KAKAV ODGOJ ŽELIMO?

ZNANSTVENA MONOGRAFIJA

Sveučilište u Zadru
University of Zadar
Klaipeda University
AKADEMIA NAUK STOSOWANYCH W TARNOWIE
Catholic University of Valencia
San Vicente Mártir
FREDERICK UNIVERSITY
Agencija za odgoj i obrazovanje
Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih
EU CONEXUS
European University for Smart Urban Coastal Sustainability

Znanstvena monografija
KAKAV ODGOJ ŽELIMO?

Nakladnik
Publisher
Sveučilište u Zadru

Za nakladnika
For the Publisher
Josip Faričić, rektor

Urednica
Editor
prof. dr. sc. Dijana Vican

Recenzenti
Reviewers
Milena Ivanuš-Grmek
Neven Hrvatić

Lektorica za hrvatski jezik
Croatian language editing
Jelena Alfirević

Lektorica za engleski jezik
English language editing
Marija Cvetković

Grafičko oblikovanje i prijelom
Graphic design and layout
Ines Bralić, Grafikart d.o.o., Zadar

Oblikovanje logotipa konferencije
Conference logo design
Grafikart d.o.o., Zadar

Tisak
Printed by
Tiskara Zelina d.d.

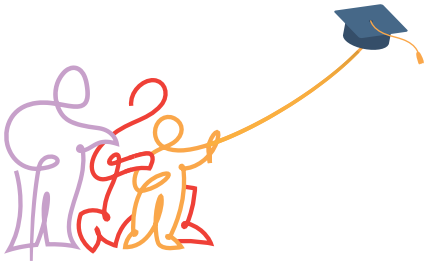
Naklada
Print run
300 primjeraka

ISBN 978-953-331-536-2 (tisak)
ISBN 978-953-331-537-9 (online)

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu
Znanstvene knjižnice Sveučilišta u Zadru
pod brojem 170604040

Pokrovitelj / *Sponsor*
Ministarstvo znanosti i obrazovanja /
Ministry of Science and Education

Ministarstvo
znanosti i
obrazovanja



KAKAV ODGOJ ŽELIMO?

ZNANSTVENA MONOGRAFIJA

Zadar, 2024.

PREDGOVOR 9
FOREWORD 11

ZAHVALE 13
ACKNOWLEDGMENTS 14

1. OD ODGOJNO-OBRAZOVNIH VRIJEDNOSTI I CILJEVA DO NJIHOVOG OSTVARENJA

Dijana Vican
(NE)RAVNOTEŽA DRUŠTVENO-KULTURNIH I
ODGOJNO-OBRAZOVNIH VRIJEDNOSTI 17

Igor Radeka
O ODGOJU ILI KOJA JE SVRHA OBRAZOVANJA? 39

Mirko Ćurić
STROSSMAYEROVA KONCEPCIJA PROSVJETE U ODNOSU
NA SUVREMENE KONCEPTE ODGOJA I OBRAZOVANJA 61

Snježana Šušnjara, Lejla Kafedžić
IZAZOVI ODGOJA U DANAŠNJE DOBA 75

Sanja Jurić, Marta Klemenčić, Mara Sesar
ODGOJNE VRIJEDNOSTI U OBRAZOVNIM POLITIKAMA I PRAKSI U
KONTEKSTU DRUŠTVENIH PROMJENA I NACIONALNOG IDENTITETA 89

Šime Barbaroša
PRISTUP CILJU ODGOJA PEDAGOGIJSKIH TEORIJSKIH PRAVACA 103

Lejla Osmić, Sandra Bjelan
INKLUZIVNE VRIJEDNOSTI I PRINCIPI INKLUZIVNOG OBRAZOVANJA
U VISOKOŠKOLSKOJ NASTAVI 117

2. MEĐUNARODNA PERSPEKTIVA ODGOJA I OBRAZOVANJA

Elżbieta Osewska
SUPPORTING CHILDRENS SEARCH FOR MEANING
AND SPIRITUALITY. PEDAGOGICAL AND THEOLOGICAL APPROACH 135

Raquel Blave Gómez
INTERNATIONALIZATION: A KEY FACTOR FOR
A COMPREHENSIVE 21ST CENTURY EDUCATION 151

Bardha Qirezi
TRANSFORMATIVE LEARNING AND STUDY ABROAD 161

Valerija Šinko
GLOBALNO OBRAZOVANJE ZA AKTIVNO GRAĐANSTVO –
MIT ILI POTREBA? 187

3. IZAZOVI UČITELJA, ODGOJITELJA I RODITELJA

Rozana Petani, Ivana Macuka
BITI RODITELJ PREDŠKOLSKOG DJETETA:
KVALITATIVNA ANALIZA ISKUSTVA RODITELJA 205

Reda Jacynė
TRANSFORMATION OF TEACHERS' COMPETENCIES:
WHY AND WHAT IS NEXT? 225

María del Mar Paulo Noguera
EFFECTIVE COMMUNICATION IN THE EDUCATION SECTOR 243

Marija Buterin Mičić
ULOGA UČITELJA U PRIKUPLJANJU I AFIRMACIJI
ZAVIČAJNE BAŠTINE 255

Mirjeta Nagavci
TEACHER SUSTAINABLE DEVELOPMENT
COMPETENCIES: FROM POLICY TO THE STATE OF EMPIRICAL
RESEARCH AND PRACTICAL IMPLICATIONS 269

Marijana Miočić, Sandra Janković
KOMPARACIJA MIŠLJENJA ODGOJITELJA I UČITELJA
O IGRI KAO OBLIKU UČENJA DJECE 285

Manuela Košeto Nadinić, Sandra Maletić
AUTORITET UČITELJA I NASTAVNIKA I ODGOJ UČENIKA 309

4. MOGUĆNOSTI PEDAGOŠKOG DJELOVANJA

Goran Huljev, Daliborka Luketić
ODGOJNA FUNKCIJA IZVANASTAVNIH AKTIVNOSTI U
ŠKOLOVANJU KADETA PILOTA 329

Matilda Karamatić Brčić, Višnja Perin, Tamara Anić
ZADOVOLJSTVO ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA
KAO PRETPOSTAVKA KVALITETE RADA U OKVIRU
REGIONALNIH CENTARA KOMPETENTNOSTI U RH 357

Dijana Drandić
DOBROBIT GLAZBENOG OBRAZOVANJA U RAZVOJU TEMELJNIH KOMPETENCIJA UČENIKA S TEŠKOĆAMA 369

Jasmina Vrkić Dimić, Ana Marija Iveljić, Andrea Manenica
PEDAGOŠKI POTENCIJALI UČENJA U MUZEJU: PREDNOSTI I IZAZOVI 389

Iwona Ewa Waldzińska
FREE TIME OR DUTIES - STUDENTS DILEMMAS 411

Koraljka Bakota, Katarina Pavičić Dokoza, Lucija Punjek
POVEZANOST GOVORNIČKIH VJEŠTINA S RADNOM SAMOEFIKASNOŠĆU ODGOJNO-OBRAZOVNIH DJELATNIKA 423

5. INOVATIVNI ODGOJNI STILOVI, METODE I SREDSTVA

Nikleia Eteokleous
DIGITAL PEDAGOGIES AND COMPETENCIES FOR QUALITY EDUCATION 441

Nansia Kyriakou
TRANSLANGUAGING AS A TEACHING AND LEARNING CHOICE FOR ALL STUDENTS: A RETROSPECTIVE VIEW AND A PROSPECTIVE CHANGE 455

Ines Blažević, Mila Bulić
IMPLEMENTACIJA DIGITALNIH UDŽBENIKA U OSNOVNOŠKOLSKOJ NASTAVI 471

Ledia Kashahu (Xhelilaj)
STUDENT'S PEDAGOGICAL PRACTICUM: REFLECTION ON THE PROFILE OF THE INCLUSIVE TEACHER DURING THE COVID-19 ISOLATION 481

Mirko Lukaš, Mihael Puljić
OBLICI OSTVARIVANJA ODGOJNIH CILJEVA DOMINANTNE DRUŠTVENE IDEOLOGIJE NA NASTAVI POVIJESTI U DRUGOJ POLOVICI 20. STOLJEĆA 503

Predgovor

Odgoj i obrazovanje djece i mladih stalni je izazov različitim društvenim čimbenicima. Javna i medijska jeka redovito se povećava kada odgoj i obrazovanje djece, učenika i mladih nije u skladu s očekivanjima obitelji, škole, obrazovne politike, gospodarstva, poslovnog svijeta, lokalne zajednice ili građana. Povremeni ekstremno loši događaji vezani za odgoj ili obrazovanje uznemiruju cjelokupnu javnost. Informacijsko-komunikacijske tehnologije su s pandemijom COVID-19 ušle u obrazovne sustave svih zemalja na široka vrata, što je bio supstitut školskom radu tijekom nevoljnog vremena. Globalizacijski utjecaji gotovo su nevidljivo implementirani u sve segmente sustava obrazovanja i kurikulumske dijelove. Zdravstveni sektor upozorava na pogoršanje mentalnog zdravlja djece i odraslih. U nedostatku radne snage gospodarski sektor krivca nalazi u obrazovnom sustavu. Istodobno, nema čimbenika koji nema ideju za promjenom. Odgovornosti se prebacuju s jednog čimbenika na drugog. Odgojitelji, učitelji i nastavnici kao da su na ispitu nadređenih i javnosti. Jedni bi mijenjali osnovnu školu, drugi bi reformirali srednjoškolsko obrazovanje. Neki se obrušavaju na pedagoške stilove roditelja i skrbnika. Pod kritikom je i visoko obrazovanje. Izgleda kao da su odgoj i obrazovanje u stalnoj krizi.

Svu širinu odgojno-obrazovnih problema stavili smo pod naslov međunarodne znanstveno-stručne konferencije *Kakav odgoj želimo?/What kind of upbringing and education we want?*, koja je održana na Sveučilištu u Zadru od 18. do 20. svibnja 2023. u organizaciji Odjela za pedagogiju i sveučilišnog centra „Stjepan Matičević" te u suorganizaciji partnerskih sveučilišta iz EU-CONEXUS zajednice europskih sveučilišta – Sveučilišta u Klaipedi (Klaipeda University) iz Litve, Katoličkog sveučilišta u Valenciji (Catholic University of Valencia) iz Španjolske i Frederic sveučilišta (Frederic University) iz Cipra. Suorganizaciji konferencije pridružila se i Akademija primijenjenih znanosti u Tarnówu (Akademia nauk stosowanyck w Tarnowie) iz Poljske. Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih i Agencija za odgoj i obrazovanje spremno su prihvatili poziv za suorganizaciju konferencije uključivanjem svojih savjetnika.

Nakon primljenih sažetaka izlaganja Programski odbor je donio odluku o objavljivanju znanstvene monografije s naslovom *Kakav odgoj želimo*? povjeravajući mi urednički posao pristiglih radova nakon održane konferencije. Svi radovi su upućeni na recenziranje domaćim i/ili stranim recenzentima (dvostruka slijepa recenzija) te su u potpunosti uređeni u skladu sa znanstvenim standardima. Radovi su pisani na hrvatskom i engleskom jeziku. Veći dio radova je iz polja pedagogije, a dio je interdisciplinarnog karaktera.

Monografiju obilježava sadržajno-tematska raznolikost autorskih priloga i razvedenost znanstvenih interesa, što je u uredničkom poslu otežavalo metodološku preciznost klasifikacije radova u određena poglavlja ili pak uredničku sintezu zaključaka. Uredničku dvojbu pomogli su riješiti recenzenti monografije: prof. dr. sc. Milena Ivanuš Grmek s Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Mariboru (Slovenija) i prof. dr. sc. Neven Hrvatić s Fakulteta hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu (Hrvatska), koji su uočili istu razvedenost problematike odgoja i obrazovanja kao današnju specifičnost. Budući je riječ o trideset autorskih radova, preglednosti sadržajne strukture monografije doprinijeli smo podjelom radova u pet poglavlja: 1. Od odgojno-obrazovnih vrijednosti i ciljeva do njihovog ostvarenja, 2. Inovativni odgojni stilovi, metode i sredstva, 3. Izazovi odgojno-obrazovnih čimbenika, 4. Obitelj, odgojitelj, učitelj i 5. Međunarodna perspektiva odgoja i obrazovanja.

Već iz sadržajne strukture monografije razvidno je da se kolege s inozemnih visokih učilišta (radovi na engleskom jeziku) suočavaju s istim problemima, osobito u zamjećivanju širine odgojno-obrazovne problematike i posljedica reformskih „valova“. Problemsko-tematska raznolikost posredno pokazuje poziciju pedagogije kao znanosti u smislu potrebe približavanja jednih drugima umjesto razgraničavanja i problemskog udaljavanja. Pretenzije autora nisu ni bile odgovoriti na sva pitanja, niti su sadržaji monografije pedagoški recepti za odgojno-obrazovno djelovanje. Također, autorski radovi ne odišu ni polemičkim nabojem, nego omogućuju bolje razumijevanje pedagoškog diskursa, pobuđuju znanstveno-teorijsku refleksiju stapajući je u pedagoški kontekst.

Monografija je namijenjena svim nositeljima odgojno-obrazovnog rada u formalnom i neformalnom obrazovanju, kako bi ih potaknula na podizanje odgojno-obrazovne učinkovitosti i provedbu akcijskih istraživanja. Namijenjena je studentima svih razina studija pedagogije i drugih polja u području društvenih znanosti jer će na ovim sadržajima moći graditi svoja razmišljanja o odgoju i obrazovanju te s novim znanstvenim propitivanjima preduhitriti one prijetnje koje mogu dovesti (nerijetko i dovode) bavljenju posljedicama loših odgojno-obrazovnih učinaka. Vjerujemo da će jednaku korist imati obrazovna politika i osnivači odgojno-obrazovnih ustanova, kao i šira javnost.

Prof. dr. sc. Dijana Vican

Foreword

Upbringing and education of children and youth represent a constant challenge to various social factors. Public and media backlash often grows when education and upbringing of children, students, and youth do not meet the expectations of families, schools, educational policies, economy, business world, local communities, or citizens. Occasional, extremely bad events related to upbringing or education, disturb and upset the general public. With the COVID 19 pandemic, information and communication technologies have made a grand entrance into the educational systems of all countries as an alternative form of schooling during those adverse times. Globalization influences are almost invisibly implemented in all segments of the education system and curriculum parts. Health officials are warning of a significant decline in mental health, affecting both children and adults. The economic sector is attributing the problem of labour shortage to deficiencies in the education system. At the same time, none of the factors is satisfied with the current state of affairs. Responsibilities are being passed on from one factor to another. Preschool teachers, school teachers and educators seem to feel like they are being tested by their superiors and the public. Some would change primary schools, while others would reform secondary education; some are swooping down on the pedagogical styles of parents and caregivers. Higher education is often criticised, as well. It appears the upbringing and education are in constant crisis.

We have gathered a full range of educational problems under the title of the international scientific and professional conference *What Kind of Upbringing and Education Do We Want?* The conference took place at the University of Zadar, Croatia, from the 18th to the 20th of May 2023, organized by the Department of Pedagogy and the "Stjepan Matičević" Center of the University of Zadar, and co-organized by partner universities from the EU CONEXUS Community of European Universities: Klaipeda University from Lithuania, Catholic University of Valencia from Spain and Frederick University from Cyprus. The conference was co-organized by the University of Applied Sciences in Tarnow, Poland. The Croatian Agency for Vocational Education and Training and Adult Education, as well as the Education and Teacher Training Agency, readily accepted the invitation for co-organization of the conference by involving their advisors.

After receiving the abstracts of the presentations, the Programme Committee made the decision to publish a scientific monograph entitled *What Kind of Upbringing and Education Do We Want?,* and I was assigned the editorial task of reviewing the submitted papers after the conference. All papers were sent for

review by domestic and/or foreign reviewers (double blind review) and were fully edited in accordance with scientific standards. The papers were written in Croatian and English. Most focus primarily on pedagogy and some share an interdisciplinary approach.

The monograph is characterized by diverse content and wide range of scientific interests represented by the authors. Therefore, it was challenging to classify the works into specific chapters according to strict methodological criteria or to provide a comprehensive synthesis of the conclusions. Reviewers of the monograph, Prof. Milena Ivanuš Grmek, PhD, from the University of Maribor, Faculty of Education (Slovenia), and Prof. Neven Hrvatić, PhD, from the Faculty of Croatian Studies of the University of Zagreb (Croatia), helped resolve the editorial dilemma. They observed the same diversity in today's upbringing and education as a sign of the times. Since there were thirty author's works altogether, we contributed to the transparency of the content structure of the monograph by dividing the works into five chapters: 1. From educational values and goals to their realization, 2. Innovative educational styles, methods and means, 3. Challenges of educational factors, 4. Family, preschool teacher, teacher, and 5. International perspective of upbringing and education.

The content structure of the monograph clearly shows that colleagues from foreign universities (papers written in English) are facing the same challenges, especially in observing the breadth of educational issues and consequences of reform "waves". The diversity of problems and themes indirectly reveals the position of pedagogy as a science that needs to foster greater unity rather than division and fragmentation. The authors did not aim to provide definitive answers to all questions nor does the monograph offer a step-by-step guide to educational practices. Also, the papers do not exude a polemical charge, but rather enable a better understanding of pedagogical discourse and stimulate scientific and theoretical reflection by merging it with the pedagogical context.

The monograph is intended for educators in both formal and informal education settings, to encourage them to increase educational effectiveness and engage in action research. It is intended for students of all levels of pedagogy and other fields of social sciences, as they will be able to use these contents to build their views on education. Also, with new scientific inquiries, they will be able to anticipate and prevent threats that can (and often do) lead to dealing with the consequences of poor educational outcomes. We believe that educational policymakers, founders of educational institutions, and general public alike, will equally benefit from this monograph.

Prof. Dijana Vican, PhD

Zahvale

Zahvaljujemo partnerskim sveučilištima iz EU-CONEXUS zajednice europskih sveučilišta – Sveučilištu u Klaipedi (Klaipeda University) iz Litve, Katoličkom sveučilištu u Valenciji (Catholic University of Valencia) iz Španjolske i Frederic sveučilištu (Frederic University) iz Cipra, koji su međusobno razumijevanje odgojno-obrazovnih problema ocijenili jednako relevantnim u znanstveno-teorijskoj refleksiji pedagogije i odgojno-obrazovnoj praksi na svim obrazovnim razinama, kao i neformalnom obrazovanju. Zahvalni smo na podržavanju nastavka održavanja konferencije pod istim naslovom 2025. godine te s istom argumentacijom da odgoj i obrazovanje u europskom kontekstu sličnosti i razlike rješava znanstvenim sredstvima i zajedničkim osnaživanjem u ostvarivanju istog cilja – dobrobiti svakog djeteta, mladih, odraslih i starijih osoba.

Suorganizaciji konferencije pridružila se i Akademija primijenjenih znanosti u Tarnówu (Akademia nauk stosowanyck w Tarnowie) iz Poljske kojoj također zahvaljujemo na sudjelovanju i pridruživanju istim konferencijskim i odgojno-obrazovnim ciljevima u europskom suživotu.

Zahvaljujemo čelnicima i savjetnicima Agencije za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih i Agencije za odgoj i obrazovanje, našim domaćim suorganizatorima Međunarodne znanstveno-stručne konferencije *Kakav odgoj želimo?*, koji su uvijek voljni pridružiti se zajedničkom procjenjivanju ostvarenosti odgojno-obrazovnih ciljeva u vrijeme kada su svi čimbenici preplavljeni zahtjevima za promjenama.

Zahvaljujemo Ministarstvu znanosti i obrazovanja, koje je pokroviteljskom gestom podržalo realizaciju Međunarodne znanstveno-stručne konferencije *Kakav odgoj želimo?/What kind of upbringing and education we want?*, i koje je ne prvi put pokazalo volju za motrenjem konferencijskih aktivnosti, kritika, slušanja znanstvenih i stručnih prijedloga za promjenama.

Acknowledgments

We would like to thank our partner universities from the EU CONEXUS Community of European Universities: Klaipeda University from Lithuania, Catholic University of Valencia from Spain and Frederick University from Cyprus, who assessed the mutual understanding of educational problems as equally relevant in both scientific and theoretical reflection of pedagogy and educational practice, across all formal and informal educational levels. We are grateful for supporting the next year's conference with the same title, exploring the same argumentation that upbringing and education in the European context leverage their similarities and differences by scientific means and by joint empowerment in achieving the same goal – the well-being of every child, young person, adult and elderly.

The conference was co-organized by the University of Applied Sciences in Tarnow, Poland, which we would also like to thank for participating and joining the same conference and educational goals in our European co-existence.

We would like to thank the leaders and advisers of the Croatian Agency for Vocational Education and Training and adult Education, as well as the Education and Teacher Training Agency, our domestic co-organizers of the International Scientific and Professional Conference *What Kind of Upbringing and Education Do We Want?*, who are always willing to participate in the joint assessment of the achievement of educational goals at a time when all factors are overwhelmed by the demands for change.

We would like to thank the Croatian Ministry of Science and Education for generously supporting the International Scientific and Professional Conference *What Kind of Upbringing and Education Do We Want?.* This is not the first time the Ministry has demonstrated a willingness to observe conference activities, listen to criticism, and consider scientific and professional proposals for change.

1.

OD ODGOJNO-OBRAZOVNIH VRIJEDNOSTI I CILJEVA DO NJIHOVOG OSTVARENJA

(Ne)ravnoteža društveno-kulturnih i odgojno-obrazovnih vrijednosti

Dijana Vican[1]

Sažetak

Društveno-kulturne vrijednosti prožimaju svako društvo, što implicira vrijednosno prožimanje svakog odgojno-obrazovnog sustava. Što su vrijednosne razlike u društvenim okruženjima veće, nastojanja obrazovnih politika idu k reformskim procesima uvođenjem novih obrazovnih načela (europska dimenzija obrazovanja, demokratizacija obrazovanja, pedagoški pluralizam) ili novih pedagoških koncepata (interkulturno obrazovanje, inkluzivno obrazovanje, građanski odgoj i dr.).

Rezultati najnovijeg istraživanja europskih vrijednosti (*European Value Study*, EVS, 2017. – 2022.) dobiveni na upitniku primijenjenom na svjetskom uzorku (*World Values Survey*, WVS,

2017. – 2022.) te vrijednosna ispreplетenost tradicionalnih i sekularno-racionalnih vrijednosti, vrijednosti preživljavanja i samoizražavanja (URL 1.) jesu podloga za promišljanje o implikacijama složenosti vrijednosnih elemenata na odnose među generacijama i reformske procese u sustavu formalnog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj. Intenzitet promjena postaje izazov odgoja i obrazovanja za budućnost; izazov u smislu (ne)ravnoteže društveno-kulturnih vrijednosti i reformskih procesa u sustavu odgoja i obrazovanja, te (ne)ravnoteže zakonitosti odrastanja, razvoja, odgoja i obrazovanja djece i mladih.

Sadržajno-analitičkim pristupom autorica raspravlja načine na koje se vrijednosna (ne)ravnoteža, zbog sve dominantnije liberalizacije društva i gospodarstva, odražava na *sustavno* obrazovanje izazivajući diskontinuitete u zakonitostima cjelovitog razvoja djece i mladih. Budući da se vrijednosti realiziraju kroz odnose, a odnosi su u samoj srži tijeka odrastanja i razvoja djece i učenika, autorica ukazuje na poljuljanu ravnotežu vrijednosti među različitim odgojno-obrazovnim čimbenicima, osobito obitelji i škole.

Ključne riječi: odgojno-obrazovne vrijednosti, društveno-kulturne vrijednosti, sustavno obrazovanje, moralne odlike osobnosti, cjeloživotno učenje

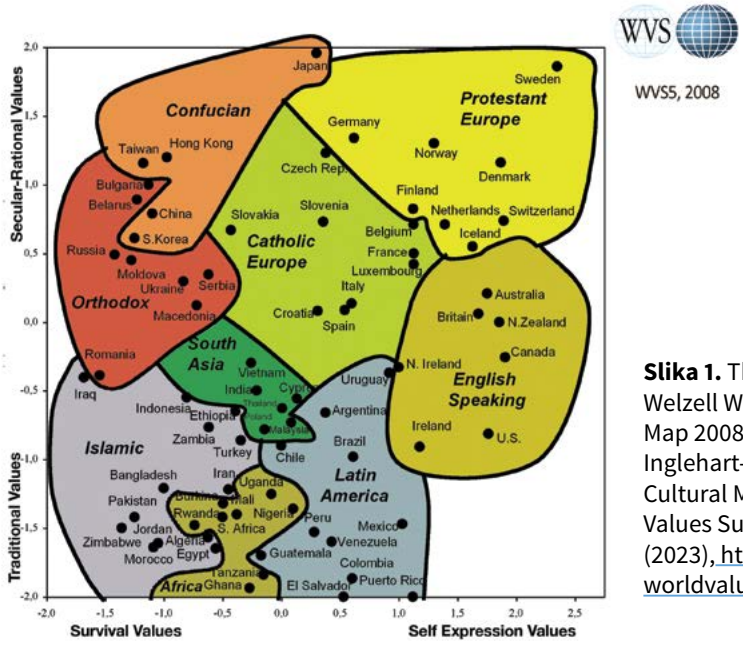
1. Uvod

Promjene u društvu su neminovnost današnjice u svim područjima ljudskog rada. Uzroci promjena su višestrani – društveno-politički, gospodarski, kulturni, tehnološki. Promjene se događaju ubrzano, a poseban uzrok brzih društvenih

[1] **Dijana Vican**, redovita profesorica u trajnom zvanju na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

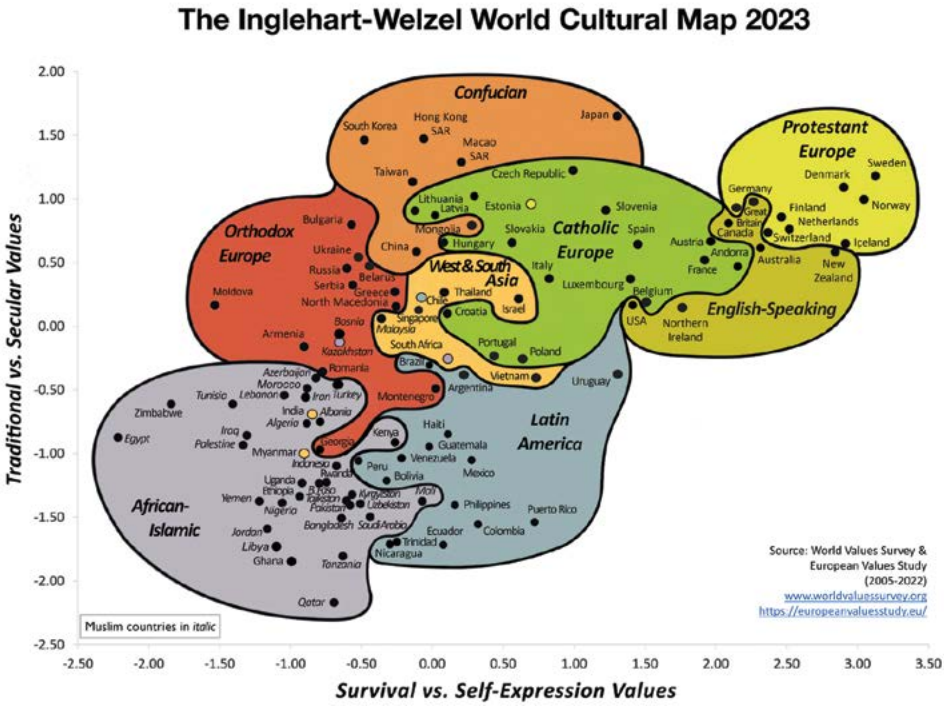
promjena jest globalizacija. Globalizacijski instrument brzih promjena su informacijsko-komunikacijske tehnologije koje su promijenile odnose među ljudima i društvene odnose. Tržište kapitala i tržište rada je s promjenama utjecalo na živote ljudi svih generacija. Migracije mijenjaju demografsku sliku država, što se također odražava na obrazovanje zapošljavanjem stranih radnika te uključivanjem njihove djece u formalni sustav obrazovanja. Promjene se odražavaju na različite segmente u odgoju i obrazovanju, zbog čega raste znanstveno-istraživački interes u tom području, a rezultira mnoštvom novih znanstveno-istraživačkih saznanja koja utječu na mijenjanje poučavanja i učenja.

U vrijeme dok su se provodile reforme u hrvatskom obrazovnom sustavu tijekom protekla dva desetljeća, proveden je peti val istraživanja europskih vrijednosti (*European Value Study*, EVS, 2017. – 2022.) dobiven primjenom upitnika na svjetskom uzorku (*World Values Survey*, WVS, 2017. – 2022.). U istraživanju je sudjelovalo 39 europskih zemalja, među kojima i Hrvatska.1[2] Bez dubljeg poniranja u ogroman broj pojedinačnih rezultata tog najnovijeg istraživanja vrijednosti i mogućnosti koleriranja rezultata, pozornost su nam privukle dvije slike koje pokretnim grafičkim dizajnom prikazuju promjene društveno-kulturnih vrijednosti u razdoblju od 2008. do 2017. godine iz globalne perpektive, perspektive cijelog svijeta (Slika 1. i Slika 2.).



Slika 1. The Inglehart-Welzell World Cultural Map 2008. (Izvor: The Inglehart-Welzel World Cultural Map - World Values Survey 7 (2023), http://www.worldvaluessurvey.org/)

[2] Vrijednosni sustav u Hrvatskoj sa sociološkog gledišta, na temelju podataka dobivenih istraživanjem europskih vrijednosti, objavljen je u knjizi J. Baloban, S. Migles, K. Nikodem, S. Zrinščak (ur.) (2023). *Promjene vrijednosnog sustava u demokratskoj Hrvatskoj*. Zagreb: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Kršćanska sadašnjost.



Ispripletenost tradicionalnih i sekularno-racionalnih vrijednosti, vrijednosti preživljavanja i samoizražavanja (URL 1.) zorno pokazuju vrijednosne promjene u svijetu i Europi tijekom protekla dva desetljeća. Promatrajući zemlje prema vjeroispovijesti, kao jednom od temeljnih obilježja, evidentan je odmak od vrijednosti preživljavanja k vrijednostima samoizražavanja te odmak od tradicionalnih vrijednosti sekularno-racionalnim vrijednostima. Ta je vrijednosna promjena evidentna u Hrvatskoj, koja je dominantno katolička zemlja s obilježjima tradicionalnih obiteljskih vrijednosti i nacionalnog ponosa te poštivanja autoriteta. Interdisciplinarni tim hrvatskih znanstvenika (sociologa, teologa, psihologa i politologa) od 1998. godine sudjeluje u projektu Europskog istraživanja vrijednosti (*European Value Study, EVS*) te nakon svakog istraživačkog vala interpretira i objavljuje rezultate istraživanja (Baloban, J. 2005.; Baloban, J. i sur., 2014.; Baloban, J. i sur., 2019.; Baloban, J, i sur., 2023.)

Budući da su rezultati WVS-a i EVS-a imanentni pedagoškom diskursu, u ovom radu je globalna slika polazište za analizu i elaboraciju reformskih procesa u sustavu formalnog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj i pothvata obrazovne politike nakon donošenja *Nacionalnog okvirnog kurikuluma za predškolski*

odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (MZOŠ, 2011.) i nakon provedene javne rasprave opredijeljenosti obrazovne politike za društveno-kulturne i odgojno-obrazovne vrijednosti – „znanje, solidarnost, identitet, odgovornost" (MZOŠ, 2011: 22), koje su s odgojno-obrazovnim načelima[3] bila podloga za izradu *Okvira nacionalnog kurikuluma* (MZOŠ, 2017.).

3. Problem i cilj rada

Društveno-kulturne vrijednosti su ishodište odgojno-obrazovnih vrijednosti i ciljeva, kako u djelatnosti poučavanja, tako i u procesu učenja. Ako se odgoju i obrazovanju, kao okosnici tih ciljeva povjerava prijenos vrijednosti, za očekivati je da reformski procesi održavaju sinkronizaciju društvenih, ekonomskih i humanističkih ciljeva te ravnotežu vrijednosnih orijentacija sa zakonitostima odrastanja, razvoja, odgoja i obrazovanja djece i mladih.

Cilj rada je identificirati društveno-kulturne vrijednosti na globalnoj razini i u europskom kontekstu te elaborirati njihov utjecaj na reformske procese u sustavu formalnog odgoja i obrazovanja, s posebnim osvrtom na sustavno obrazovanje i refleksijom na zakonitosti razvoja djece i mladih.

4. Metodološki pristup

U radu se polazi od pretpostavke da učinkovito i kvalitetno sustavno obrazovanje pretpostavlja ravnotežu i sinkroniziranost društveno-kulturnih vrijednosti. Odgovornost obrazovne politike je, s jedne strane, održati ravnotežu društvenih, gospodarskih i humanističkih ciljeva, a s druge strane brinuti o skladnom cjelovitom razvoju djece i mladih. Sustavan razvoj djece i mladih do punoljetnosti (lat. *matura* = zrelost) podrazumijeva poučavanje i učenje temeljeno na zakonitostima razvoja u svim područjima ličnosti, vodeći pritom računa o posljedicama preuranjenog i/ili zakašnjelog odgoja i obrazovanja. Osim toga, osposobljenost djece i učenika za cjeloživotno učenje, kao temeljni cilj sustavnog odgoja i obrazovanja, istodobno je i temeljni kompetencijski

[3] Načela za kreiranje nacionalnog kurikuluma prema *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjošolsko obrazovanje* (MZOŠ, 2011: 26) su: „visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja za sve, jednakost obrazovnih mogućnosti za sve, obveznost općeg obrazovanja, horizontalna i vertikalna prohodnost, uključenost svih učenika u odgojno-obrazovni sustav, znanstvena utemeljenost, poštivanje ljudskih prava i prava djece, kompetentnost i profesionalna etika, demokratičnost, samostalnost škole, pedagoški i školski pluralizam, europska dimenzija obrazovanja i interkulturalizam."

indikator jednako kao i indikator kvalitete vertikalnog i horizontalnog oblika obrazovanja, pa će se u tom kontekstu razmatrati u ovom radu.

Problemsko razmatranje temeljimo na dvije **pretpostavke**. Prva je da su liberalizacija i globalne politike učinile ekonomsku paradigmu dominantnom, te promičući tehnologije sposobnih (kompetencijska paradigma) i podređujući živote mladih i odraslih tržištu rada, dovele do neravnoteže sustavnog obrazovanja, a time i do neravnoteže društvenih i odgojno-obrazovnih vrijednosti. Druga je pretpostavka da brzina društvenih promjena utječe na jačanje neformalnog obrazovanja, koja otvara obrazovni prostor brojnim čimbenicima, ali ne uvijek s istim ciljevima. Preuzimajući neformalno obrazovanje – obrazovanje à la carte[4] s permanentnom ponudom suvremenih pismenosti, a istodobno pritiskom na njihovu realizaciju kroz formalno obrazovanje, različite asocijacije pod načelom demokratizacije obrazovanja utječu na razvoj temeljnih kompetencija kod djece i mladih, odnosno narušavanje sustavnog obrazovanja. Nesinkroniziranost odgojno-obrazovnih utjecaja se posebno odražava na neuravnotežen razvoj „mekih" vještina.

Primjereno temeljnom cilju u radu postavljena su dva **zadatka**: 1) sadržajnom analizom najaktualnijih dokumenata obrazovne politike derivirati vrijednosti koje u europskom i izvaneuropskom kontekstu upućuju na *održivu* budućnost te ih razmotriti u odnosu na reformske procese odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj; 2) diskutirati (ne)ravnotežu vrijednosti u odnosu na intenzitet promjena i humanističku dimenziju odgoja i obrazovanja kroz izjednačavanje formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja te njihov utjecaj na neravnotežu vrijednosnih težnji.

5. Rezultati analize i razmatranje s pedagoškog gledišta

5.1. Analitički okvir društvenih vrijednosti u europskom kontekstu

Prije deset godina donesena je Deklaracija *New Narrative for Europe* (2013.) u kojoj potpisnici[5] iznose viđenje Europe kao funkcionalnog političkog tijela oblikovanog kao jedno jedinstveno društvo koje će filozofiju zajedničkog življenja uspjeti ostvariti „potaknutim duhovnim, filozofskim, umjetničkim i znanstvenim

[4] Obrazovanje à la carte je metaforički naziv za liberalni koncept obrazovanja temeljen na logici obrazovne potražnje pojedinca i financiranja obrazovanja umjesto škola, a podnaslov je knjige Alaina Madelina, Osloboditi školu, objavljene u Francuskoj 1984., a kod nas prevedene i objavljene 1991. u izdanju EDUCE. A. Madelin je bio predsjednik liberalne stranke, sudionik u izvršnoj vlasti u području ekonomije i financija u Francuskoj, a djelovao je i kao zastupnik u Europskom parlamentu od sredine osamdesetih do 2000-tih.

[5] Članovi Odbora za kulturu u projektu *New Narative For Europe* su iz krugova znanstvenika, umjetnika i intelektualaca.

nasljeđem“ /…/; Europe kao geografskog prostora koji će nadilazi nacionalne granice i zajedno težiti k održivoj budućnosti s podijeljenom moralnom i političkom odgovornošću svih građana“ (*New Narrative for Europe*, 2013: 1). Zamisao o takvoj Europi kreatori Deklaracije vide u „reafirmaciji vrijednosti ljudskog dostojanstva i demokracije“ (str. 1.), formiranjem i mijenjanjem stanja uma (eng. *state of mind*) svakog građanina Europe, usmjeravajući im svijest (eng. *state of mind*) na korijene „ /.../ zajedničkih vrijednosti mira, slobode, demokracije i vladavine prava“, /…/ „ujedinjene na načelu međusobnog poštovanja“ u ostvarenju „ideje jedinstva u različitosti“, /…/ „uspostavom slobodne cirkulacije ljudi, robe, usluga i ideja“ (*New Narrative for Europe*, 2013: 2), s novom paradigmom /…/ „participativne demokracije i održivosti, koja vodi novom obzorju nade, solidarnosti i odgovornosti svim Europljanima“ te /…/ provedbom globalne agende za održivi razvoj“ /…/ „brigom ne samo za bioraznolikost, nego i za kulturnu raznolikost i pluralizam“. U ostvarenju tih vrijednosti tehnologija treba biti snažno sredstvo u službi razvoja kreativnosti i društva, a kulturna baština /…/ „moćno sredstvo koje pruža osjećaj pripadnosti europskom građanstvu“ (*New Narrative for Europe*, 2013: 3). Deklaracija završava naglaskom da Europa treba biti međunarodni partner u svijetu koji će promicati „novi globalni model društva temeljen na etičkim, esteskim i održivim vrijednostima“ (*New Narrative for Europe*, 2023: 4). Za to je potrebna uključenost ljudi svih profesija, svih institucija i svih građana, „snažna kolektivna predanost“ predvođena „hrabrim, maštovitim i prosvijećenim političkim vođama koji govore i razumiju jezik Europe kao političkog tijela, potaknutog i osnaženog kulturom“ (*New Narrative for Europe*, 2013: 4).

Atlas europskih vrijednosti (Halman, L. i sur., 2022.), pridržavajući se novog europskog narativa, te potkrepljujući obrazloženja najnovijim rezultatima svjetskog i europskog istraživanja vrijednosti (URL 1.) „ujedinjenost u različitosti“ i europski prostor bez granica stavlja pod „plašt“ zajedničkih vrijednosti kojima će težiti svaki Europljanin. To su: poštovanje ljudskog dostojanstva, ljudska prava, sloboda, demokracija, jednakost i vladavina prava. Vrijednosne težnje valja prenijeti u ciljeve i načine realizacije u nacionalnom kontekstu. Usredotočenost na pet vrijednosnih načela ili vrijednosnih područja – identitet, blagostanje, migracije, održivost i solidarnost, predstavlja metodološki okvir za ostvarenje društvenih vrijednosti kroz različite čimbenike, posebice kroz obrazovanje – formalno, neformalno i informalno. Premda Europa čini jedinstven kulturno-povijesni mozaik, mir i sigurnost su na vrhu društvenih vrijednosti, a gospodarski napredak prioritetni cilj. Identitet Europljanina ocrtan je u zajedničkim povijesnim obilježjima kao što su posljedice Drugog svjetskog rata i druga „mračna razdoblja“ (križarski ratovi, kolonijalizam, holokaust), povijesna imena znanosti i kulture (Halman, L. i sur., 2022: 10), te kršćanski korijeni (Halman, L. i sur., 2022: 18) koje će na putu blagostanja (osobnog i društvenog)

spajati ekonomska solidarnost te europsko zakonodavstvo koje će prožimati različite institucije (među inim i obrazovanje). Kulturna različitost i društveni pluralizam racionaliziraju se ekonomskim vrijednostima, argumentirajući ih prikazom rezultata Inglehartovog i Welzelovog istraživanja (2023.) (URL 1.) prema kojemu su zapadno-europske zemlje (primjerice, Švedska, Norveška i Danska)[6] s dominantnim sekularno-racionalnim vrijednostima i vrijednostima izražavanja „predvodnici" /…/ „modernosti i postmodernosti i mogu biti primjer budućim društvima" (Halman, L. i sur., 2022: 36). Solidarnost kao vrijednost ide pod ruku s tolerancijom (snošljivošću) spram različitosti, prikazujući podrijetlo, narodnost i vjeroispovijest kao mogući kamen spoticanja (posebice kad je riječ o migrantima) kojeg su sjeverne europske zemlje, u kojima je zaživjela modernizacija, riješile društvenom kohezijom i inkluzivnom politikom potpomognutom ujednačenim zakonodavstvom. Politika inkluzije (uključivanja) usmjerena je na toleranciju i poštovanje drugih kao odlike osobnosti koje će djeca i mladi stjecati odgojem (Halman, L. i sur., 2022: 86). Solidarnost kao društvena vrijednost zaživjet će s povjerenjem u druge, poštivanjem drugoga, povezivanjem jednih s drugima, što se također povjerava odgoju.

Temeljne vrijednosti koje Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (eng. *Organisation for Economic Co-operation and Development*, OECD) stavlja pred obrazovanje do 2030. godine su osobno i kolektivno blagostanje. S obzirom da je budućnost nepredvidiva i neizvjesna, OECD vidi ostvarenje temeljnih vrijednosti kroz obrazovanje u najširem smislu te riječi; obrazovanje koje uključuje širok kompetencijski dijapazon i širok spektar vrsta, oblika i sredstava učenja stavljenih pod metaforički naziv „kompas za učenje" (OECD, 2018.). Osobnoj i društvenoj dobrobiti dijete/učenika ne vodi samo škola ni formalni sustav obrazovanja, nego svi čimbenici koji ga okružuju. Neformalno i informalno obrazovanje su značajni koliko i formalno obrazovanje (OECD, 2019: 5). Poznato je da zemlje OECD-a (zajednici kojoj i Hrvatska stremi) kvalitetu i učinkovitost obrazovanja prate testiranjem učeničkih kompetencija.[7] Kompas za učenje, međutim, nije usmjeren na stjecanje kompetencija koje se vrednuju, nego na stjecanje znanja i vještina, razvoj umijeća, sposobnosti i stavova te usvajanje vrijednosti u različitim odgojno-obrazovnim ambijentima, u obitelji, s vršnjacima i životnom okruženju – onih kompetencija koja se ne mjere! Tematski okvir kompasa za učenje je širok i sadržajno sveobuhvatan kako bi svaka društvena zajednica i svaki odgojno-obrazovni čimbenik mogli razraditi ciljeve prema svojim prioritetima preobražavajući društvene vrijednosti u odlike osobnosti,

[6] Slike 1. i 2.

[6] Program međunarodnog testiranja petnaestogodišnjaka (Programme for International Student Assessment, PISA) u području čitalačke, prirodoslovne i matematičke pismenosti u kojemu sudjeluje i Hrvatska u statusu zemlje partnera.

u intinzičnu vrijednost svake osobe. Prema tome, cilj obrazovanja nije samo priprema učenika za tržište rada, nego formiranje osobe prilagodljive promjenama, spremne za stjecanje novih znanja u svakoj dobi i svakom životnom i radnom okruženju (osposobljenost za cjeloživotno učenje); cilj obrazovanja je formiranje osobe koja će znati i moći ostvarivati ulogu „aktivnog, odgovornog i angažiranog građanina" (OECD, 2018: 4.). Sasvim je izvjesna tehnološka i digitalna budućnost, što podrazumijeva promjene učenja kod svih generacija, usmjerenost poučavanja i učenja na globalne kompetencije, ne zapostavljajući kognitivne, socijalne i emocionalne kompetecije djece i mladih. Pored tih smjernica, OECD objavljuje studije na temelju permanentnih istraživanja koja se provode u 50 zemalja, što zemljama članicama, partnerima i nečlanicama omogućuje traženje dobrih uzora u međunarodnom okruženju (OECD, 2022).

Vraćajući se na vrijednosni diskurs, analizom sadržaja OECD-ovih dokumenata koji naglašavaju društvene vrijednosti jednakosti, pravde, uključivosti, blagostanja, zdravlja (fizičkog i mentalnog) te ekoloških vrijednosti, identificirali smo humanističke vrijednosti koje permanentno prožimaju poučavanje i učenje, horizontalno i vertikalno, a koje su za pedagoški kontekst posebno relevantne. Pedagoška relevantnost se uočava u eksplicitno navedenim odlikama osobnosti kao odgojno-obrazovnim konstruktima izraženim terminima osobnih karakternih vrijednosti kao rezultata izobrazbe, a koji se ostvaruju primjenom načela sustavnosti, skladnosti i dosljednosti tijekom poučavanja i učenja u svakom odgojno-obrazovnom području i nastavnom predmetu. Prema OECD-u (2018: 17) to su: kreativnost, radoznalost, empatija, jednakost, zahvalnost, nada, ljudsko dostojanstvo, identitet, integritet, pravda, poštovanje, odgovornost, povjerenje i dr. Odgojno-obrazovne konstrukte čine i različite vrste mišljenja (kreativno, inventivno, kritičko, refleksivno), načini razmišljanja (globalno razmišljanje, razmišljanje o rastu, otvoreno razmišljanje prema drugima i prema novom), različite sposobnosti (komunikacijske, suradničke, rješavanje sukoba, sposobnost meta učenja, učiti kako učiti, upravljanje rizikom, samokontrola), različite vještine (manualne, zanatske, tjelesne), različita umijeća (umjetnička, glazbena i dr.) te niz drugih pozitivnih odlika osobnosti – prilagodljivost, radišnost, okretnost, pozitivna samoorijentacija, motiviranost za učenje i druge angažmane, proaktivnost, otpornost, odgovornost, povjerenje, samosvjesnost, poštovanje drugih i samopoštovanje.

Vrijednosne smjernice navedenih svjetskih institucionalnih autoriteta sinkronizirane su s globalnom slikom svijeta koju permanentnim praćenjem i longitudinalnim istraživačkim podacima dokumentiraju Ujedinjene nacije (UN) u izvješćima i drugim dokumentima, ustrajavajući na konceptu održivog razvoja (*sustainable development*). UN predočava sliku svijeta logikom interdisciplinarnih i multidisciplinarnih interpretacija problema sa zahtjevom planetarnog razumijevanja problema. S globalnog gledišta vrijednosti sagledava kao „načela

solidarnosti, pravednosti i blagostanja u skladu s prirodom „ispred kojih stavlja sigurnost kao najvišu vrijednost" (UN, 2023: 12). Ključne poruke UN-a proizlaze iz problema koji zaokupljaju svijet (ratovi, gospodarske neprilike, ekološke nevolje, prirodne katastrofe, klimatske promjene, a onda i pandemija COVID-19). Inkluzivnu politiku djelovanja stavlja pod humanistički slogan „Ne ostavljaj nikog iza sebe" (*Leave no one behind*) (UN, 2023: 18). UN apelira na poletniji i snažniji pristup održivom razvoju ističući zdravlje, blagostanje i pravednost kao globalne vrijednosti. Apel se odnosi na pitanje što ostavljamo naraštajima nakon suočavanja s nepredvidivim problemima i neizvjesnostima koje budućnost nosi, ali i nerealiziranim ciljevima.[8] Angažiranost i učinkovitost očekuje se od svih društvenih čimbenika uz posebnu odgovornost znanosti i politike te poticaja organizacija civilnog društva i nevladinih organizacija (UN, 2023: 27).

Koristeći se dokumentima međunarodnih institucija, istraživačkim studijama i ekspertizama i sektorskim analitičarima, Europska komisija redefinira društvene vrijednosti europskog prostora u socijalnu pravednost, otpornost i konkurentnost (*Europska komisija*, 2020.). Još intenzivnije naglašava potrebu povezivanja obrazovanja i tržišta rada i cjeloživotnog učenja. Već do 2025. godine sve vještine mladih i odraslih trebaju odgovarati svijetu rada. Tehnološko i digitalno doba nije neizvjesno pa je razvoj umjetne inteligencije od iznimne koristi za razvoj kontinenta, a digitalna pismenost mladih i odraslih će biti tražena vještina zbog informiranja svih čimbenika o mogućnostima brzih prekvalifikacija i dokvalifikacija na razini srednjeg, strukovnog i visokog obrazovanja. Iako se STEM području ne oduzima relevantnost, društveno-humanističkim znanostima i obrazovnim područjima prepušta se razvoj trasverzalnih vještina kao što su „zajednički rad, kritičko mišljenje i kreativno rješavanje problema" (*Europska komisija*, 2020: 13). OECD (2021.) ih naziva trasformativnim kompetencijama.

5.2. Refleksija globalnih i međunarodnih društveno-političkih, gospodarskih i vrijednosnih promjena na sustav obrazovanja u Hrvatskoj

Nakon kriza u svijetu, znanstvene i stručne rasprave o odgoju i obrazovanju na svjetskoj razini ukazuju na neizvjesnu budućnost djece i mladih, usmjeravajući države i nacionalne politike k *održivoj budućnosti*. Najefikasnije sredstvo za osiguravanje takve budućnosti obrazovne politike u europskom i izvaneuropskom kontekstu povjeravaju prvenstveno odgoju (Morin, E., 2002.). Nitko ne dvoji da su odgoj i obrazovanje najpouzdanija sredstva za ostvarenje održive

[8] Praćenje ostvarenja koncepta održivog razvoja kroz 140 ciljeva koje UN prati zadnje desetljeće pokazuje da 50 % njih prema planu nije završeno, a 30 % ciljeva nije ni započeto ili je nazadovalo u realizaciji. UN, 2023., The Sustainable Development Goals Report, Special edition, Towards a Rescue Plan for People and Planet, https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023.pdf).

budućnosti djece i mladih. Povjerenje koje institucijski autoriteti Europe i svijeta iskazuju sustavima obrazovanja prelijeva se u obrazovne reforme formalnog *sustavnog* obrazovanja kojemu se ravnopravno pridružuju neformalno i informalno obrazovanje. Nema dvojbe da čovjek svakodnevno uči, namjerno i nenamjerno, svjesno ili nesvjesno, organizirano i neorganizirano, u svakom okruženju i od različitih čimbenika.

Reformske smjernice odgoja i obrazovanja u nacionalnim okruženjima, vođene preporukama europskih i svjetskih autoriteta kreiraju, novi vrijednosni „plašt" s nizom društvenih vrijednosti – demokracija, mir, sloboda, nada, solidarnost, ljudsko dostojanstvo, jednakost, ljudska prava, blagostanje. Što su vrijednosne razlike u društvenim okruženjima veće, nastojanja državnih obrazovnih politika u europskim zemljama, pa tako i u Hrvatskoj, idu k reformskim procesima uvođenjem novih obrazovnih načela (europska dimenzija obrazovanja, pedagoški pluralizam) ili novih pedagoških koncepata (interkulturno obrazovanje, inkluzivno obrazovanje, građanski odgoj i dr.) (MZOŠ, 2011.; MZOS, 2014.), s tendencijom uvođenja niza suvremenih pismenosti (financijska, građanska, informatička, ekološka, administrativna, digitalna, medijska i dr.) u sve oblike obrazovanja.

5.2.1. (Ne)ravnoteža vrijednosti u odnosu na intenzitet promjena i humanističku dimenziju odgoja i obrazovanja

Kako je puno teže odgovoriti na pitanje *kako* biti učinkovit u postizanju društvenih vrijednosti, globalni i međunarodni akteri su usklađeni u predlaganju rješenja. S obzirom da su razlike među zemljama specifične, sugestije idu k tome da svaka zemlja strateški djeluje sustavnim praćenjem problema na svom području. Ono u čemu se sve međunarodne institucije slažu, to je neizostavljanje formalnog sustava odgoja i obrazovanja u ostvarenju strateških ciljeva. Iako povjerenje u institucije u zemljama Europske Unije opada, povjerenje u obrazovanje u Hrvatskoj u odnosu na druge institucije najmanje opada (Nikodem i Črpić, 2014: 282-28), pa tu činjenicu uzimamo pozitivnom. Europski suživot podrazumijeva razumijevanje radi lakšeg sporazumijevanja u različitosti obrazovnih tradicija.

U kontekstu problematike ovog rada problem vidimo u najčešće korištenom pojmu *reforma*, kao i enormnom broju strateških *reformskih* mjera (MZOS, 2014.). Reformiranje sustava je prije dva desetljeća počelo terminološkom transplantacijom iz drugih zemalja, prevođenjem dokumenata bez uvažavanja obrazovne tradicije u Hrvatskoj, kao i prerazumijevanja i redefiniranja značenja termina i pojmova. Ono što je u hrvatskom kontekstu svojedobno bila svrha odgoja i obrazovanja, to je termin koji se uslijed modernizacije ili osuvremenjavanja sustava preobražava u misiju i viziju; ciljeve zamjenjuju načela, ishodi

se definiraju vještinama (*skills*) specifičnim za zemlje europskog sjevera. Nad sve segmente obrazovanja stavljen je zahtjev upravljanja kvalitetom, bilo da je riječ o djelatnosti (poučavanju) ili procesu (učenju). Upravljanje kvalitetom podrazumijeva dokazivanje učinkovitosti kroz mjerljive ciljeve i kvantitativne podatke. Korisnost takvog pristupa reformiranju sustava ne treba dovoditi u pitanje; egzaktnost brojeva s učestalošću praćenja mnoštva reformskih mjera jest činjenica. Međutim, činjenica jest i to da se dugogodišnje suzdržavanje obrazovne politike na predtercijarnoj razini oko strukturnih promjena (što bi bio pravi naziv za reformu obrazovanja),[9] okrenulo u smjeru provedbe djelomičnih promjena u unutarnje procese, tzv. kurikulumske procese, u kojima je, primjerice, značenje pojma *kurikulum* pretvoreno u sinonim za *nastavni program*, a pojam *područje* zamijenjen pojmom *domena*. Primjena jedinstvene metodologije kurikulumskog planiranja i programiranja nastavnih predmeta je izostala, što je razvidno iz neravnomjernog odnosa nastavnih opterećenja (nastavnog plana) i radnog opterećenja učenika osnovnih i srednjih škola propisanih u *Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (*Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru*, 2021.), a ima za posljedicu nekoherentan kurikulumski tijek u obrazovnim ciklusima, koji se reflektira na prekomjerno opterećenje učenika učenjem u pojedinim razredima. Takva kurikulumska neravnoteža je nedvojbeno jedan od uzroka nepostizanja boljih učeničkih postignuća u školi.

Unatoč povećanom kvalifikacijskom obujmu odgojitelja, učitelja i nastavnika u osnovnoj i srednjoj školi, oni ostaju zarobljeni u predmetnoj paradigmi zbog ustrajavanja na centraliziranom sustavu i donošenju predmetnih kurikuluma kao unificiranih propisa na nacionalnoj razini. Umjesto spajanja obrazovnih područja i nastavnih predmeta i/ili modula, reformiranje se nastavilo dodavanjem novih nastavnih predmeta. Ujednačena metodologija kurikulumskog planiranja i programiranja osigurava jednako učeničko opterećenje u obrazovnom obujmu,[10] osobito kad je riječ o jezgrovnom kurikulumu koji osigurava stjecanje temeljnih kompetencija (opće obrazovanje) te diferenciranom kurikulumu koji uvažava učeničke sklonosti i afinitete, a zajedno čine *sustavno* obrazovanje. Sustavno obrazovanje se unaprjeđuje korigiranjem onih elemenata koji se znanstveno dokažu kao manjkavi, nedostatni, neučinkoviti, nekvalitetni. Tako je domaći rad ostao učenički problem i problem roditeljima onoj djeci koja

---

[9] Zadnja strukturna reforma dogodila se na razini visokog obrazovanja uvođenjem Bolonjskog procesa 2005. godine.

[10] *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* definira učenička opterećenja *Hrvatskim sustavom bodova općeg obrazovanja* (HROO) (*Croatian Credit System for General Education*) i *Hrvatskim sustavom bodova strukovnog obrazovanja i osposobljavanja* (*Croatian Credit System for Vocational Education and Training*) (CSVET)., NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21 – na snazi od 1.1.2021. do 26.2.2021., https://www.zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru, čl. 5. i čl. 7.

nemaju pomoć kod kuće; dodatna nastava je popularnija od dopunske nastave. Obrazovna politika, vodeći se vođenjem javnih savjetovanja (što je, nema dvojbe, demokratska vrijednost) češće pribjegava nekonzistentnosti i popustljivosti određenim čimbenicima, a nerijetko i popustljivosti radi socijalnog i drugog mira, nego stručnim raspravama i znanstvenim argumentima. Od provođenja prvih nacionalnih ispita 2006. godine do prvih i zadnjih postignuća učenika na ispitima državne mature, pa do Međunarodnog programa za ispitivanje znanja i vještina učenika (PISA ispitivanja) svjedočimo malim pomacima u učeničkim postignućima u prirodoslovnom i matematičkom području.[11]To je jedan od najvećih izazova obrazovnog sustava!

Sustavno obrazovanje pretpostavlja *obrazovnu* i *odgojnu* dimenziju.[12] Oba fenomena možemo staviti pod jedan – *obrazovanje*, jer sama konotacija te riječi usmjerava utjecaj odgojitelja, učitelja i nastavnika na spoznajnu, emocionalnu i voljnu stranu djece, učenika i mladih, odnosno na karakterne odlike osobnosti. Može li (treba li) odgojno-obrazovna ustanova biti vrijednosno neutralna? Jesu li tradicionalne vrijednosti teret ili olakšanje razvoju i unaprjeđenju obrazovanja? Je li inkluzivno obrazovanje koncept kojim će se riješiti vrijednosna nesuglasja ili je rješenje u vrijednosnim društvenim i kulturnim, etičkim i moralnim konstrukcijama kao što su tolerancija, poštivanje drugoga, uljudnost, empatija, itd.? Dok su druge zemlje posegnule za moralnim vrijednostima, u Hrvatskoj su moral, vrline, discipliniranje učenika, disciplina u školi „reformskim" pothvatima stavljeni u povijest hrvatskog školstva. Vladanje učenika je obrazovni relikt kojega nije dotakla nijedna reforma.

Pod utjecajem liberalizacije koja moderno društvo definira kroz slobodu, jednakost i racionalnost, pojavljuje se liberalno obrazovanje kojemu su na vrijednosnom pijedestalu vladavina prava i osobna autonomija prožeti ljudskim pravima i pravima djece. Koristeći „model distributivne pravde", ljudska prava se množe na građanska prava, prava žena, prava LGBT osoba, prava životinja, dječja, roditelja, prava očeva, prava učenika i druga (koja valjda proizlaze iz prava na želje (Halstead, 2005: 18-19). S liberalizacijom i modernizacijom i u Hrvatskoj oživljava utjecaj civilnog i nevladinog sektora koji s jedne strane utječe na formalno sustavno obrazovanje zahtjevima za novim i suvremenim (liberalnim) kurikulumskim sadržajima, a s druge strane uspješno prakticira

---

[11] Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2022.). https://pisa.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2023/12/PISA-2022-Biljeska-o-Hrvatskoj.pdf

[12] Do devedestih godina prošlog stoljeća hrvatski obrazovni sustav je pripadao njemačkoj odgojno-obrazovnoj tradiciji i korištenju dvaju fenomena – odgoja i obrazovanja prema njemačkim terminima *Erziehung* i *Bildung*. Danas u njemačkoj literaturi često susrećemo termin *Bildung* (obrazovanje) pod kojim se podrazumijevaju odgoj i obrazovanje. U Hrvatskoj se pod anglosaksonskim utjecajem (prvenstveno pod utjecajem prevođenja) sve češće koristi pojam *edukacija*.

neformalno obrazovanje (sa značajnom financijskom potporom), posebice u području razvoja nekih „mekih" vještina (tolerancije, kritičkog mišljenja, rješavanja problema, vještinama upravljanja). U demokratskom društvu su sve te aktivnosti legitimne. Štoviše, za očekivati je da je formalni obrazovni sustav rasterećen tako relevantnih zadaća i da s takvim rasterećenjem može odgovoriti brzini promjena.

Pogledamo li, međutim, hrvatski krajolik s urbanim središtima i ruralnim prostorom, pretpostavljamo da je manji utjecaj civilnog društva i nevladinog sektora izvan (većih) gradova. Reformski tereti će se izvan gradova usmjeravati prvenstveno na škole, čak i u sredinama u kojima je evidentan manjak učenika. Škola je društveno nasljeđe koje ostaje društveno-kulturnim i vrijednosnim „simbolom" male sredine, kao što su područne škole.[13]

Kad se suočimo s društveno neprihvatljivim ponašanjima djece i mladih, javne kritike se adresiraju na obrazovni sustav; dijelom na obrazovnu poilitiku, a dijelom na neposredne nositelje odgojno-obrazovne djelatnosti – odgojitelje, učitelje, nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje. Kako odgojna djelotvornost proizlazi iz povezanosti škole i obitelji, kritike nije pošteđena ni obitelj. Među mnoštvom drugih čimbenika koji djeluju pod demokratskim vrijednosnim plaštem slobode i prava (udruga, medija, interneta, strukovnih asocijacija, sindikata i dr.) nema krivca, čak ni suodgovornosti. Snagom kritičkog mišljenja drugi čimbenici ukazuju na nedostatak građanskog odgoja u formalnom obrazovanju, a s kritikama iskrsavaju prijedlozi novih pismenosti koje je reformskim mjerama potrebno implementirati u formalno obrazovanje.

Humanistički koncept obrazovanja, koji je ishodište sustavnog cjelovitog razvoja djece i učenika u svim područjima ličnosti, kroz jednaka obrazovna područja, nije u mogućnosti odgovoriti zahtjevima **brzih** promjena, jer su gotovo sva razvojna područja definirana zakonitostima razvoja i razvojnim ciklusima. Jednako razvoju, primjerice, jezično-komunikacijske kompetencije, u kojoj dijete razvija mogućnost (eng. *ability*) govora u govornu sposobnost (eng. *capability*) i razvija je od slušanja, govorenja, čitanja, pisanja koje se s uzrastom usložnjava do izražajnog čitanja, doživljajnog recitiranja, i tako dalje, tako razvoj „mekih" vještina čini vrijednosnu potku i osnovu razvoja učenika u vrijednosno-moralnom smislu. „Meke" vještine (eng. *soft skills*) nisu ništa drugo nego pozitivne odlike osobnosti djece i mladih.[14] Metodologijom humanističkog odgoja i obrazovanja upravo se one kreiraju derivacijom iz društveno-kulturnih

[13] U školskoj godini 2022./2023. djeluje 2028 osnovnih škola, od kojih je 928 matičnih i 1100 područnih, Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, ŠeR - Školski e-Rudnik.

[14] Neformalni obrazovni čimbenici „meke vještine" prilagođavaju poslodavcima i tržištu rada i nisu dio razmatranja, jer izlaze iz konteksta podnaslova ovog rada – humanističkog pristupa obrazovanju.

vrijednosti i ostvaruju kroz vrijednosti svojstvene čovjeku na način da ih svi čimbenici razumiju.

Odgojitelji, učitelji i nastavnici ne djeluju u bezvrijednosnom prostoru i okruženju. Njihovo odgojno (vrijednosno) djelovanje se očekuje i implicitno se iščitava kroz **moralne** intervencije u različitim obrazovnim ciklusima, jer je moral ljudska dimenzija i odgovara odgoju i obrazovanju **za vrijednosti** (društvene, kulturne, civilizacijske, duhovne, ekološke i druge) na prepoznatljiv način svim stručnjacima, znanstvenicima, učiteljima, učenicima, roditeljima/ skrbnicima i širokoj javnosti, sa značenjem pounutrenih odlika osobnosti (karaktera).

Odgojiteljima, učiteljima i nastavnicima bi bilo lakše da se učenje vrijednosti kao manifestnog ponašanja učenika ostvaruje poučavanjem **o vrijednostima** utjecanjem samo na spoznajnu stranu ličnosti. Društveno poželjna ponašanja kao rezultat izobrazbe pretpostavljaju poučavanje djece i učenika **za** određene **vrijednosti** te obuhvaćaju njihov utjecaj na spoznajnu, emocionalnu i voljnu stranu, što je daleko dulji i zahtjevniji proces. Bez odgojnog utjecaja na emocionalnu i voljnu stranu ličnosti nema primjene (praktičnog ponašanja). Odgojni utjecaj odgojitelja, učitelja i nastavnika za postizanje društveno poželjnog, dobrog, istinski ljudskog moralnog ponašanja, prema zakonitostima razvoja djece i mladih iziskuje posebne napore. Zanemarivanje razvojnih zakonitosti djece i mladih zbog brzine promjena više šteti nego koristi. Primjerice, osjećaj vlastite vrijednosti, osjećaj odgovornosti, donošenje odluke o vlastitom postupku, odluka o činjenju dobra, nisu lekcije iz nastavnog plana u jednoj školskoj godini, nego se odgojnim utjecajem s uzrastom (vertikalnim obrazovanjem) postepeno „graviraju“ odlike osobnosti svjesnim korištenjem svih sredstava sprječavanja da se do moralnog sazrijevanja učenika i mladih ne dogode nepoželjna ponašanja (ona koja nisu na dobrobit djeteta, obitelji, životne zajednice ni društva). Moralnom djelovanju prethodi razmišljanje o posljedicama određenih ponašanja koje uključuje emocije i suosjećanje (empatiju). Empatija se iskazuje verbalno i neverbalno, a poučava se, kao i sve druge moralne vrijednosti, kroz sve nastavne predmete (horizontalno obrazovanje). Složenost moralnog odgoja u pluralnom i multikulturnom društvu je daleko izazovnija, jer se vrijednosti sukobljavaju. Didaktičko načelo „od bližeg prema daljem“ su informacijsko-komunikacijske tehnologije posve promijenile, zbog čega je jednako teško obitelji i školi. Je li učinkovitost odgojnih sredstva sprječavanja zbog brzine promjena nesvjesno izmaknula iz kontrole jednima i drugima?

5.2.2. Suradnja obitelji i škole

Suvremenom ili modernom školom do konca 20. stoljeća smatrala se ona škola koja je ostvarivala suradnju prvenstveno s obitelji. Škola je djelovala s unificiranim ciljevima i unificiranim nastavnim planovima i programima. Vrijednosni plašt bivšeg vremena (bratstva i jedinstva sa znanstvenim pogledom

na svijet) osiguravao je održivost formalnog sustava obrazovanja sve do društveno-političkih promjena devedesetih godina prošlog stoljeća kad se otvorio prostor „skrivenom kurikulumu“ (slobodi vjeroispovijesti, slobodi govora i dr.). Do tog vremena obitelj je sama prerazumijevala obrazovanje kao vrijednost, a autoritet učitelja i nastavnika podredila je roditeljskom autoritetu. Obiteljsko razumijevanje bilo je racionalno – dijete će dobiti obrazovanje; s višim obrazovanjem dobit će bolje zanimanje i sigurnije zaposlenje; povećat će društveni status i steći će bolje životne uvjete od roditelja. Obitelj se odrekla ocjene vladanja djeteta; taj element vrednovanja prepustila je školi. Formalno sustavno obrazovanje postalo je prevladavajuća društvena vrijednost na višestrano zadovoljstvo (obitelji, obrazovne politike i društva). Odnos obitelji i škole danas je promijenjen, a vrijednosna ravnoteža između ta dva čimbenika je poljuljana.

Vrijednosna ravnoteža ne samo da je prijeko potrebna formalnom obrazovnom sustavu, nego još uvijek ostaje jedini čimbenik koji *sustavno* može ozbiljiti društvene vrijednosne zahtjeve vraćanjem autoriteta neposrednim nositeljima odgojno-obrazovnog rada. Njihov društveni položaj, među inim, ovisi o njihovom autoritetu koji im blijedi pod pritiskom roditelja (prava roditelja). Odgojitelji, učitelji i nastavnici (s najvišim kvalifikacijskim obujmom!) znaju i osposobljeni su procijeniti što je za učenika, njegov razvoj i napredovanje najdjelotvornije. Pod pritiskom roditelja odlučuju se „povući“ iz profesionalnog integriteta popraćenog stresom i tjeskobom. Neravnoteža odgojno-obrazovnog djelovanja između obitelji i škole, usudit ćemo se reći, šteti društvenom ugledu neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada u formalnom obrazovanju.

Prema Europskom istraživanju vrijednosti, 98,4 % ispitanika u Hrvatskoj smatra obitelj u životu izrazito važnom ili važnom (URL 1.)[15] Obitelj u Hrvatskoj se nije odrekla onih vrijednosti iz kojih je sama ponikla – tradicijskih vrijednosti, katoličkog duha i morala. S druge strane, suočavajući se s teškoćama u obnašanju roditeljskih uloga i odgojne funkcije obitelji nerijetko svoje neuspjehe prebacuje na školu ili primjenjuju odgojni stil koji nije u skladu sa školskim očekivanjima, a to je uzmicanje od odgojnog načela dosljednosti i transfomiranje svojih postupaka u popustljivi odgoj (odgoj bez jasnih granica). Roditelju je lakše opravdati djetetu izostanak iz škole, nego strpljivo i dosljedno inzistirati na radnim navikama koje su garancija uspjeha u školi. Takvi naizgled beznačajni postupci dovode do vrijednosne neravnoteže u sustavu obrazovanja. Prema istom istraživanju na pitanje koje kvalitete ličnosti kod djeteta treba

[15] Značajnih razlika o važnosti obitelji u životu nema ni kod ispitanika u drugim zemljama istih i različitih vjerskih uvjerenja. Postotak ispitanika koji obitelj smatra izrazito važnom i važnom je u Bosni i Hercegovini 99,5 %, Austriji 96,1 %, Sloveniji 97,8 %, Italiji 99,6 %, Danskoj 98,8 %, Finskoj 97 %, Nizozemskoj 93,2 %, Njemačkoj 97,4 %, Estoniji 97 %. Izvor: World Values Survey Online Data Analysis, dostupno na https://www.worldvaluessurvey.org/WVSOnline.jsp).

poticati kod kuće, 84,6 % ispitanika „dobro ponašanje“ (vladanje) smatra važnim. Razvoj „osjećaja odgovornosti“ kod djece u obitelji važnim smatra 68,4 % ispitanika u Hrvatskoj; 69,3 % ispitanika smatra da obitelj treba kod djece poticati „toleraciju i poštovanje prema drugima“, dok svega 32,2 % ispitnika „nesebičnost“ smatra važnom kvalitetom ličnosti djeteta koju treba poticati u obitelji, a „poslušnost“ djeteta važnom smatra 26,7 % ispitanika (URL 1.) Načelo podijeljene odgovornosti bi bilo naučinkovitije za dobrobit djeteta. S društvenim promjenama dovodi se u pitanje i kvaliteta realizacije odgojno-obrazovnih ciljeva, pa istraživački podatci, iako sekundarni, mogu biti korisni za sagledavanje odgojno-obrazovne problematike i dublja istraživanja, što potkrepljujemo još jednim podatkom koji je postao gotovo specifičnost hrvatskog obrazovnog sustava.

Hrvatski obrazovni sustav ponosno stoji na vrhu ljestvice u komparaciji s drugim europskim zemljama glede isključenih maloljetnika (2,3 %) iz redovitog obrazovanja (*Eurostat*, 2023). Podatak koji Europska Unija ne mjeri, ali je u nacionalnom kontekstu simptomatičan, jest broj izostanaka učenika iz redovite nastave.[16] Pouzdana istraživanja o toj problematici još uvijek nedostaju, ali pritužbe nastavnika i pedagoga pokazuju zabrinjavajući trend, kako zbog sigurnosti maloljetnika, tako i zbog onemogućavanja kontinuiranog razvoja pozitivnih odlika osobnosti učenika koje će mu biti relevantne u privatnom i profesionalnom životu. Učiteljima i nastavnicima je problem poučavanja teži kad se trebaju baviti kompenzacijskim obrazovanjem iz nastavnog predmeta, a još teži kad im različiti čimbenici oduzimaju autoritet kod primjene odgojnih mjera. Iako se pravi uzroci navedenog problema mogu tražiti u nizu drugih čimbenika, neravnoteža odgojnih djelovanja između obitelji i škole vjerojatnije dovodi do krize vrijednosti ili moralne krize. Više čimbenika može još više otežavati postizanje moralnog standarda primjerenog pluralnom društvu, kulturnoj raznolikosti i globalizaciji, no to nije razlog da se ne posegne za poučavanjem zajedničkih vrijednosti, društvenih i nacionalnih, kao i osobnih kreiranjem moralnih standarda koji će odgovarati svim čimbenicima (Zajda, 2023.).

5.2.1. Sustavno obrazovanje – cjeloživotno učenje

Kako razumijemo cjeloživotno učenje koje u svim reformskim promjenama nadmašuje sustavno obrazovanje kao vrijednost? Sumnjičavost prema konceptu cjeloživotnog učenja sa značenjem da čovjek uči dok je živ bila bi promašena da koncept u reformskim promjenama nije dobio drugo značenje. Terminološki ga se može razmatrati u odnosu na ideju permanentnog obrazovanja koja je u

[16] U školskoj godini 2022./2023. ukupan broj izostanaka učenika u osnovnoj školi bio je 39.540.527. ŠeR - Školski e-Rudnik.

Europi bila oživotvorena u cvatu industrijalizacije sedamdesetih i osamdesetih godina prošlog stoljeća, razrađenom kroz povratno obrazovanje (eng. *recurrent education*), kojeg je Švedska razlučila u provedbene vidove obrazovanja (Šoljan, N. N., 1979.) i koji je u to vrijeme uspješno transplantiran u druge zemlje, među inim i u Hrvatsku (obrazovanje uz rad, iz rada i na radu).

Cježivotno obrazovanje danas ima dva značenja. Jedno se nalazi u sklopu sustavnog obrazovanja, i to kao primarni cilj stjecanja temeljnih kompetencija (općeg obrazovanja) – osposobiti dijete, učenika i mlade za cjeloživotno učenje. Osposobljenost za cjeloživotno učenje stječe se s punoljetnošću te pretpostavlja razvijene intelektualne sposobnosti, stečenu mentalnu kondiciju, razvijenu kulturu intelektualnog rada, a kao rezultat izobrazbe podrazumijeva spremnost osobe za daljnje obrazovanje, horizontalno i vertikalno te intelektualnu i voljnu pripremljenost za samoobrazovanje.

U kontekstu promjenjivog tržišta rada cjeloživotno obrazovanje nosi drugo značenje, a to je spremnost osobe za prekvalifikaciju i/ili dokvalifikaciju, promjenu zanimanja i radnog mjesta, prilagođavanje novim zahtjevima koje definira poslodavac. S cjeloživotnim učenjem i spremnošću na učenje svaka osoba preuzima odgovornost nad svojom obrazovnom putanjom, a s odgovornošću treba biti spremna preuzeti rizike glede svog obrazovanja. Osoba može biti pre-kvalificirana (eng. *up-skilling*) i nedovoljno kvalificirana, ali toliko fleksibilna da riskira stjecanje niže kvalifikacije i/ili prekvalifikacije (eng. *re-skilling*) samo da u brzim tržišnim promjenama nema praznog hoda glede zapošljivosti. Cjeloživotno obrazovanje dobiva konotaciju funkcionalnog obrazovanja, jer su druga znanja, umijeća i sposobnosti, te stavovi i vrijednosti, u funkciji svijeta rada i poslodavaca. Liberalizacija tržišta rada na globalnoj razini je već pomakla vrijednosne preferencije stanovnika, osobito zemalja u razvoju, prema sekularno-racionalnim vrijednostima i vrijednosima samoizražavanja (URL 1.). Prevladavanje ekonomske paradigme s navedenim konceptom cjeloživotnog obrazovanja daje naslutiti da nesigurna i nepredvidiva budućnost mladih i radno sposobnih odraslih osoba postaje individualna odgovornost. Moralne i etičke odlike osobnosti koje idu s individualnom odgovornošću i otpornošću (na neizvjesne situacije u budućnosti) su samopoštovanje, samosvijest, samoregulacija (ponašanja, obrazovanog puta, odnos s drugima). One bi imale smisla kad bi svi ljudi jednako reagirali na financijsku nestabilnost, ostajanje bez posla, prihvaćanje migriranja zbog zapošljavanja (mobilnost), izlaganje članova obitelji takvoj nesigurnosti ili odlučivanje na obiteljski život. Takve nesigurnosti mogu utjecati na psihičko i mentalno zdravlje koje prema današnjim podatcima nikoga ne može ostaviti indiferentnim. Prema UNICEF-om izvješću (2021.) u Europi svako peti dječak u dobi od 15 do 19 godina pati od mentalnih poremećaja; djevojčica iste dobi s mentalnim poremećajima je 16 %. Anksioznost i depresija su dijagnoze devet milijuna djece u dobi od 10 do 19 godina u europskim zemljama.

Uzroci su različiti, a jedan od njih su nesigurnosti i pritisci koje mlađa djeca ni ne znaju uvijek artikulirati. To su također problemi s kojima se nose obitelj i škola.

6. Zaključak

Sustavno obrazovanje je, kako i sam naziv pokazuje, proces poučavanja i učenja djece i učenika u formalnom obrazovnom sustavu, koji odgojno-obrazovno djelovanje temelji na zakonitostima razvoja djece i mladih. S društveno-političkim, gospodarskim i globalnim promjenama reforme obrazovanja nastoje slijediti globalne i europske vrijednosti koje će učinkovito odgovoriti *održivom* razvoju Europe i vlastitog društva. Rezultati WVS-a i EVS-a pokazuju dominaciju liberalizacije i postmodernizma, kao i ekonomske paradigme u sustavu obrazovanja na predtercijarnoj i tercijarnoj razini, što rezultira neravnotežom vrijednosti u odnosu na humanističke ciljeve. Brzina promjena odražava se na slabljenje suradnje obitelji i škole.

Iako svi čimbenici prihvaćaju jezik vrijednosti koji je sam po sebi pozitivan, realizacija vrijednosti u obrazovnom sustavu zahtijeva intenzivniji i sustavniji rad tijekom stjecanja temeljnih kompetencija, s posebnom posvećenošću „mekim“ i transverzalnim (trasformativnim) vještinama koje se ne mogu lako nadoknaditi u odrasloj dobi. Razvoj odlika osobnosti djece i mladi može biti učinkovit donošenjem moralnog standarda prihvatljivog obitelji i školi, kao i drugim čimbenicima bez obzira na kulturne i druge razlike. Povod tome mogu biti, među inim, podatci o društveno neprihvatljivom ponašanju mladih, mentalnom poremećaju djece i mladih, koji svima ukazuju da je najskuplje obrazovanje ono koje se bavi posljedicama propusta i loših učinaka različitih čimbenika.

Manje je vjerojatno da će cjeloživotno učenje, prema liberalnom pristupu i određenju, pridonijeti osobnom blagostanju ako ono ovisi isključivo o odgovornosti svake osobe na način da ona preuzima u svoje ruke vlastiti obrazovni put i zaposlenje u sve nesigurnijoj i neizvjesnoj budućnosti. Takav koncept cjeloživotnog učenja ne doprinosi stabilnosti vrijednosti sigurnosti, obitelji, roditelja i djece.

7. Literatura

Baloban, J., S. Migles, K. Nikodem, S. Zrinščak (ur.) (2023). *Promjene vrijednosnog sustava u demokratskoj Hrvatskoj*. Zagreb: Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Kršćanska sadašnjost.

Baloban, J. (2005). *U potrazi za identitetom. Komparativna studija vrednota: Hrvatska i Europa*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.

Baloban, J., K. Nikodem, S. Zrinščak (ur.) (2014). *Vrednote u Hrvatskoj i u Europi, Komparativna analiza*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost i Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Europska komisija (2020). European Skills Agenda for Sustainable Competitiveness, Social Fairness and Resilience. Dostupno na: https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=9723&furtherNews=yes#navItem-1. Posjećeno 12. prosinca 2022.

Eurostat (2023). Early leavers from education and training, Statistics Explained, https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/ Data extracted in May 2023. Posjećeno 30. lipnja 2023.

Halman, L., T. Reeskens, I. Sieben, M. van Zundert (2022). Atlas of European Values: Change and Continuity in Turbulent Times, *European Values*. 1 (1). DOI: 10.26116/6p8v-tt12.

Halstead, J. M. (2005). Liberal Values and Liberal Education. U: Halstead, J. M., M. J. Taylor (ur.). *Values in Education and Education in Values*, Taylor & Francis e-Library, 2005., 15-30.

Madelin, A. (1991). *Osloboditi školu, Obrazovanje a la carte*. Zagreb: EDUCA.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb.

Ministarstvo znanosti, obrazovanje i športa (2017). *Okvir nacionalnog kurikuluma*. Zagreb. https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulumi//Okvir%20nacionalnoga%20kurikuluma.pdf

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nove boje znanja, Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf

Morin, E. (2002). *Odgoj za budućnost, Sedam temeljnih spoznaja u odgoju za budućnost*. Zagreb: Educa.

New Narrative for Europe (2013). Dostupno na https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/policy/new-narrative/documents/declaration_en.pdf. Posjećeno 9. siječnja 2023.

Nikodem, K., G. Črpić (2014). O (ne)održivosti veza između povjerenja i demokracije. U: Baloban, J., K. Nikodem, S. Zrinščak (ur.),.*Vrednote u Hrvatskoj i u Europi, Komparativna analiza*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost i Katolički bogoslovni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

OECD (2022). *OECD work on EDUCATION & SKILLS*, Directorate for Education and Skills. Dostupno na: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/directorates/EDU /OECD-Education-Brochure.pdf/_jcr_content/renditions/original./OECD-Education-Brochure.pdf. Posjećeno 23. siječnja 2023.

OECD (2021). *Embedding Values and Attitudes in Curriculum: Shaping a Better Future*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/aee2adcd-en.

OECD/European Union (2020). *Health at a Glance: Europe 2020: State of Health in the EU Cycle*. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/82129230-en

OECD (2019). *Future of Education and Skills 2030 Concept Note*. Dostupno na: https://issuu.com/oecd.publishing/docs/e2030-learning_compass_2030-concept_notes?fr=xKAE9_zU1NQ. Posjećeno 18. veljače 2022.

OECD (2018). *The Future of Education and Skills Education 2030: The Future We Want*.

E2030 Position Paper. Dostupno na: https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20.pdf. Posjećeno 30. siječnja 2023.

Šoljan, N. N. (1979). *Povratno obrazovanje: s posebnim osvrtom na švedski koncept*. Zagreb: Školska knjiga.

UN (2023). *Times of Crisis, Times of Change: Science for Accelerating Transformations to Sustainable Development*. Dostupno na: https://sdgs.un.org/sites/default/files/2023-09/FINAL%20GSDR%202023-Digital%20-110923_1.pdf. Posjećeno 24. studenog 2023.

UNICEF (2021). *On My Mind, The State of the World's Children 2021*, Promoting, protecting and caring for children's mental health, https://www.unicef.org/croatia/media/8446/file/Stanje_djece_-_Europa.pdf. Posjećeno 18. travnja 2022.

Zajda, J. (2023). *Discourses of Globalisation, Cultural Diversity and Values Education*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-22852-0. Posjećeno 24. studenog 2023.

Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21) - na snazi od 01. 01. 2021. do 26. 02. 2021., https://www.zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru. Posjećeno 24. studenog 2023.

Internet izvori:

URL 1. World Values Survey, https://www.worldvaluessurvey.org/WVSContents.jsp?CMSID=Findings. Posjećeno 14. siječnja 2023.

THE (IM)BALANCE OF SOCIO-CULTURAL AND EDUCATIONAL VALUES

Abstract

Social and cultural values pervade every society, which implies value permeation of every educational system. The greater the value differences in social environments, the more educational policies are directed towards reform processes in their efforts by introducing new educational principles (european dimension of education, democratization of education, pedagogical pluralism) or new pedagogical concepts (intercultural education, inclusive education, citizenship education, etc.).

The latest European values data research results (*European Value Study*, EVS, 2017 - 2022) obtained from a survey questionnaire applied to a worldwide sample *(World Values Survey*, WVS, 2017 - 2022) and the value entanglement of traditional values versus secular-rational values and survival values versus self-expression values (URL 1.) are the basis for reflection on the value elements' complexity implications on relations between generations and reform processes in the formal education system in Republic of Croata. The intensity of changes becomes the challenge of education for the future; the challenge to which the predictability of reform processes, as the backbone of the humane goals of education, is found in the balance of the legality of growing up, development, upbringing and education of children and young people and value-oriented social and cultural orientations.

Using a content-analytical approach, the author discusses the ways in which the value (im)equilibrium, due to the increasingly dominant economic dimension of education, reflects on systematic education, causing discontinuities in the laws of the integral development of children and young people. Since values are realized through relationships, and relationships are at the very core of the growth and development of children and students, the author points to a shaky balance of values among various educational factors.

Key Words: educational values, social-cultural values; sistematic education, moral personality traits, lifelong learning

O odgoju ili koja je svrha obrazovanja?

Igor Radeka[1]

Sažetak

Obrazovanje, odnosno aktualnim rječnikom rečeno razvoj kompetencija, nisu dovoljni za život čovjeka u suvremenom društvu bez odgoja, odnosno razvoja samostalnosti i odgovornosti, koji se temelje na vrijednosnom konstituiranju njegove osobnosti. Sve veća neravnoteža između pretjeranog inzistiranja na obrazovanju i srazmjernog zanemarivanja odgoja posebno je istaknuta padom kvalitete odgojno-obrazovnog procesa za vrijeme pandemijskog razdoblja (2020.-2022.).

Zašto je tome tako? Jesu li odgoj i obrazovanje međusobno suprotstavljeni? Pretpostavlja li porast obrazovanja istovremeno neizbježno slabljenje odgoja? Je li moguće sinkronizirano razvijati odgoj i obrazovanje? Ako jest, zašto ekspanziju obrazovanja prati smanjivanje odgojne funkcije?

Na temelju pedagogijske kritičke analize aktualnog stanja, u radu koji slijedi došlo se do zaključka da su obrazovanje i odgoj dvije polutke jedinstvene cjeline, koje ne samo da se ne isključuju nego upravo suprotno – međusobno se nadopunjuju. Nema cjelovito obrazovanog čovjeka bez visokog stupnja odgojenosti, baš kao što je pretpostavka svakog odgoja odgovarajuća razina obrazovanja.

S obzirom na to da je ovo pitanje danas od presudnog značaja, kako za sustav školstva tako i za razvoj društva u cjelini, u radu se utvrđuju uzroci neravnoteže između obrazovanja i odgoja u hrvatskom sustavu školstva uz preporuku izlaska iz postojeće krize.

Ključne riječi: odgoj, obrazovanje, kompetencija, ishod učenja, škola, školska reforma

1. Uvod

Suvremena škola inzistira na obrazovanju uz istovremeno smanjivanje utjecaja odgoja. Ovaj trend započeo je tijekom 20. stoljeća, a kulminirao početkom 21. stoljeća. Svaka škola danas se sve više svodi na jednu od dvije vrste ustanova: općeobrazovnu, kao mjesto posredne pripreme za rad ili pak strukovnu školu, veleučilište, odnosno sveučilište, kao mjesto neposredne pripreme za rad.

U suvremenim okolnostima sve je manje mjesta za odgoj, ne samo u praksi nego i u teorijskim raspravama. Čak i istraživači na području pedagogije – koji po svojoj vokaciji brinu o odgoju i obrazovanju u cjelini, bez obzira na sadržaj kojim

[1] **Igor Radeka**, redoviti profesor u trajnom zvanju na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

se koristi, odnosno znanost, struku ili predmet na koji se primjenjuje – među nizom temeljnih teleologijskih pitanja pedagogije i odgoja (vidjeti o tome više u: Radeka, 2022) zanemarili su (i) pitanje odnosa između odgoja i obrazovanja.

Sve je više međunarodnih studija posvećenih posljedicama ovog problema: bilo samo na razini načelne rasprave – poput Hartmuta von Hentinga (2007), bilo na razini životnih (ne)prilika koje se time stvaraju – poput Roberta Shawa i Stephanie Wooda (2009) ili pak isticanjem tog problema u recentnom informatičkom razdoblju – kao što je to u knjizi Jeana Twengea (2019), kao i uz ponudu nekakvog rješenja – poput Sherrya Turklea (2020). I neki naši autori dotiču se tog problema – poput Alojzija Hoblaja (2005), Ladislava Bognara (2011), Ante Vukasovića (2013) i Ante Kolaka (2015) – iako još uvijek sporadično i bez njegovog cjelovitog, strukturnog rješavanja.

2. Odgoj i/ili obrazovanje

Sve veća neravnoteža između odgoja i obrazovanja u suvremenoj školi proizlazi prije svega iz promjene paradigme škole koja je pedagogijski koncept cjelovitom odgoju i obrazovanju učenika[2] zamijenila razvojem kompetencija za svijet rada. Zbog toga se marginalizira misija (post)moderne škole. Pedagogijska paradigma u suvremenoj školi danas je zamijenjena ekonomizacijom, psihologizacijom i informatizacijom (Andevski, 2023a: 10).

„**Ekonomizacija** javnog života u međuvremenu je zahvatila i pedagogiju i obrazovnu politiku“ (Andevski, 2023b: 38), pri čemu „oslobađanje tržišta, stavljanje svih društvenih aktivnosti na tržište, deregulacija svih državnih ograničenja i kontrola su lajtmotivi jednog radikalnog tržišnog društva sa tendencijom globalne ekspanzije“ (Andevski, 2023b: 39) – što je u skladu i s temeljnim slobodama Europske unije: slobodnom kretanju kapitala, radne snage, roba i usluga[3]. (zadebljao I. R.)

Sve veća prevlast **psihologizacije** pedagoškog razmišljanja doveli su do toga da su neposredne potrebe djeteta postale vodeći kriterij školskog postupanja, da se perspektivi sadašnjosti djeteta dodjeljuje primat u odnosu na budućnost u kojem se odgoj ostvaruje, te da se ideal simetrične komunikacije određuje

[2] Termin *učenik* u ovom radu koristi se kao zbirni naziv za sve polaznike u procesu školovanja, dakle i na studente.

[3] Ekonomizacija dovodi do toga da se klasični pojmovi pedagogije zamjenjuju modernim ‚čarobnim' riječima: ishodi učenja, kompetencije, standardi kvalifikacija, kvaliteta (s razrađenim načinima njena mjerenja) i dr.

kao temeljna pretpostavka odgojne komunikacije[4] (Reichenbach/Oser, 2002. prema: Andevski, 2023: 36).

Neprimjerena **informatizacija** dodatno slabi odgojnu funkciju škole. To je posebno došlo do izražaja uvođenjem nastave na daljinu zbog pandemije izazvane virusom COVID-19 (2020.-2022.). Koliko god da je u tim okolnostima nastava na daljinu bila bolje rješenje od potpunog prekida rada, nakon završetka pandemije i povratka u škole svima koji rade s učenicima bilo je jasno da su dosezi obrazovanja na daljinu bitno skromniji u odnosu na redoviti interaktivni rad *licem u lice*, kao i to da se mnoga područja i razine ishoda učenja uopće ne mogu ostvariti obrazovanjem na daljinu. Taj iznuđeni *ex post facto* eksperiment pokazao nam je kako izgleda obrazovanje bez odgoja i kamo ide škola koja se temelji na aktualnim trendovima. Posljednji ciklus PISA istraživanja, proveden 2022. godine, puno lošijim rezultatima u odnosu na predpandemijsko razdoblje empirijski su potvrdili velika ograničenja nastave na daljinu (vidjeti o tme više u: URL8).

Istovremeno s napuštanjem pedagoške paradigme, jačanje ekonomizacije, psihologizacije i informatizacije[5] u suvremenom, postmodernom društvu 21. stoljeća odvija se prijelaz iz kulture poslušnosti u kulturu odgovornosti i aktivnoga angažmana (Domaćinović i Golubović, 2022: 125). Uzimajući to u obzir, danas više nego ikada prije – kako zbog učenika, tako i zbog novih društvenih izazova – „za odgoj budućnosti prevlast nad odgojnim ne smiju imati obrazovni zadatci. Ciljevi obrazovanja i odgoja moraju se prožimati" (Domaćinović i Golubović, 2022: 111).

U tom kontekstu snažno odjekuju misli sveučilišnog profesora pedagogije, didaktičara Ladislava Bognara: „Je li sveučilište mjesto na kojem se samo obrazuje ili i odgaja? Većina profesora reći će vam da je njihova uloga obrazovanje, a odgoj – to je posao osnovne i srednje škole i obitelji. Tko do studija nije odgojen, nije mu ni mjesto na fakultetu. No gotovo identične odgovore dobit ćemo i u srednjoj školi, a ni u osnovnoj nitko se ne bavi odgojem, nema programa odgoja (osim nekih kampanjskih akcija protiv nasilja, droge i sl.), svi se bave obrazovanjem jer su za to i stručni. (...) Obitelj sigurno ima utjecaja na odgoj mladih, ali treba znati da s odrastanjem djece i mladeži utjecaj obitelji postupno slabi. No i obitelj je u krizi (nezaposlenost, rastavljene i nepotpune obitelji), a mnogi

---

[4] Dodatni doprinos razvoju u tom smjeru daju neki teorijski pristupi koji na pijedestal školskog rada stavljaju individualitet – poput konstruktivizma. (Andevski, 2023b: 37) Takvo shvaćanje individualiteta nema gotovo ništa zajedničko s pedagoškom tradicijom individualne slobode, autonomije i odgovornosti, koja se gradi u aktivnom suodnosu učenika s učiteljem i cjelokupnom društvenom zajednicom.

[5] Navedena *-izacija* (ekonomizacija, psihologizacija i informatizacija) škole posljedica je podređivanja suvremenih društvenih aktivnosti tržištu. Pritom se ne smije poistovjetiti tržišna ekonomija, na kojoj počiva kapitalističko društvo, s tržišnim društvom. Duštvene djelatnosti suvremenih društava – poput školstva, zdravstva, kulture, socijalne skrbi i dr. – ne smiju se komercijalizirati, već trebaju biti jednako dostupne svima kao temelj socijalno osjetljive države koja brine o visokom stupnju zaštite ljudskih prava i života svih svojih građanki i građana.

roditelji nisu osposobljeni da se nose sa složenim izazovima koji se javljaju u procesu razvoja njihove djece. **Pa tko se onda bavi odgojem u ovom društvu? Čini se, nitko. Svi govore kako su nezadovoljni stanjem, ali nitko ne želi preuzeti svoj dio odgovornosti**" (2011: 165-166) (zadebljao I. R.).

Ta strukturna aporija otvara pitanje suodnosa ili (dominantnim, dnevnopolitičkim rječnikom rečeno) suživota odgoja i obrazovanja. Jesu li odgoj i obrazovanje međusobno suprotstavljeni? Je li preduvjet za jačanje obrazovanja istovremeno slabljenje odgoja? Zašto ekspanziju obrazovanja prati smanjivanje odgojne funkcije? Je li moguće sinkronizirano razvijati odgoj i obrazovanje?

Odgovore na navedena pitanja već su odavno dali klasici pedagogijske misli tijekom stoljeća koja su za nama. Još uvijek su njihovi odgovori općeprihvaćene pedagoške gnome. Zbog ograničenog prostora, navest će se samo ključne među njima. Značaj odgoja i obrazovanja u početnoj, osnovnoj školi istaknuo je već prvi od države plaćeni učitelj[6] u starom Rimu Marko Fabije Kvintilijan u svom djelu *Obrazovanje govornika* oko 95. godine nakon Krista, stavom: „**Elementarnu nastavu trebaju pružati najbolji učitelji.**" Začetnik pedagogije novog doba 1632. godine u svom ključnom djelu *Velika didaktika*, koja je svojim idejama ostala velika sve do naših dana, zaključuje: „**Ako netko napreduje u znanosti, a zaostaje u moralu, više nazaduje nego što napreduje.**" Preteča enciklopedizma, prosvjetiteljstva i temeljnih vrijednosti građanskoga društva Jean-Jacques Rousseau u svom pedagogijskom djelu *Emil ili o odgoju* 1762. navodi: „*Živjeti – eto zanata, kojemu hoću naučiti Emila. Kada bude izašao iz mojih ruku, on neće biti – a ja se s tim slažem – ni sudac, ni vojnik, ni svećenik; on će prije svega biti čovjek.* (...) **Robujući društvenim interesima, ljudi više odgajaju mlade za posebno zvanje i službu negoli što razvijaju u njima sve potrebne ljudske sposobnosti.**" Konačno, utemeljitelj pedagogije kao znanosti Johann Friedrich Herbart u svom programatskom djelu *Opća pedagogija izvedena iz odgojnog cilja* 1806. godine zaključuje: „**Ne postoji nastava koja nije odgojna**"[7] (prema: Zaninović, 1988: 44, 100, 127, 163 i Žlebnik, 1983: 29, 64, 78, 116) (zadebljao I. R.).

3. Kako dalje?

Ishodišna postavka pedagogije, na tragu navedenih klasika, jest da su odgoj i obrazovanje dvije strane iste medalje: nema dobro obrazovanog čovjeka koji nije odgojen niti dobro odgojene ličnosti koja nije obrazovana. Štoviše, odgoj bi trebao biti u temeljima svakog obrazovanja, jer je on pretpostavka kvalitetnog

[6] Termin *učitelj* u ovom radu koristi se kao zbirni naziv za sve poučavatelje u ustanovama za odgoj i obrazovanje.

[7] Preciznije govoreći, svaka nastava ima i odgojna, a ne samo obrazovna obilježja. Druga je stvar koriste li se ti odgojni potencijali u nastavi ili se ona svodi samo na obrazovanje.

obrazovanja. Odgoj i obrazovanje jedan bez drugog ne mogu, jer se međusobno nadopunjavaju.

Promjena paradigme suvremene škole u Hrvatskoj, kao najorganiziranijeg dijela formalnog odgoja i obrazovanja kojom se prenaglašava obrazovanje nauštrb odgoja, stvorila je niz problema. Učenici, „zatrpani" prevelikom količinom neusustavljenog znanja, *od stabala ne vide šumu*, a zbog gubitka odgojne funkcije nemaju razvijen odnos prema sebi i okruženju, kao i suvremenim društvenim izazovima. Napuštanjem cjelovite pedagogijske paradigme, koja je holistički tretirala čovjeka u suvremenom društvu, te njenom zamjenom radikaliziranim i parcijalno usmjerenim *-izacijama*[8] škola je danas pod prevladavajućim utjecajem ekonomskih interesa u globaliziranoj društvenoj zajednici, što izaziva sve više problema.

Ključno je pitanje može li se o odgoju i obrazovanju i dalje razmišljati u pedagogijskom kontekstu, bez obzira na promjenu paradigme?

Autor ovog teksta oslobođen je iluzije u mogućnost povratka na napuštenu pedagogijsku paradigmu, koja je bila usmjerena na razvoj čovjeka u cjelini umjesto razvoja kompetencija za svijet rada, budući da se promjene ne kreiraju na temelju znanstvenih činjenica koje vode humanizaciji čovjeka, nego u skladu s interesima ključnih poluga suvremenih globaliziranih društava u kojima se školstvo koristi za maksimalizaciju ekonomskog rasta[9]. Međutim, ako već ne mogu zaustaviti te promjene, pedagozi bi ih trebali pedagogizirati iščitavajući pedagogijsko u novom ideološkom kontekstu i pedagoško u novoj školskoj praksi. U tom kontekstu slijedi kritička analiza unutarnje strukture aktualnog pristupa odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj.

4. Odgoj prerušen u *samostalnost i odgovornost*

Standard rada Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (HKO) u hrvatskom sustavu školstva, koji se kao i u ostalim zemljama članicama Europske unije u okviru krovnog Europskog kvalifikacijskog okvira (EKO) temelji na kompetencijama i

---

8 Ekonomizacijom, psihologizacijom i informatizacijom.

9 Europska unija je nastala iz Europske zajednice, koju su *Pariškim ugovorom* 18. travnja 1951. godine pokrenule zemlje članice (Belgija, Francuska, SR Njemačka, Italija, Luksemburg i Nizozemska) radi stvaranja jedinstvenog tržišta za ugljen i čelik. Iako je nastala iz ekonomskih razloga, Europska unija se u međuvremenu razvila i u političku uniju, jedinstvenu međuvladinu i nadnacionalnu zajednicu europskih država koje, iako su udružene prije svega zbog protoka kapitala, radne snage, roba i usluga, svoj dugoročni razvoj sada temelje na poštovanju ljudskih prava svih svojih građana, na demokratskim vrjednotama, slobodi, održivom razvoju, socijalnoj uključivosti, poštovanju bogate jezične i kulturne raznolikosti i dr., čime teže ostvarenju visokih vrijednosnih standarda suvremenog doba. Bez obzira na inicijalnu ekonomsku orijentaciju, danas je ta zajednica europskih zemalja i naroda humanistički i društveno unaprijeđena. To pokazuje da početne datosti ne moraju biti i zadatosti, osobito ako je unaprjeđenje u interesu općeg dobra koje ne šteti ključnim interesnim skupinama.

ishodima učenja se definira na sljedeći način: „Uvođenje kompetencijskog pristupa i naglašavanje ishoda učenja novost je koja mijenja pristup dosadašnjem planiranju i programiranju odgojno-obrazovnog procesa, a predstavlja osnovu za uvođenje svake pojedine kvalifikacije. Ishodi učenja u HKO-u prikazuju se i vrjednuju kroz **znanja i vještine, te pripadajuću samostalnost i odgovornost**. Također se uvode četiri osnovna svojstva kvalifikacije: razina, obujam, profil, te kvaliteta kao mjera njene pouzdanosti" (*Hrvatski…*, 2009: 6) (zadebljao I. R.). Pritom „samostalnost i odgovornost (engl. *Autonomy and Responsibility – Competence*) označavaju postignutu primjenu konkretnih znanja i vještina, u skladu s danim standardima" (*Hrvatski…*, 2009: 16), koje se definiraju na sljedeći način: „samostalnost (engl. *Autonomy*) označava pravo na vlastito upravljanje, a temelj je za određivanje nečije odgovornosti" (*Hrvatski…*, 2009: 18), dok „odgovornost (engl. *Responsibility*) označava preuzimanje obveze izvršenja preuzetih zadaća, a u skladu je sa samostalnosti izvršenja i upravljanja" (*Hrvatski…*, 2009: 18). Konačno, „ishodi / rezultati učenja (engl. *Learning Outcomes*) su znanja i vještine, te pripadajuća samostalnost i odgovornost koje je osoba stekla učenjem i dokazuje nakon postupka učenja" (*Hrvatski…*, 2009: 18).

U HKO standardu ne postoji stvarna definicija sintagme *samostalnost i odgovornost*, odnosno nije precizno dat sadržaj tog pojma pomoću najbližega višeg rodnog pojma (*genus proximum*) i specifične razlike (*differentia specifica*). Na jednom se mjestu pojašnjava na što se ona odnosi – na *osobne, društvene i profesionalne potrebe* (*Hrvatski…*, 2009: 24). U skladu s polazištima HKO-a, samo onaj stručnjak uspješno vlada odgovarajućim znanjima i vještinama koji je pritom samostalan i odgovoran. Prema tome, bez samostalnosti i odgovornosti nema kompletnog stručnjaka.

A samostalnost i odgovornost se ne može razvijati bez razvoja sustava vrijednosti na temelju kojeg je stručnjak svake razine, obujma i profila sposoban odgovoriti na sve izazove koje pred njega postavlja struka – kako na osobnom tako i na profesionalnom planu, kao i na razini društva. Što je onda samostalnost i odgovornost, nego odgoj? Prevedeno na jezik koji svi razumijemo, na kojem se temeljio sustav školstva sve do 20. stoljeća, ne može biti dobar stručnjak onaj tko je samo obrazovan, a pritom nije i odgojen. Dakle, vraćamo se temeljnom postulatu pedagogije: odgoj i obrazovanje dvije su polutke jedinstvene cjeline, koje ne samo da se ne isključuju, nego upravo suprotno – međusobno se nadopunjuju. Bez zadovoljenja obaju polova – nema cjeline.

EU je zbog nedostatka razvoja vještina 2023. godinu proglasila Europskom godinom vještina. Kako bi se unaprijedile prekvalifikacije i usavršavanja za stjecanje odgovarajućih vještina za kvalitetna radna mjesta, Europska komisija navodi da „radna snaga koja ima tražene vještine pridonosi održivom rastu, stvara više inovacija i poboljšava konkurentnost poduzeća" (URL5).

Međutim, nema održivog rasta i razvoja, niti porasta broja inovacija i konkurentnosti bez odgoja, jer nije moguć razvoj punih kompetencija bilo kojeg stručnjaka potrebnog današnjem svijetu rada bez odgojnih temelja. „Svaka struka i profesija ima svoj sustav vrijednosti bez čijeg usvajanja nije moguće uspješno obavljati taj posao" (Bognar, 2011: 169). Postmoderni pluralni svijet polazi od afirmiranja i uvažavanja različitosti koje žive društveno suglasje na temeljima harmonije, tolerancije i solidarnosti, što je vidljivo iz temeljnog kurikularnog dokumenta: „Odgoj i obrazovanje trebaju buditi, poticati i razvijati osobni identitet. Odlika osobnog identiteta pretpostavlja poštivanje različitosti" (*Nacionalni…*, 2011: 22).

Bez obzira na to, evidentno je da postoji sve veći problem odgojne atrofije hrvatske škole. Iako bi odgoj u tom novom pristupu *-izacije*[10] trebao i dalje postojati, makar nije posve jasno strukturiran, bez obzira na svojevrsno forsiranje znanja i vještina – što je konceptualno sporno – utvrđeno je da nova paradigma ne priječi odgojno djelovanje. Štoviše, odgoj doprinosi unaprjeđenju kvalitete obrazovanja. Kako bi se proniknulo u uzroke aktualne odgojne insuficijencije škole, slijedi analiza recentnog stanja školstva u Hrvatskoj.

5. Stanje školstva u Hrvatskoj

U Hrvatskoj 60 % škola radi u jednoj smjeni, a 40 % u dvije ili više smjena. Međutim, u 40 % škola koje rade u dvije smjene školuje se 60 % učenika[11]. To je nepovoljno zbog toga što su u prvoj, jutarnjoj smjeni, puno veći potencijali učenika za rad od ostalih smjena. Zbog toga većina (60 % učenika koji pohađaju školu u više smjena) nema jednake uvjete rada i napredovanja onima koji su u jednoj smjeni. Osim toga, s obzirom na to da većina zaposlenih roditelja

[10] Ekonomizacije, psihologizacije i informatizacije.

[11] Temeljem *Odluke o imenovanju članova radne skupine za izradu i predlaganje mjera za početak pedagoške, školske i akademske godine 2020./2021.* (URL7), koju je donio tada aktualni ministar znanosti i obrazovanja, autor ovog teksta je kao član te radne skupine zajedno s predstavnicima drugih dionika iz hrvatskog sustava školstva i epidemiolozima Hrvatskog zavoda za javno zdravstvo sudjelovao u izradi *Uputa za sprječavanje i suzbijanje epidemije Covid-19 vezano za rad predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola u školskoj godini 2020./2021.* (URL9). Nakon prekida redovitog odgoja i obrazovanja u hrvatskom sustavu školstva izazvanog pandemijom COVID-19 i njegove zamjene radom na daljinu tijekom prethodne pedagoške, školske i akademske godine, *Uputa* je razradila način povratka redovitom odgoju i obrazovanju *licem u lice* uz pojačane mjere opreza protiv pandemije u pedagoškoj, školskoj i akademskoj godini 2020./2021. Kao dio početne, analitičke podloge za donošenje *Uputa*, odgovorni u Ministarstvu znanosti i obrazovanja iznijeli su Radnoj skupini ove i druge podatke o broju škola i broju učenika koji rade u jednoj i u više smjena, jer su oni bili vrlo važni za pripremu odgovarajućih mjera u izvanrednim pandemijskim okolnostima.

radi prvu smjenu, djeca koja pohađaju školu u više smjena imaju lošije uvjete obiteljskog života i manje vremena za odgoj u odnosu na one koji su stalno u jutarnjoj smjeni te poslijepodneva provode sa svojim roditeljima.

Posebno velik problem je taj što se hrvatski sustav školstva temelji na tradicionalnom načinu rada koji je primarno usmjeren na usvajanje znanja. Zbog prevelike količine nastavnog sadržaja enciklopedijskoga tipa u nereformiranom sustavu školstva dominira pasivno usvajanje nastavnog sadržaja – čime su preopterećeni i učenici i učitelji.

Kao dio pripreme za promjenu načina rada na temelju novih rasterećenih kurikuluma, koji su doneseni 2019. godine (nakon dugotrajnih političkih sporenja između različitih hrvatskih parlamentarnih političkih opcija), a trebali su započeti s frontalnom primjenom u sklopu cjelovite kurikularne reforme školske godine 2019./2020. i značajnog iskoraka prema stvarnom sadržajnom rasterećenju škole, bio je početak osposobljavanja učitelja kako da smanjivanje nastavnog sadržaja iskoriste za aktivniji razvoj učenika. Fokus pažnje trebao se prebaciti sa zapamćivanja nastavnog sadržaja na pojačanu aktivnost učenika u procesu odgoja i obrazovanja radi kvalitetnog razvoja znanja i vještina te samostalnosti i odgovornosti.

Međutim, s prekidom redovitog sustava školstva 2020. godine, izazvanog pandemijom virusa COVID-19, prekinuta je i kurikularna reforma. Naime, nakon povratka redovitom školovanju *licem u lice* 2022. godine novi saziv izvršne vlasti, nakon provedenih parlamentarnih izbora 2020. godine, nije se niti osvrnuo na kurikularnu reformu koju je započela prethodna vlast. Cjelokupni angažman na toj reformi je prekinut. Resorno ministarstvo zaduženo za školstvo, koje je trenutno na vlasti, po uhodanom obrascu – svaki ministar ima svoju reformu – pokrenulo je novu parcijalnu reformu na razini osnovnog školstva, tzv. cjelodnevnu školu ili cjelodnevnu nastavu, koja je doživjela svoj debakl već u pripremi eksperimentalne primjene (vrlo mali broj zainteresiranih škola, otpor roditelja, mnogobrojni prigovori sindikata učitelja, promjena temeljnog plana reforme još i prije počeka njene provedbe u praksi i dr.), koja je započela sa školskom godinom 2023./2024. Odmah nakon početka njene eksperimentalne primjene, aktualni ministar je najavio mogućnost još jedne promjene naziva reforme.

Dodatni problem je taj što je školstvo samo jedna u nizu platformi koje se koriste u Hrvatskoj za obračun između različitih političkih opcija, pri čemu je odgoj i obrazovanje žrtva te borbe. Svaka nova vlast započinje rad u školstvu ispočetka, kao da prije nje ničega nije bilo. Može se zaključiti da dosadašnje hrvatske vlasti nisu vodili državnici, nego političari koji s dolaskom na vlast ne mijenjaju svoj način rada, nego se stalno ponašaju kao da su u predizbornoj kampanji. Zbog toga nemamo dugoročno promišljenu, konzistentnu obrazovnu politiku, nego politiku u obrazovanju koja lavira od mandata do mandata, ovisno o stanju u političkom establišmentu, a ne o stvarnim potrebama škole, države i društva.

Poseban problem je i taj što se odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj još uvijek doživljava kao potrošnja umjesto (dominantnim ekonomističkim rječnikom rečeno) kao ulaganje u razvoj ljudskog kapitala. Odnos prema dugoročnom razvoju odgoja i obrazovanja najbolje ilustrira odnos prema obrazovnoj strategiji. Naime, *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014.) – koju je Sabor donio podrškom i vlasti i opozicije 2014. godine s preciznom dijagnozom stanja, vrlo ambicioznim, dugoročnim planom razvoja te ciljevima i mjerama za otklanjanje problema – nikad nije dobila svoj provedbeni akt u obliku akcijskog plana, tj. plana primjene. Nakon stupanja na snagu *Strategije* donesene su brojne izmjene i dopune više zakona kojima se reguliraju pojedini segmenti sustava školstva u Hrvatskoj, a da u njih nisu ugrađeni strateški ciljevi i mjere. Konačno, u ožujku ove, 2023. godine donesen je novi *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine* (URL4), kojim je stavljena izvan snage *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. U Hrvatskoj svaki saziv vlasti u pravilu priprema promjene i donosi odluke bez dugoročnih promišljanja, bez odgovarajuće stručne analize i preporuka odgovarajućih mjera.

Što su u tom pogledu utvrdila istraživanja? „Dominantna svrha obrazovanja danas je primarno usmjerena prema osiguravanju razvoja ljudskog kapitala, odnosno jačanju globalnog gospodarstva i konkurentnosti na globalnom ekonomskom tržištu, što se može iščitati iz preambule većine *policy* dokumenata koje potpisuju globalne međunarodne organizacije zainteresirane za stvaranje ključnih trendova obrazovne politike" (Kovač i sur., 2015: 18). Zbog toga, u stručnoj literaturi „obrazovna politika se najčešće razmatra kao segment javne politike (*public policy*). Pored obrazovne, među sektorske politike spadaju, između ostalog, ekonomska, socijalna, zdravstvena, ekološka i energetska politika, politika oporezivanja, politika urbanizma i dr." (Spasenović, 2019: 16). Rezultati empirijskog istraživanja učitelja (kao generičkog pojma) u osnovnim i srednjim školama te nastavnika i suradnika na sveučilištima koji realiziraju program učiteljskih i nastavničkih studija „nedvosmisleno upućuju na postojanje niza nezadovoljavajućih okolnosti koje rezultiraju lošim procjenama obilježja obrazovne politike, obrazovnog sustava i obrazovnih reformi. (…) Posebice valja izdvojiti one rezultate koji se odnose na nepovjerenje većeg dijela sudionika istraživanja u ispravnost odluka koje se donose na nacionalnoj razini, uključujući i iskaze nepovjerenja u kompetentnost političara, učinkovitost obrazovnih reformi, način donošenja odluka te primjerenost donesenih odluka školskoj, odnosno nastavnoj praksi" (Kovač i sur., 2015: 38).

Zahtjevi određene politike mogu biti s tzv. nishodnim (*top-down*) ili ushodnim (*bottom-up*) pristupom. „U prvom slučaju odluke se donose na centralnom nivou i prenose se na nivo obrazovnih ustanova, a u drugom slučaju inicijativa za uvođenje promena dolazi od praktičara, tj. proističe iz vaspitno-obrazovne prakse" (Spasenović, 2019: 20). Sustavom školstva u Hrvatskoj država upravlja

nishodno, tj. odozgo prema dolje. Nasuprot tom pristupu, danas se u modernom svijetu školstvo dugoročno vodi na temelju strateških dokumenata i operativnih smjernica koje pripremaju stručni timovi koristeći pritom ushodni pristup, odnosno tako da nakon širokih konzultacija s dionicima sustava na temelju kvalitetno pripremljenih analiza i preporuka u konačnici vlast donosi odluke.

O stanju u Finskoj u tom pogledu jedan od vodećih finskih eksperata za školstvo kaže: „Vlade lijeve i desne političke orijentacije poštovale su obrazovanje kao glavnu javnu uslugu za sve građane i zadržale stajalište da samo visoko i široko obrazovan narod može biti uspješan na međunarodnom tržištu. U odgojno-obrazovnim sustavima koji su izloženi nizu reformi pozornost je često usmjerena upravo na provedbu i konsolidiranje promjena osmišljenih izvan sustava" (Sahlberg, 2012: 194-195). Pritom je vođen vrlo važan dijalog sa svim dionicima u sustavu školstva.

Potreba uvođenja ushodnog (*bottom-up*) pristupa prepoznaje se i na temelju rezultata empirijskog istraživanja: „aktivno sudjelovanje učitelja u izradi i provedbi obrazovnih reformi poželjan je pokazatelj dobre prakse upravljanja obrazovnim sustavom, a rezultati provedenog istraživanja upućuju na praksu koju u nizu vidova valja znatno mijenjati i unaprijediti. Uključeni, motivirani i osposobljeni učitelji, koji će zauzeti važnu ulogu u izradi i provedbi ključnih odluka obrazovne politike, neophodan su uvjet za uspješne i održive obrazovne reforme" (Kovač i sur., 2015: 57). Zbog toga rezultati provedenih empirijskih istraživanja „nedvosmisleno upućuju na postojanje niza nezadovoljavajućih okolnosti koje rezultiraju lošim procjenama obilježja obrazovne politike, obrazovnog sustava i učiteljske/nastavničke profesije iz perspektive velikog broja hrvatskih učitelja i nastavnika, ali i drugih dionika koji sudjeluju u kreiranju i funkcioniranju obrazovnog sustava" (Kovač i sur., 2014: 177).

Prema Vladimiru Layju, „od Hrvatske kao ‚jedva modernog društva' očekuje se brza i značajna modernizacija podizanjem siromašne obrazovne razine stanovništva i hitnim prestankom ponižavanja uloge uma i znanja u ukupnom razvitku, snažnim zaokretom u percepciji i društvenoj podršci obrazovanju i znanosti, širom informatizacijom državne uprave i obrazovnog sustava, sustavnom profesionalizacijom novih upravljačkih elita, dubljom ‚tercijarizacijom' ukupne strukture djelatnosti, razvitkom ruralnih prostora Hrvatske na osnovama održivog razvoja te ubrzanom i postupnom, ali sustavnom i dosljednom reorganizacijom reprodukcije društva u duhu integralne održivosti u političkom, sociokulturnom, gospodarskom i ekološko/okolišnom smislu" (2005: 355–356).

Očigledno je da nereformirani sustav školstva u Hrvatskoj, opterećen enciklopedijskim pristupom u kojem se robuje prevelikoj količini nastavnog sadržaja, nije prilagođen promjenama.

Slijedi analiza obrazovanosti stanovništva u Hrvatskoj.

6. Obrazovna struktura stanovništva u Hrvatskoj

Prema posljednjem popisu stanovništva, koji je proveden u Hrvatskoj 2021. godine, Državni zavod za statistiku je objavio sljedeće rezultate obrazovanosti građanki i građana starijih od 15 godina.

Izvor: URL2.

Prema ovim rezultatima obrazovna struktura stanovništva značajno se razlikuju od one koja je bila prije deset godina. Prema popisu iz 2021. godine u Hrvatskoj je 10,4 % stanovnika manje s osnovnom školom, nego što ih je bilo 2011. godine. Ukupno 2,9 % stanovništva je više sa srednjom školom i 7,7 % više s visokim obrazovanjem. To bi značio da su rezultati školstva značajno poboljšani u tom desetljeću. Međutim, ti podatci ne samo da se ne slažu s podatcima iz sustava školstva o završetku školovanja, nego se ne slažu ni s podatcima iz tog istog popisa stanovništva o iseljavanju (uglavnom mladih, obrazovanijih obitelji) iz Hrvatske u prosperitetnije zemlje, koje je između 2011. i 2021. godine iznosilo preko 300.000 stanovnika, zbog čega je Hrvatska s 4,281 milijuna (koliko je stanovnika imala prema popisu iz 2011.) pala na 3,899 milijuna, prema popisu iz 2021. godine.

S obzirom na to da se prema popisima stanovništva obrazovna struktura uvijek prikazuje za starije od 15 godina, detaljnijom analizom podataka iz posljednjeg popisa stanovništva iz 2021. godine utvrđeno je da se podatci o obrazovnoj strukturi temelje na ukupno 3.871.833 stanovnika starijih od 15 godina. Državni

zavod za statistiku na temelju podataka s tog popisa navodi da je u tijeku „višegodišnje opadanje udjela mladog stanovništva (0-19 godina) u ukupnom stanovništvu" te dodaje „spomenuti udio na razini države u 2021. iznosio je 19,2 % do 15 godina" (URL2). Kada izračunamo 19,2 % ukupnog broja stanovnika RH, za koje Državni zavod za statistiku u tom istom izvješću sumarno navodi da je 3.878.981, mlađih od 15 godina je 743.392 stanovnika. Zbroj stanovnika koji su obuhvaćeni prikazom obrazovne strukture (+15 god.) od 3.871.833 s dodatnih 743.392 stanovnika (-15 god.) iznosi 4.615.225, što je više za 736.244 (19 %) od ukupnog broja stanovnika. Dakle, podatci o obrazovnoj strukturi stanovništva koje je objavio Državni zavod za statistiku na temelju popisa iz 2021. godine nisu točni.

Zbog toga slijedi pregled obrazovne strukture stanovništva s popisa iz 2011. godine.

Izvor: URL2.

Detaljnija analiza rezultata popisa iz 2011. pokazuje da je unutar 30,8 % stanovnika starijih od 15 godina s osnovnom školom 1,7 % bez škole, 7,8 % s potpuno nezavršenom osnovnom školom i 21,3 % s potpuno završenom osnovnom školom. Među visokoobrazovanima stručni studij je završilo 5,8 %, sveučilišni studij 10,2 %, a doktorat je steklo 0,3 % stanovnika.

To znači da 9,5 % stanovništva nema minimalnu, prvu razinu formalnog odgoja i obrazovanja po HKO i EKO standardu, a dodatnih 21,3 % ima samo početnu razinu općeg odgoja i obrazovanja. Dominira srednjoškolsko obrazovanje s 52,6 %, bilo da su na razini trogodišnjeg strukovnog obrazovanja ili četverogodišnjeg gimnazijskog ili strukovnog obrazovanja. Udio visoko obrazovanih od 16,4 % je

iznimno malen za razvoj suvremenog društva u 21. stoljeću. Ovom obrazovnom strukturom Hrvatska ne može razvijati aktivnog pojednica u modernom društvu.

Nepovoljna obrazovna struktura radno aktivnog stanovništva u Hrvatskoj ogleda se i u tome što u Hrvatskoj, u usporedbi s razvijenim zemljama, studira relativno malen broj studenata. Po tome značajno zaostajemo za razvijenim zemljama Europske unije, kao i projekcijama strateških dokumenata EU – prema kojima bi povećanje udjela visokoobrazovanih osoba u dobi od 30 do 34 godine do 2030. trebalo porasti na 50 %.

Osim toga, od ukupnoga broja radno sposobnog stanovništva zaposleno je tek nešto više od polovine. U znanjem intenzivnim sektorima, nositeljima konkurentnosti nacionalnih ekonomija u društvima temeljenim na znanju, zaposlen je jako malen postotak ljudi. Broj istraživača zaposlenih na poslovima istraživanja i razvitka u Hrvatskoj je zanemarivo malen.

Slijedi pregled podataka o obrazovnoj strukturi stanovništva u Hrvatskoj prema popisima obavljenim u posljednjih 70 godina, na temelju čega je moguće prepoznati trendove u obrazovanju hrvatskog stanovništva.

Tablica 1: Obrazovna struktura stanovništva RH (+15 god.) posljednjih 70 godina

Godina popisa	Osnovno obrazovanje ili manje (%)			Srednjoškolsko obrazovanje (%)			Visoko obrazovanje (%)		
	ukupno	muškarci	žene	ukupno	muškarci	žene	ukupno	muškarci	žene
1961.	85,6	77,8	92,4	12,6	19,4	6,8	1,8	2,8	0,8
1971.	75,9	66,6	84,3	20,5	28,4	13,4	3,6	5,0	2,3
1981.	65,1	55,5	73,8	28,5	36,4	21,3	6,4	8,1	4,9
1991.	54,0	45,5	61,7	36,5	43,4	30,3	9,5	11,1	8,0
2001.	40,6	32,2	48,3	47,4	55,0	40,5	12,0	12,8	11,2
2011.	30,8	23,8	37,2	52,6	60,0	45,9	16,4	16,0	16,7
2021.	20,4 (?)	15,3 (?)	24,9 (?)	55,5 (?)	62,4 (?)	49,3 (?)	24,1 (?)	22,2 (?)	25,7 (?)

Izvor: URL2.

Napomena: Svi podatci u Tablici 1. preuzeti su od Državnog zavoda za statistiku. Uz podatke iz popisa 2011. godine, u posljednjem retku, dodani su upitnici u zagradama zbog utvrđene pogreške koja je prethodno obrazložena (op. I. R.).

Rezultati pokazuju da je između 1961. i 2011. godine (posljednjeg mjerenja s pouzdanim podatcima), došlo do najveće promjene na razini osnovnoškolske obrazovanosti – dominantan udio od 85,6 % stanovnika na tom prvom stupnju obrazovanja s početka razmatranog razdoblja smanjen je na manje od 1/3, odnosno 30,8 % na kraju tog razdoblja. U skladu s tim smanjenjem došlo je do

značajnog porasta srednjoškolski obrazovanih – od 12,6 % do 52,6 %. To znači da je sredinom 20. stoljeća dominiralo osnovnoškolsko obrazovanje stanovništva (8/10), dok je početkom 21. stoljeća prevladalo srednjoškolsko obrazovanje (1/2). Bez obzira na porast visokoobrazovanih u promatranom razdoblju (1,8 % : 16,4 %), trend rasta najvišeg stupnja školstva nije tako velik kao što je to u prethodne dvije kategorije.

Kada je riječ o razlikama između žena i muškaraca u promatranom razdoblju, na popisu stanovništva iz 1961. godine 14,6 % više žena je imalo osnovnu školu ili je bilo bez završene osnovne škole negoli muškaraci; ta je razlika smanjena 2011. godine za nešto više od 1,2 %, tako da je u najnižoj kategoriji još uvijek 13,4 % više žena negoli muškaraca. Slično je stanje i sa srednjom školom – 1961. godine 12,6 % više muškaraca ima srednju školu negoli žene, a 2011. godine taj se razmak dodatno uvećao na 14,1 % više muškaraca negoli žena. Dakle, obrazovna struktura žena je bila niža od muškaraca.

Nasuprot tome, došlo je do velike promjene u zastupljenosti žena i muškaraca među visokoobrazovanima – 1961. godine 2 % više je muškaraca, dok je 2011. godine 0,7 % više žena. Prema tome, u visokom obrazovanju promijenio se trend tako što je udio žena porastao za 2,7 %, pa je sada više visokoobrazovanih žena od muškaraca. Trend porasta udjela žena još je veći na razini doktorata znanosti: tako je 2021. godine u Hrvatskoj obranjeno 737 doktorata znanosti, od čega je 338 novih doktora znanosti muškaraca (45,9 %), a 399 žena (54,1 %). (URL2) Udio žena među onima koji stječu doktorate znanosti posljednjih godina sve je veći u odnosu na muškarce.

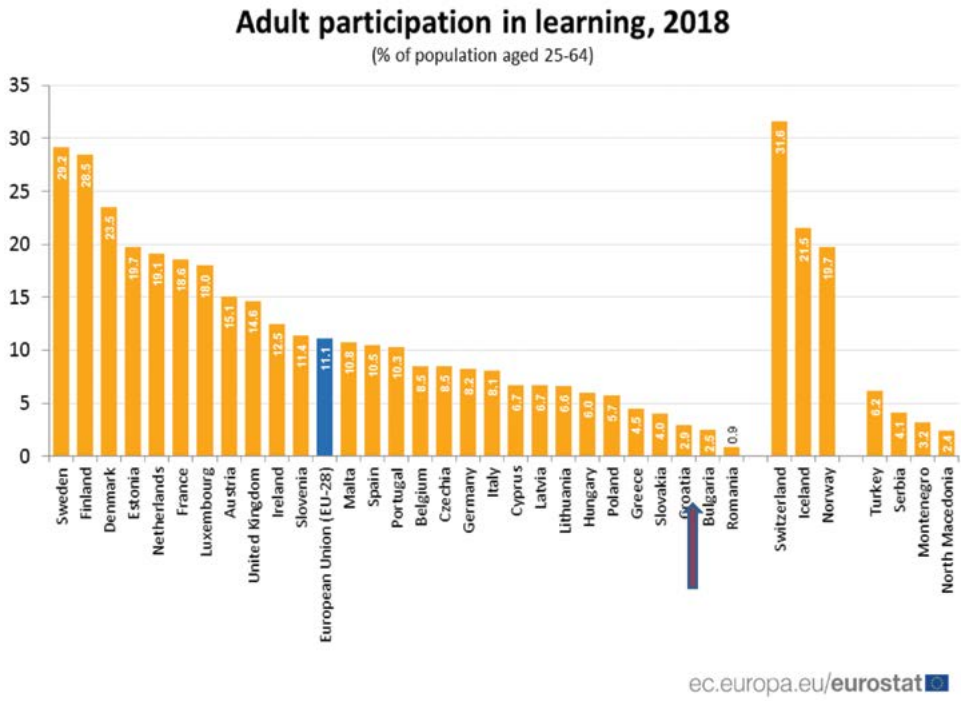
Važno je imati u vidu činjenicu da ekonomski rast i porast životnog standarda redovito prati ubrzani razvoj obrazovanosti stanovništva. Ubrzanje ekonomskog rasta i društvene modernizacije Hrvatske neminovno će pratiti pojačano ulaganje u porast obrazovne strukture stanovništva. Što prije do toga dođe, to će Hrvatska brže iskoristiti vlastite potencijale.

S obzirom na to da je u suvremenim društvima presporo čekati prirodne smjene generacija kako bi se podigla razina obrazovanosti stanovništva, kao i da se zbog ekspanzije i zastare znanja u modernom svijetu rada treba kontinuirano trajno profesionalno razvijati, uključivanjem u sustav cjeloživotnog učenja poboljšava se obrazovna struktura stanovništva te se u isto vrijeme razvija svijest građana i raste kompetitivnost radne snage.

Zbog toga slijedi pregled uključenosti hrvatskog radno aktivnog stanovništva u cjeloživotno učenje u usporedbi s drugim državama članicama Europske unije i zemljama u okruženju.

7. Cjeloživotno učenje u Hrvatskoj

Posljednji cjeloviti podatci Eurostata, egzaktne baze podataka zemalja članica Europske unije o uključenosti radno aktivnog stanovništva u cjeloživotno učenje, odnose se na 2018. godinu. Stoga slijedi grafički pregled stanja za tu godinu.



Izvor: URL1.

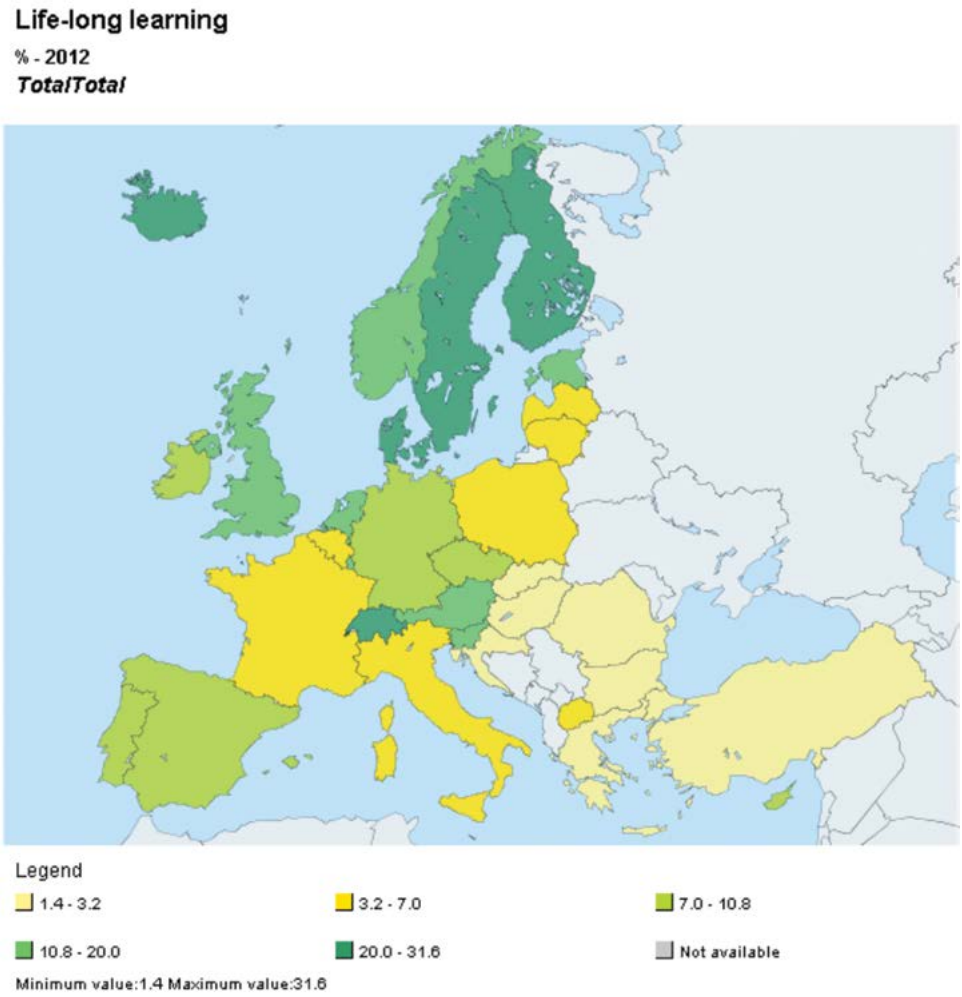
Prosjek Europske unije od 11,1 % uključenosti radno aktivnog stanovništva u cjeloživotno učenje ne prikazuje dobro stanje u tom pogledu budući je raspon među zemljama članicama jako velik – tako da se kreće od 29,2 % u Švedskoj do 0,9 % u Rumunjskoj. Iz navedenih podataka jasno je da prosperitetan ekonomski rast i visoki životni standard prati i intenzivnija uključenost u cjeloživotno učenje. Hrvatska s 2,9 % ne samo da je značajno ispod prosjeka, nego je i među najslabijim zemljama članicama Europske unije; lošije su jedino Bugarska (2,5 %) i Rumunjska (0,9 %).

Prosječan porast uključenosti zemalja članica Europske unije u cjeloživotno učenje za proteklih 10 godina bio je 25 %, dok je u najrazvijenijim zemljama porast između 50 % i 70 %. Za to je vrijeme u Hrvatskoj s 2,4 % uključenost porasla na 2,9 % – što je rast od 20 %.

Koje su prepreke razvoju cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj? Ključni je problem to što među građanima Hrvatske još uvijek nije sazrela svijest o značaju cjeloživotnog učenja jer još uvijek nije napravljen iskorak iz tradicionalnog u cjeloživotno obrazovanje. Razlog je što se u društvu tome ne posvećuje odgovarajuća pažnja i što još uvijek ne postoji dovoljno tehnološki razvijenih sektora industrije koji traže intenzivno usavršavanje svojih zaposlenika. Zbog toga tek svaka pedeseta osoba u Hrvatskoj sudjeluje u cjeloživotnom učenju.

Može se zaključiti da Hrvatska napreduje u razvoju cjeloživotnog učenja, ali sporije od ostalih, zbog čega je sve veći zaostatak Hrvatske za razvijenim zemljama.

Sljedeća slika pokazuje zemljopisnu kartu uključenosti zemalja članica Europske unije u cjeloživotno učenje.



Izvor: Aksakal, Yasar Kazu, 2015: 238.

Vidljivo je da skandinavske zemlje prednjače po uključenosti radno aktivnog stanovništva u cjeloživotno učenje. Međutim, posebno zanimljivo za ovu analizu jest to što su im se pridružile dvije zemlje koje su pripadale lageru socijalističkih zemalja – Estonija i Slovenija. Autor ovoga rada kao član posljednjeg saziva Ekspertne radne skupine za kurikularnu reformu u Hrvatskoj (2018-2023) može posvjedočiti da se u raspravama u tom tijelu kao primjer dobre prakse nerijetko uzimalo estonske kurikulume i način inoviranog rada u njihovu školstvu. Zahvaljujući dugotrajnoj i kontinuiranoj reformi školstva, Estonija se probila u sam vrh najuspješnijih zemalja svijeta, što potvrđuju i rezultati PISA istraživanja koji su provedeni među petnaestogodišnjim estonskim učenicima. S druge strane, dvadesetogodišnjom reformom školstva, uz niz inovacija koje su pritom uvedene, Slovenija je prema rezultatima PISA istraživanja također ušla u svjetski školski vrh. Za to vrijeme Hrvatska (zajedno s ostalim zemljama proizašlim iz socijalističke Jugoslavije), u društvu Litve i Latvije, stagnira svojim prosječnim rezultatima na tim istraživanjima.

To pokazuje da nakon osamostaljivanja 90-ih godina 20. stoljeća nisu sve zemlje jednako iskoristile razvoj vlastitih potencijala. Slovenija (proizašla iz socijalističke Jugoslavije) i Estonija (osamostaljena nakon raspada Saveza Sovjetskih Socijalističkih Republika) uspješno razvijaju vlastite potencijale, kako školstva u užem smislu tako i odgoja i obrazovanja u cjelini. Dugoročnim reformama i strukturnim ulaganjima u taj sektor multiplicirale su napredak svojih društava.

8. Epilog

Razvoj kvalitetnog školstva i sustava cjeloživotnog učenja u Hrvatskoj, kao relativno maloj zemlji sa skromnom obrazovnom strukturom stanovništva, temeljna je pretpostavka modernizacije društva koje počiva na inovativnoj i obrazovanoj radnoj snazi spremnoj za ubrzani rast ekonomije s visokom dodanom vrijednošću.

Hrvatska ne može razvijati industriju u kojoj će, naprimjer, velikom serijom standardiziranih vrsta brodova konkurirati talijanskim, njemačkim, koreanskim ili kineskim brodogradilištima na svjetskom tržištu, baš kao što nije u mogućnosti da se proizvodnjom velike količine maslinovog ulja nametne grčkoj, talijanskoj, španjolskoj ili tuniskoj proizvodnji. To nije moguće zbog toga što je količina hrvatske proizvodnje za svjetske prilike relativno mala. Zbog toga se treba temeljiti na onoj vrsti proizvodnje u kojoj se ostvaruje visoka dodana vrijednost – kao što je u brodograđevnoj industriji proizvodnja specijaliziranih, malih serija nestandardnih brodova ili proizvodnja butiknih serija visokokvalitetnih maslinovih ulja. Takva proizvodnja (bez obzira na to o kojoj djelatnosti je riječ) uvijek se temelji na visokorazvijenom *know-how*, odnosno na specijaliziranim

stručnjacima koji vladaju znanjima i vještinama – uz pripadajuću samostalnost i odgovornost – koje treba razvijati sustav školstva i kontinuirano pratiti sustav cjeloživotnog učenja.

Svjedoci smo da, bez obzira na sve probleme koji prate te proizvodnje, Hrvatska ima određene iskorake u pogledu spomenutih proizvodnji. Važno je da se te promjene ne rade *ad hoc*, stihijski, nego da ih država strateški planira te dugoročnom promišljenom politikom podupire kako bi ubrzala takav razvoj. Takvu politiku potvrđuje niz primjera u svijetu iz nedavne prošlosti – poput finskog primjera, kod kojeg je uspješnu reformu školstva pratilo intenzivno ulaganje u proizvodnju mobitela prilikom njihova nastanka, kao i irskog primjera, kod kojeg je reformu školstva pratilo intenzivno ulaganje u informatičko područje. Sustav školstva te odgoja i obrazovanju u cjelini uvijek je u središtu tih promjena kao zamašnjak ubrzanog razvoja cjelokupnog društva.

Za provođenje tih promjena potrebna je promjena načina rada izvršne vlasti koja bi se trebala usmjeriti na strateški promišljenu obrazovnu politiku koja bi se primjenjivala na stručno održiv i za sve dionike uključiv način. Politika bi trebala promijeniti paradigmu svoga rada tako da orijentaciju na rezultate koje postiže na izborima zamijeni orijentacijom na postignute rezultate za razvoj općeg dobra. U tim okolnostima razvoj školstva te odgoja i obrazovanja u cjelini uvijek će biti u fokusu moderne države i humanog društva.

Bez obzira na sve probleme, svatko u sustavu školstva ima svoju mogućnost djelovanja na unaprjeđenju postojećeg stanja: svaki odgojitelj, učitelj, nastavnik i profesor može unaprijediti svoj rad, baš kao što i svaki stručni suradnik – pedagog, psiholog i ostali, svaki ravnatelj dječjeg vrtića i škole u svome području djelovanja, svako tijelo lokalne uprave i lokalne samouprave zaduženo za školstvo – svatko u tom dugotrajnom nizu odgovornih (su)dionika može dati svoj doprinos.

Dobar primjer kako se to radi na razini regionalne uprave jest Varaždinska županija, koja je u danim okolnostima, ne čekajući rješenja iz centra obrazovne politike, modelom javno-privatnog partnerstva razvila mrežu škola na svom području do te mjere da se nastava u svim školama izvodi u jednoj smjeni, utemeljila je vrlo uspješan centar za rad s darovitim učenicima, izdvaja za školstvo više od 50 % županijskog proračuna i dr. Na taj način Varaždinska županija je značajno unaprijedila ne samo odgojno-obrazovne, nego i ekonomske rezultate svoga kraja.

Najvažnije za hrvatsko školstvo u ovoj fazi razvoja je provođenje dugoročne, stručno utemeljene strukturne reforme kako bi se tradicionalni sustava školstva, preopterećen usvajanjem sve veće količne znanja, zamijenio modelom cjeloživotnog učenja. Rasterećenje nastavnog sadržaja treba pratiti pojačani razvoj vještina s naglašenim utjecajem na osnaživanje samostalnosti i odgovornosti učenika. Bez promjene načina rada, bez rasterećenja škole od prekomjernog balasta nastavnog sadržaja, nije moguće vratiti odgoj u naše škole. S obzirom

na to da su obrazovanje i odgoj dvije strane iste medalje, bez dobrog odgoja nema niti dobrog obrazovanja. Ili, riječima utemeljitelja pedagogije kao znanosti Johanna Friedricha Herbarta, „nastava bez odgoja je sredstvo lišeno cilja“ (prema: Zaninović, 1988: 163. i Žlebnik, 1983: 116). Svrha obrazovanja je odgoj, jer nema cjelovitog obrazovanja bez odgoja. Odgoj daje obrazovanju smisao.

9. Literatura

1. Aksakal, B., I. Yasar Kazu (2015). Comparison of Adult Education Policies in Turkey and European Union, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 177: 235–239.
2. Andevski, M. (2023a). Perspectives of Pedagogy in (Post)Modern Society. In: *Pedagogy - yesterday, today, tomorrow*. Book of abstracts from International scientific conference. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu: 10.
3. Andevski, M. (2023b). Perspektive pedagogije u (post)modernom društvu. U: Zuković, S. /ur./: *Pedagogija – juče, dana, sutra / Pedagogy – yesterday, today, tomorrow*. Zbornik radova, Filozofski fakultet, Novi Sad: 35-43.
4. Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj, *Metodički ogledi*. 22 (2): 9–37.
5. Bognar, L. (2011). Odgoj na sveučilištu, Život i škola. 26 (2): 165–175.
6. Domaćinović, P., A. Golubović (2022). Koja je formula kvalitetnoga odgoja?, *Diacovensia*. 30 (1): 107–127.
7. Garmaz, J. (2016). O odgoju, *Crkva u svijetu*. 51 (4): 555–558.
8. Golubović, A. (2013). Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj, *Acta Iadertina*. 10 (1): 25–36.
9. Henting, H. von (2007). *Kakav odgoj želimo? O odgoju za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
10. Henting, H. von (2008). Što je obrazovanje. Zagreb: Educa.
11. Hoblaj, A. (2005). Vrijednosno usmjereni odgoj u vrijednosno usmjerenoj školi, *Filozofska istraživanja*. 25 (2): 389–411.
12. *Hrvatski kvalifikacijski okvir – Uvod u kvalifikacije* (2009). Zagreb: Vlada Republike Hrvatske i Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
13. Jurčević Lozančić, A. (2011). Redefiniranje odgojne uloge obitelji, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 13 (4): 122–150.
14. Juul, J. (2020). *Pet temelja obiteljskog života: Kako funkcionira odgoj*. Split: Harfa.
15. Kolak, A. (2015). Odgojni problemi u suvremenoj školi. U: Opić, S., V. Bilić, M. Jurčić (ur.) *Odgoj u školi,* Znanstvena monografija (155–176). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
16. Kovač, V., B. Rafajac, I. Buchberger, M. Močibob (2014). Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika, *Napredak*. 155 (3): 161–184.
17. Kovač, V., I. Buchberger, B. Rafajac (2015). *O obrazovnoj politici iz različitih perspektiva*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
18. Lay, V. (2005). Integralna održivost i učenje, *Društvena istraživanja*. 3: 353–377.
19. Maksimović, A. (2017). *Tendencije u savremenog pedagoškoj teleologiji i praksi. Od ciljeva i zadataka do kompetencija, ishoda i standarda obrazovanja*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

20. Miljković, D., M. Đuranović, T. Vidić (2019). *Odgoj i obrazovanje: Iz teorije u praksu*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
21. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
22. *Nove boje znanja – Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014). Zagreb: MZOS.
23. Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagogijska paradigm, *Pedagogijska istraživanja*. 7 (2): 319–340.
24. Pranjić, M. (2012). Antipedagogija i suvremeni koncepti odgoja.,*Pedagogijska istraživanja*. 9 (1-2): 9–24.
25. Pranjić, M. (2020). *Odgoj u vrijeme antike: Starogrčki, starorimski i ranokršćanski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu.
26. Puura, K. (2021). *Finski odgoj djece*, Zagreb: Stilus knjiga.
27. Radeka, I. (2022). Pedagogy without teleology. U: Natasha Angeloska G., E. Tomevska-Ilievska, M. Janevska, B. Bugariska (ur.). *Education chalenges and future prospects – Interational scientific conference „75th anniversary of the Institute of pedagogy“* (423–429). Skopje: Faculty of philosophy.
28. Sahlberg, P. (2012). *Lekcije z Finske: Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
29. Seme Stojnović, I., S. Hitrec (2014). *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
30. Shaw, R., S. Wood (2009). *Epidemija popustljivog odgoja: Zašto su djeca nevesela, nezadovoljna, sebična... te kako im pomoći*. Zagreb: VBZ.
31. Spasenović, V. (2019). *Obrazovna politika: globani i loklalni procesi*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
32. Terkl, Š. (2020). *Obnovimo razgovor. Moć razgovora u digitalnom dobu*. Beograd: Clio.
33. Tvengi, Dž. (2019). *Internet generacija. Dezorjentisanost dece u digitalnom dobu*. Novi Sad: Psihopolis institut.
34. Vukasović, A. (2013). Reafirmacija odgoja — alfa i omega pedagoškoga preporoda, *Obnovljeni život*. 68 (2): 253–262.
35. White G., E. (2017). *Odgoj*. Zagreb: Znaci vremena.
36. Zovko, A.; N. Vukelić, I. Miočić (ur.) (2022). *Prema postpandemijskom obrazovanju: kako osnažiti sustav odgoja i obrazovanja?* Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
37. *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* (NN 87/2008.)
38. Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
39. Žlebnik, L. (1983). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd – Gornji Milanovac: Prosvetni pregled – NIRO Dečje novine.

URL1: *Adult participation in learning 2018* (2023). https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/DDN-20190517-1; Posjećeno: 10. svibnja 2023.

URL2: *Državni zavod za statistiku – baza podataka*. https://dzs.gov.hr/; Posjećeno: 25. kolovoza 2023.

URL3: *Eurostat – baza podataka*. https://ec.europa.eu/eurostat/web/; Posjećeno: 25. kolovoza 2023.

URL4: *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine* (2023). Zagreb. MZO; https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijskiINacionalniPlan/Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf; Posjećeno 07. svibnja 2023.

URL5: *Europska godina vještina 2023.* Europska komisija; https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/european-year-skills-2023_hr; Posjećeno 10. svibnja 2023.

URL6: *Rani razvoj djece. Prve godine su jednokratni prozor mogućnosti za svako dijete*. UNESCO; https://www.unicef.org/croatia/rani-razvoj-djece; Posjećeno 10. svibnja 2023.

URL7: *Odluka o imenovanju članova radne skupine za izradu i predlaganje mjera za početak pedagoške, školske i akademske godine 2020./2021.*; https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Odluka%20o%20imenovanju%20clanova%20Radne%20skupine%20za%20razradu%20i%20predlaganje%20mjera%20za%20pocetak%20pedagoske%20sk.%20i%20akad.%20godine%202020-2021.pdf; Posjećeno 10. svibnja 2023.

URL8: *PISA 2022 results*; https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/; Posjećeno 25. kolovoza 2023.

URL9: *Upute za sprječavanje i suzbijanje epidemije Covid-19 vezano za rad predškolskih ustanova, osnovnih i srednjih škola u školskoj godini 2020./2021.*; https://www.hzjz.hr/wp-content/uploads/2020/03/Upute_vrtici_i_skole_24_08_2020_HZJZ-1.pdf; Posjećeno 10. svibnja 2023.

ABOUT UPBRINGING OR WHAT IS THE PURPOSE OF EDUCATION?

Abstract

Education, that is, the competence development in the current dictionary, is not enough for the life of a person in modern society without upbringing, that is, the development of independence and responsibility, which are based on the value constitution of his personality. The growing imbalance between the excessive insistence on education and the proportionate neglect of education is particularly highlighted by the decline in the quality of educational process during the pandemic period (2020-2022).

Why is that so? Are upbringing and education opposed to each other? Does the increase in education presuppose a simultaneous weakening of upbringing? Is the synchronized development of upbringing and education possible? If this is required, why are we witnessing the exponential growth of education and the radical reduction of the educational function?

On the basis of a pedagogical critical analysis of the current situation the following paper came to the conclusion that education and upbringing are two halves of a unique whole, which not only do not exclude each other, but on the contrary - complement each other. There is no fully educated person without a high level of education, just as the assumption of every education is the appropriate level of education.

Considering that this issue is of crucial importance today, both for the education system and for the development of society as a whole, the following paper identifies the causes of the imbalance between education and upbringing in the Croatian education system with a recommendation for a way out of the current crisis.

Keywords: upbringing, education, competence, learning outcome, school, school reform

Strossmayerova koncepcija prosvjete u odnosu na suvremene koncepte odgoja i obrazovanja

Mirko Ćurić[1]

Sažetak

U radu se pristupilo prosvjetnim koncepcijama Josipa Jurja Strossmayera. Htjelo se komparacijom izvornih Strossmayerovih tekstova i znanstvenih radova koji su se bavili ovim pitanjem te uvidom u zakonske i strateške dokumente suvremenog hrvatskog odgoja i obrazovanja, odgovoriti na pitanje koliko su ove koncepcije prihvatljive i primjenjive u suvremenom hrvatskom sustavu odgoja i obrazovanja. Strossmayer je uvjeren kako se prosvjetom, odgojem i obrazovanjem, postižu najveći mogući društveni učinci te da je razvitak prosvjetnih institucija, edukacija nastavnika i nastavnica te utjecaj na društvo u kojem se provodi - „prosvjećivanje“ - jedini mogući put prema napretku. U provođenju prosvjetnih programa kao jedno od temeljnih načela ističe slobodu, osobnu i narodnu, jer je ona dragocjeno blago svega čovječanstva, a njezin vrhovni zakon bratinstvo i sloboda svih naroda”. Strossmayerov prosvjetni koncept je prosvjetno-idealistički, patricijski, modernizacijski a prosvjeta ima i izrazito važnu identitetsku ulogu. Strossmayer u tom projektu koristi različite strategije: osim stvaranja kulturnog i prosvjetnog kapitala ili demokratizacije politike, on djeluje i na području razvoja društva u cjelini – jer je svrha prosvjeta po njemu mijenjanje društva na bolje u svim segmentima, tako i komunalnim, gospodarskim, prometnim... Suvremeni koncepti odgoja i obrazovanja pragmatičniji su od Strossmayerovih koncepata, nastavnici nisu „kvas i svjetlilo“ već prosvjetni djelatnici zaposleni na poslovima odgoja i obrazovanja. Najveće odstupanje od Strossmayerovih prosvjetnih katoličko-liberalnih koncepata je sekularnost školskih kurikuluma. Svaki Strossmayerov prosvjetni koncept sadržavao je božansku dimenziju, dok ta dimenzija u suvremenom hrvatskom školstvu nije primarna, što se ogleda i u otvaranju sve većeg broja katoličkih škola, u kojima se nadoknađuje ono što suvremene hrvatske crkvene vlasti doživljavaju manjkavim u hrvatskim školskim kurikulima za osnovnu i srednju školu.

Ključne riječi: identitet, Josip Juraj Strossmayer, patricijski model, prosvjeta, sekularnost

1. Uvod

Josip Juraj Strossmayer najveći je mecena prosvjete i kulture u hrvatskoj povijesti. Njegov prinos razvoju hrvatske prosvjete i znanosti je nezaobilazan, a Sabo tvrdi kako „sve ustanove koje je biskup Strossmayer mecenatskim prilozima gradio stoje i danas i svrstavaju nas u zajednički hod s europskim zemljama.

[1] **Mirko Ćurić**, doktor znanosti i ravnatelj Srednje strukovne škole Antuna Horvata u Đakovu, Hrvatska

U tome Strossmayerovu radu, kao i trajnim vrijednostima koje nam je ostavio u baštinu, stoje i njegove neprolazne zasluge." (Sabo 2015: 19). Najveće zasluge, dakle, koje se priznaju đakovačkom biskupu su mecenatsko-utemeljiteljske, iako je on jedan od onih koji su u 19. stoljeću svojim idejama snažno djelovali na razvoj hrvatske prosvjete. Znanstveni radovi koji se bave Strossmayerovim prinosima razvitku hrvatskog odgoja i obrazovanja u najvećoj mjeri se bave upravo njegovim mecenatsko-utemeljiteljskim pothvatima, neupitnom ostavštinom, dok će se ovaj rad baviti (ne)aktualnošću njegovih prosvjetnih ideja u odnosu spram suvremenih koncepata hrvatskog odgoja i obrazovanja. Strossmayer je svojim patricijskim modelom utjecao na sve segmente hrvatskog društva i ostavio trajan pečat, tako i na području odgoja i obrazovanja, koje je bilo jedno od središta njegovog ukupnog djelovanja.

2. Najveći mecena kulture i prosvjete u hrvatskoj povijesti

Josip Juraj Strossmayer, đakovački biskup i hrvatski političar najveći je mecena kulture i prosvjete u hrvatskoj povijesti, međutim njegova uloga na području razvitka hrvatskog odgoja i obrazovanja, najčešće pada u drugi plan pred njegovim kultrnomecenatskim, znanstvenim, prosvjetnim političkim i drugim pothvatima. Josip Juraj Strossmayer se rodio 4. veljače 1815. u Osijeku. Iako po muškoj lozi austrijskog podrijetla, odgojen je u Osijeku u hrvatskom duhu. U rodnom gradu završava osnovno i srednje obrazovanje, stupa u Bogoslovno sjemenište u Đakovu i započinje filozofsko-teološki studij, a završava ga u Pešti i Beču, gdje postiže doktorate iz teologije i filozofije. Uz svoj materinski hrvatski izvanredno je poznavao latinski, njemački i francuski jezik. Godine 1847. imenovan je za jednog od ravnatelja carskog zavoda sv. Augustina u Beču i dvorskog kapelana. Na prijedlog bana Josipa Jelačića i bečkih Hrvata car Franjo Josip imenuje ga 1849. bosansko-đakovačkim i srijemskim biskupom, a u svibnju 1850. papa Pio IX. potvrđuje carski dekret o imenovanju. Za biskupa je zaređen 8. rujna 1850., a 29. rujna preuzima upravu đakovačke biskupije i upravlja njome 55 godina, sve do svoje smrti 8. travnja 1905. Strossmayer je pedeset i pet godina sudjelovao u političkom životu Hrvatske, Monarhije i Europe. Utemeljitelj je najvažnijih kulturno-prosvjetnih ustanova u Hrvatskoj - Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti, danas Hrvatske akademije, sveučilišta u Zagrebu i Galerije slika starih majstora. Pomaže gotovo sve hrvatske gimnazije i obrazovne ustanove. Moralno i materijalno pomaže mnoge studente i đake, pisce i umjetnike, Bio je preteča zbližavanja kršćanskih crkava i kultura, napose katolika i pravoslavnih Slavena. U Hrvatskoj oživljava kult i baštinu apostola i prosvjetitelja Slavena sv. Ćirila i Metoda. Spašava hrvatsku nacionalnu baštinu Gostinjac i Kaptol sv. Jeronima u Rimu i zajedno s nadbiskupom Josipom Stadlerom pretvara ga u nacionalni

zavod za postdiplomski studij mladih hrvatskih svećenika. Posebno se istaknuo na Prvom vatikanskom saboru kada je postigao svjetsku slavu. Njegova su životna gesla „Sve za vjeru i domovinu", te „Prosvjetom slobodi." Strossmayer je uvjeren kako se prosvjetom, odgojem i obrazovanjem, postižu najveći mogući učinci te da je razvitak prosvjetnih institucija, edukacija nastavnika i nastavnica te utjecaj na društvo u kojem se provodi „prosvjećivanje" jedini mogući put prema napretku. Prosvjeta je po njemu „kvas koji oplemenjuje" a „zvanje učenjaka i izobraženika svagdje je narodu biti svjetlilom i uzorom onih gradjanskih i domaćih krieposti, u kojima sreća naroda stoji" (Cepelić/Pavić 1904).

3. Glavne značajke Strossmayerovog pristupa odgoju i obrazovanju

Kao glavne značajke Strossmayerovih prosvjetnih koncepta izdvojiti je ove: a) Prosvjeta kao univerzalno ljudsko pravo, odnosno prosvjetni idealizam; b) Stvaranje prosvjetne infrastrukture; c) stvaranje nacionalne prosvjete (nacionalno-identitetski koncept) d) izjednačavanje šansi učenika politikom potpora i stipendija, e) poticanje izvrsnosti, f) presudna važnost učitelja, njihove motiviranosti i stalne edukacije, g) kršćanske odgojne vrijednosti.

Biskup Strossmayer nije, barem u pogledu prosvjete, originalni mislilac, njegove ideje su sintetične i proizlaze iz intelektualnih krugova liberalnih katoličkih mislilaca u drugoj polovici 19. stoljeća, s naglaskom na francuske intelektualce čijim se djelima i idejama nadahnjivao te ih pokušavao primijeniti. Srakić analizira osobnu knjižnicu biskupa Strossmayera pa na temelju onoga što je čitao (s olovkom u ruci i brojnim komentarima) možemo razumjeti kojim se prosvjetnim idejama nadahnjivao: (…)na političko-prosvjetnom području: Alphonse de Lamartine[2], François Guizot[3], Charles

[2] Lamartine, Alphonse de, francuski političar i pjesnik (Mâcon, 21. X. 1790 – Pariz, 28. II. 1869). Potekao iz ugledne aristokratske obitelji, školovao se u Belleyju i Lyonu, 1822–28. u diplomatskoj službi, 1829. izabran je za člana Francuske akademije. Politički djelatan kao liberal, bio je zastupnik 1833–51., a 1848. predsjednik privremene vlade i ministar vanjskih poslova.

[3] Guizot, François, francuski političar i povjesničar (Nîmes, 4. X. 1787 – Val-Richer, 12. IX. 1874). Pravni studij završio u Parizu te od 1807. radio kao privatni učitelj, a od 1812. kao profesor moderne povijesti na Sorbonnei. Političku karijeru započeo kao pristaša modernih monarhista pa je kao oporbeni zastupnik sudjelovao u Srpanjskoj revoluciji 1830., što mu je omogućilo uspješnu karijeru za vladavine kralja Luja XIX. (1773–1848). Bio je ministar unutarnjih poslova (1830), prosvjete (1832–37), vanjskih poslova (1840–48) te predsjednik vlade (1847–48). Njegovo protivljenje društvenim reformama izazvalo je Veljačku revoluciju 1848., pad njegove vlade te kraljevu abdikaciju. Za revolucije pobjegao u Veliku Britaniju. Nakon povlačenja iz politike, posvetio se pisanju te zagovarao mir među društvenim staležima.

René Montalembert[4], William Ewart Gladstone[5] i Marco Minghetti[6] (Srakić, 2013: 133). Pri tumačenju Strossmayerovog odnosa prema kulturi i prosvjeti ne smijemo zaboraviti kako je on biskup, katolički svećenik te poput Eliota smatra da kultura (a tako i prosvjeta) utjecaj na mase čini „u obliku religijske kulture" (Eliot 1939, citirano u Eagelton 2014: 138-139), te da djelovanje mora krenuti od elite

---

4 **Charlest, grof de Montalember**, (15. travnja 1810., London, 13. ožujka 1870., Pariz, govornik, političar i povjesničar koji je vođa borbe protiv apsolutizma u crkvi i državi u Francuskoj tijekom 19. stoljeća. Rođen u Londonu tijekom progonstva svog oca Marc-Renéa, grofa de Montalemberta (sin Marc-Renéa de Montalemberta), kasnije ga je pratio na veleposlaničkim turnejama u Švedskoj i Njemačkoj. Političku karijeru započeo je u novinama *L›Avenir* ("Budućnost"), koji je 1830. utemeljio svećenik Félicité Lamennais, i pridružena Generalna agencija za obranu vjerskih sloboda. Pomogao je osnovati rimokatoličku školu 1831., protiveći se državnom monopolu koji je isključivao vjerske redove iz nastave. Školu je zatvorila policija, a protiv nastavnika je pokrenut postupak. Montalembert, koji je naslijedio očevu titulu, mogao je tražiti pravo na suđenje od strane kolega. Njegova obrana bila je elokventna i dosuđena je samo minimalna kazna. Ova mu je afera pomogla da postane vođa liberalnih rimokatolika tijekom srpanjske monarhije (1830–48). Bio je član Doma naroda od 1835. do 1848.

5 Gladstone, William Ewart, britanski državnik (Liverpool, 29. XII. 1809 – Hawarden, Wales, 19. V. 1898). Političku karijeru započeo kao torijevac (konzervativac) ulaskom u Parlament 1833. Godine 1843. ministar trgovine, zatim (1845–46) ministar kolonija u kabinetu Roberta Peela; zalagao se za ukidanje Zakona o žitu *(Corn Laws)* i tražio emancipaciju Židova. Europsku popularnost stekao 1851. kada je objavio pismo lordu G. H. G. Aberdeenu, u kojem optužuje krvavu tiraniju nad narodom Napuljskoga Kraljevstva. Stupivši 1859. u Palmerstonovu vladu (ministar financija), Gladstone je konačno prišao Liberalnoj stranci, kojoj je bio vođa gotovo četvrt stoljeća (od 1867). Kao premijer (1868–74) sastavio je najvažniju reformsku vladu u XIX. st., s pomoću koje je provodio reforme u Irskoj, ukinuo privilegiran položaj Irske protestantske crkve (1869), ali su pokušaji zemljišne reforme propadali. Uveo je tajno glasovanje na parlamentarnim izborima te javne natječaje za službu u državnoj upravi; ukinuo je vjerske zapreke na sveučilištima i položio temelje za opću osnovnu izobrazbu.

6 Marco Minghetti (8. studenoga 1818., Bologna, 10. prosinca 1886., Rim, Italija), državnik koji je dva puta bio premijer ujedinjene Italije (1863.–64., 1873.–76.). U mladosti, dok je bio u posjetu tetki u Parizu, Minghetti je došao pod utjecaj prognanih talijanskih domoljuba. Vrativši se kući, upisao je Sveučilište u Bologni, gdje se posvetio znanstvenim predmetima, ali su ga ubrzo privukle i humanističke znanosti i politika. Privučen je u Rim da pomogne u traženju reformi od vlade Papinske Države pod liberalnim Pijem IX., te je postao član revolucionarne vlade Rimske Republike (1847.). Podnio je ostavku 1848. kako bi se pridružio pijemontsko-sardinijskoj vojsci koja se borila protiv Austrijanaca, a u Rim se vratio krajem 1848. Nakon općeg neuspjeha revolucionarnog pokreta, nastavio je život studija i putovanja. Godine 1859. grof Cavour, premijer Pijemonta i Sardinije, imenovao ga je glavnim tajnikom ministarstva vanjskih poslova Pijemonta. Nakon uspješne francusko-talijanske kampanje protiv Austrijanaca, Minghetti je služio kao predsjednik skupštine oslobođene Romagne do njenog pripojenja Pijemontu-Sardiniji. Uskoro je postao ministar unutarnjih poslova Pijemontske monarhije koja se širila i premijer novoujedinjene Kraljevine Italije (1863.). U vladu se vratio kao ministar poljoprivrede 1869., a u srpnju 1873. ponovno je postao premijer. Preuzevši sam financijski portfelj, uveo je reforme koje su dovele do prvih uravnoteženih proračuna od 1860., ali su njegove proizvoljne mjere protiv političke opozicije na kraju dovele do gubitka dužnosti (ožujak 1876.). Sljedećih nekoliko godina Minghetti je nastavio biti opozicija lijevo orijentiranim vladama Agostina Depretisa i njegovih nasljednika.

koju treba stvoriti ako je nema ili je educirati. Zadaća je elite potaknuti razvoj kulture i prosvjete, ali ne samo idejno već i praktično – mecenatskim i političkim utjecajem. Model kulturno-prosvjetnog djelovanja biskupa Strossmayera možemo tumačiti i pojmom koji David Edgar naziva „patricijskim (...) ulogu umjetnosti doživljava kao oplemenjujuću, njezino kraljevstvo je nacija, njezin organizacijski oblik institucija, njezin repertoar ustanovljeni kanon i djela čije je težnja da ga dostignu, a osnovna publika im je elita" (Edgar, citirano u Eagelton 2014: 152). Kada je Strossmayerovo poimanje kulture i prosvjete u pitanju, treba revidirati zadnju Edgarovu tezu: osnovna publika jest uska, malobrojna elita, ali je aktivnost usmjerena prvenstveno na puk, koji nije isključen iz komunikacije. Njemu se pristupa „prosvjetom" koja vodi „slobodi", odnosno povećanje broja obrazovanih ljudi povećava snagu cijele nacije. Na taj način se stvara elita, koja će desiminirati dostignuto puku. Taj koncept objašnjava Strossmayer 1874. u svom kulturno-programskom tekstu *Stolna crkva u Djakovu*, ističući upravo – puk kao osobit cilj svog djelovanja:

> Osim svih ovih razloga još nas je osobiti jedan na to sklonio, da crkvu prostraniju zidamo. A taj jest: Crkva se dakako za sve ljude gradi, jerbo Isus, komu se u crkvi klanjamo, sve bez razlike ljude u srcu svom nosi, a i žrtva, koja se na oltarima našima Bogu prikazuje, prikazuje se za sve; ali kao što se je Isus svagda osobitim načinom zauzimao za proste zapuštene ljude, tako smo i mi, iskreno ispovijedamo, crkvu stolnu gradili s osobitim obzirom na prosti naš puk. (Strossmayer, 2015: 25)

3.1. Europejac i Francuz

Popis autora zastupljenih u Strossmayerovoj knjižnici potvrđuje Matošev zaključak o Strossmayerovom europejstvu i nadahnuću, u najvećoj mjeri, francuskom kulturom te francuskim teoretičarima kulture, prosvjete, politike i crkve čije je ideje koristio u svom javnom djelovanju. Srakić (2013) donosi biografije pojedinih odabranih autora te u njima naglašava one ideje koje su mogle utjecati na biskupa Strossmayera. Utjecaj Jacquesa Bénigne Bossueta[7] (Dijon, 27. 9.

[7] Bossuet, Jacques Bénigne, francuski teolog i propovjednik (Dijon, 27. IX. 1627 – Pariz, 12. IV. 1704). Godine 1659. počeo je propovijedati u Parizu, a deset godina poslije imenovan je biskupom i dauphinovim (prijestolonasljednikovim) odgojiteljem. Za svojeg učenika napisao je *Raspravu o svjetskoj povijesti* (*Discours sur l'histoire universelle,* 1681). Postavši biskupom u Meauxu (odatle nadimak *Orao iz Meauxa*), gorljivo je upravljao svojom dijecezom i vodio mnogobrojne polemike: protiv protestanata (*Povijest mijena protestantskih crkava – Histoire des variations des Églises protestantes,* 1688), protiv papina autoriteta, tražeći posebne sloboštine za francuski kler (galikanizam), protiv povijesne kritike *Staroga zavjeta,* koju je načeo redovnik Richard Simon, protiv Fénelona i njegova kvijetizma (*Pouka o stanjima molitve – L'Instruction sur les états d'oraison,* 1697). Njegove mnogobrojne *Propovijedi (Sermons)* tiskane su tek 1772., a slavne su postale Bossuetove *Nadgrobne besjede (Oraisons funèbres)*.

1627. – Pariz, 12. 4. 1704.) francuskog pisca, teologa, propovjednika, biskupa te člana Francuske akademije, koji se, izdvaja Matoš, potvrđuje njegovim djelima u Strossmayerovoj osobnoj knjižnici. Ovaj veliki govornik je „bio protiv papina autoriteta, tražeći posebne sloboštine za francuski kler (galikanizam) (…). Bio je darovit govornik i polemičar, iskreno je govorio o pokojnim moćnicima i nije propuštao iznositi njihove mane. Prividna jednostavnost njegovih propovijedi bila je plod pomnoga odabira poetskih vrsta i svjedočila je o Bossuetovu dobru poznavanju književnosti“ (Srakić, 2013: 133).

I u biografijama ostalih autora, koje je Strossmayer čitao i izučavao, iščitati je mnoge elemente ugrađene u njegove programe, što potvrđuje dobru teorijsku utemeljenost koncepta. Svi su ovi autori vrlo kompleksni, pa i kontroverzni i jedna od glavnih karakteristika jest nemirenje s glavnim strujama unutar društava ili crkava u kojima djeluju. „Neka djela navedenih autora došla su na Index, ali su s vremenom i ona i njihovi autori ‘rehabilitirani’. Jedan od njih je *Antonio Rosmini*, koji je nedavno proglašen blaženim. Blaženim je proglašen i *Frédéric Ozanam*. I to svjedoči o crkvenom osjećaju i dobrom odabiru biskupa Strossmayera“ (isto).

3.2. Nacionalno-prosvjetni idealizam

Temeljno prosvjetno načelo kojim se vodi biskup Strossmayer je (nacionalno) prosvjetni idealizam. On od samog svog gesla pokazuje kako je uvjeren u apsolutnu moć prosvjete, koja je za njega univerzalno ljudsko pravo koje mora biti dostupno svakom čovjeku i svakom narodu: „Dokažimo, da je prosvjeta dragocjeno blago svega čovječanstva, a njezin vrhovni zakon bratinstvo i sloboda svih naroda, ni jednoga robovanje (…) Narodu tim danom u istinu sviće zora ustavnosti, ali ustavnost i slobodu ništa ne će toliko sačuvati, ništa toliko unaprediti, koliko prosvjeta… “(Cepelić Pavić, 1904: 639). Strossmayer je i sâm, kao sin skromnih osječkih roditelja, primjer kako se isključivo prosvjetom mogu ostvariti značajni učinci i postići iznimna profesionalna karijera. On vjeruje kako će ***vrieme, napredak i prosvjeta***[8] ostvariti potrebne učinke, pa biskupa Strossmayera možemo označiti s jedne strane *prosvjetnim optimistom*, a s druge strane (nacionalno) *prosvjetnim realistom.* Postavlja realne i konkretne okvire za razvitak hrvatske prosvjete te smatra kako je put kojim se ostvaruje nacionalna sloboda u prvom redu snažna kultura i prosvjeta, koje valja postepeno i sustavno izgrađivati, u kombinaciji s razvojem gospodarstva i političkom borbom, dok se konačno hrvatski narod ne izjednači s najrazvijenijim europskim narodima. *Organički*

[8] Istaknuli Cepelić i Pavić

razvitak, kako ga naziva, temeljno je načelo Strossmayerovog prosvjetnog pothvata, a aktivan, mecenatski utjecaj na institucije, učenike, učitelje, nastavnike i znanstvenike odabire kao temeljan u svom prosvjetno-identitetskom projektu. Prosvjeta je po njemu „kvas koji oplemenjuje" a „zvanje učenjaka i izobraženika svagdje je narodu biti svjetlilom i uzorom onih gradjanskih i domaćih krieposti, u kojima sreća naroda stoji" (Cepelić/Pavić 1904).

Uslijed političkih promjena nakon Revizije Nagodbe, Biskup se povlači iz politike i polako gubi utjecaj na poljima pravosuđa, zakonodavstva i uprave, ali i dalje djeluje na očuvanju dostignutoga na prosvjetnom i kulturnom polju, kao i na širenju, ne samo identiteta već i hrvatskog identitetskog prostora. Pomalo paradoksalno, iako je Strossmayer vjerovao kako je Hrvatsko-ugarska nagodba njegov veliki politički, pa i osobni poraz, činjenica je da su pregovarači (s njim na čelu) izborili autonomiju upravo na područjima u kojima se može najsnažnije utjecati na (pre)oblikovanje nacionalnog identiteta: zakonodavstvo, uprava, bogoštovlje i nastava te pravosuđe. Uz to, kako naglašava Fukuyama, „u procesu koji kreće od dna, 'priče o narodstvu' pričaju umjetnici, glazbenici, pjesnici (…), povjesničari i obični građani nekoga društva koji opisuju vlastito podrijetlo i težnje"(Fukuyama, 2020: 209).

Strossmayer se zalaže upravo i zato za nacionalnu, hrvatsku prosvjetu, jer se konačno za to i izborio Hrvatsko-ugarskom nagodbom. To je hrvatska prosvjeta, na hrvatskom jeziku, sa samoupravom koja nije ostvarena u drugim poljima. Strossmayer se stoga zalaže za specifične „nacionalne prosvjete", odnosno smatra da ne postoji jedinstven prosvjetni pristup već su nužne prilagodbe na svaku nacionalnu prosvjetnu kulturu. Unutar višenacionalne zajednice takav je pristup pomagao ne samo razvitku hrvatskog sustava prosvjete već i učvršćenju nacionalnog i jezičnog identiteta.

> Krivoga li pojma o prosvjeti. Po mnienju njekih ljudi prosvjeta se načinom posve mekaničkim širi, poput voćke, koja se s jednoga vrta u drugi presadjuje, ili poput rastopljena meda, koji se iz suda u sud preljeva. Po mom 'mnienju sto put bi nam prije za rukom pošlo izabrati način, kojim se trak sunčani u utrobi zemlje raztali i raznom cvieću svoje boje, raznom voću svoje slasti pribavlja, nego odkriti tajna onih zakona, kojima blaga promisao prosvjetu medju narodi širi. Nije svaka jestbina za svaki želudac. Jedna zemlja jedno, a druga drugo radja. I narodi, kao pojedini ljudi, imaju svojih psiholoških osobnosti, te kao što nam poviest svjedoči, narodnim naravnim nagonom jedni ovim drugi onim pravcem udare; jedni u ovoj drugi u drugoj struci ogromni napredak učine. Iz te upravo raznolične darovitosti ne samo stvarnoga, nego i duševnoga svieta najljepše Božja ljepota i mudrost odsieva. S toga upravo biva, da ovaj ili onaj narod njeku vrst prosvjete postojano od sebe odbija, onu pako vrst, koja mu je srodna svojim posve načinom u biće svoje i u krv svoju, tako rekav pretvara… (Cepelić, Pavić, 1904: 23).

Prosvjeta je pozvana, kada je u tome možda nemoćna politika, ostvariti konkretne identitetsko-nacionalne ciljeve.

> Biskup je sa prosvjetnim zavodima velike milošte domovini svojoj u krilo sasuo, on joj s njima bolnoj upravo životne liekove pružio; ali tko bi još pobrojio nebrojene one milošte, koje je pojedincima, bud književnicima, da jim knjigu u bieli sviet odpremi, bini djacima, da jili na vlastite noge osovi, učinio'? Tko bi pobrojio liepe, poučne i zanosne one rieči, popraćene s većega diela liepom novčanom poputbinom, koje je upravljao pojedinim društvima našima, a tih je u nas na stotine? Biskup je shvatio bistrim umom svojim: šta i narodu našemu treba, da spasi prosvjetu svoju, a sa prosvjetom i narodnost svoju (Cepelić/Pavić, 1904; 623).

Kao vrlo konkretan i učinkovit čovjek svoje ideje provodi u stvarnost programima edukacije nastavnika i znanstvenika, podupiranjem školskih ustanova i stipendiranjem nadarenih i siromašnih učenika i učenica:

> Sveučilištu je dao: godine 1861./62. svotu od 7000 for., to jest svoju velikožupansku plaću, a godine 1866. sa petdeset hiljada forinti položio mu je temelj. Iza otvorenja sveučilišta g. 1874. studenoga 1. utemeljio je zakladu za siromašne sveučilištarce sa 10.000 for., a za zlatne mise svoje (g. 1888.) dao je prvi za medicinski fakultet, koji bi se na našem sveučilištu imao otvoriti, 20.000 forinti. Napokon je godine 1899. poklonio „Mensi akademičnoj" 1000 forinti. Svega je dao sveučilištu 88.000 for.(…) (…) Srednjim učilištima je davao i to: gimnaziji osječkoj za nabavu fizikalnih aparata 1000., god. 1858. položio je štipendijalnu zakladu za siromašne učenike sa 5000 for., god. 1861. dao je zakladi za nabavljanje knjiga siromašnim učenicima 1000 for., od godine 1863. do g. 1879. davao je nagradu učitelju pjevanja godimice 150 for., svega 2250 for. Gimnaziji vinkovačkoj za podupiranje siromašnih učenika dao je g. 1861. 1000 for., isto gimnaziji zagrebačkoj 1000 for. i gimnaziji sinjskoj 1000 for. Gimnaziji riečkoj g. 1863. za štipendijalnu zakladu za siromašne učenike Hrvate 5000 for., isto gimnaziji varaždinskoj g. 1865. sa 1000 for. Gimnaziji požeškoj za podupiranje siromašnih djaka dao je g. 1874. 200 for. i gimnaziji belovarskoj g. 1878. 50 for. Napokon je utemeljio pri novoustrojenoj gimnaziji u Gospiću g. 1880. štipendijalnu zakladu sa 5000 for. i godine 1898. dao za hrvatsku gimnaziju u Pazinu 1000 forinti; kasnije opet 3000 forinti. Svega srednjim učilištima 27.500 for. (Cepelić, Pavić, 1904).

3.3. Odnos Strossmayera prema učiteljima

Cepelić i Pavić su registrirali samo dio pomoći koju Strossmayer daje „hrvatskoj prosvjeti", a posebno je programski usmjeren prema učiteljima koje smatra presudnima u provedbama svake prosvjetne politike. I ovdje se iskazuje prosvjetni idealizam, ističući uzvišenost učiteljskog poziva:

> Biskup govorom iz 1874. godine poziva učitelje, čiji poziv smatra jednim od najljepših i najsvetijim na svijetu, da budu uzorom i glavnim dokazom istine koju propovijeda mladeži. Pritom naglašava važnost ljudskog čina, jer učenje bez čina znači „jednom graditi, a drugom razgradjivati", a kada nam sav narod bude obrazovaniji, onda će i svi društveni staleži koji iz njega proizlaze biti izvrsniji. Učitelje obvezuje na ljubav prema učenicima koje trebaju ljubiti i njegovati kao vlastitu djecu. Učenike pak obvezuje na ljubav i štovanje učitelja kao vlastitih duševnih roditelja i ravnatelja. No taj odnos prije svega ovisi o učitelju, a onaj učitelj kojemu manjka ljubavi ne može niti poštovanje i pouzdanje učenika steći (Mlinarević, i sur. 2016: 129).

Odnos prema učiteljima, koji je dio Strossmayerovog prosvjetno-idealističkog pogleda (učitelji su u društvu *svjetlilo*, *kvas*…) na tu profesiju, nije u skladu s onim kako sebe ova profesija vidi sama i kako se definira u dokumentima, među kojima su kolektivni ugovori[9]. U njima su jasno određene prava i dužnosti učitelja, učiteljica, profesora i profesorica te materijalna prava (plaće) koje su najčešći razlog za obustave rada i sindikalno pregovaranje. Nastavnici i profesori zapravo ne žele biti više od djelatnika bilo koje druge struke, koji će svoj posao odraditi u skladu s kolektivnim ugovorom i zakonskim propisima. Oni koji doživljavaju svoj posao kao poziv, kvas, kako ga Strossmayer definira, sve su rjeđi u sustavu odgoja i obrazovanja, u kojem se najčešće korektno i profesionalno radi ono što je propisano ugovorom o radu, ali nema dodatne dimenzije koja se u Strossmayerovo vrijeme od učitelja, učiteljica, profesora i profesorica očekivala. To je bilo vidljivo za vrijeme najdužeg prosvjetnog štrajka u neovisnoj Hrvatskoj u jesen i zimu 2019., kada se zbog povećanja plaća štrajkalo 36 radnih dana, a učenici gotovo cijelo polugodište nisu pohađali nastavu. Pravo učitelja na veće plaće, od strane nastavnika (koji su se o ponudama Vlade izjašnjavali referendumom) bilo je, barem tijekom tog štrajka, iznad prava učenika na kvalitetno obrazovanje.

Iako je u središtu Strossmayerovog shvaćanja obrazovanja primarno bilo osnovno i gimnazijsko obrazovanje, on ne zapostavlja ni strukovno obrazovanje, koje će na poseban način razviti nekadašnji Strossmayerov štićenik, kasniji Khuenov ministar Isidor Kršnjavi:

> Od godine 1863., kada je križevačko gospodarsko-šumarsko učilište stalo prve gojence puštati u bieli sviet, počelo se je i u biskupovom vlastelinstvu paziti na strukovnu sposobnost, navlastito u šumarstvu. Tako se od godine 1882. pa dalje ne prima u obće ni jedna sila u vlastelinsku službu, ako nije službi strukovno dorasla. Pače još godine 1865. tražio je biskup od mladjega svoga činovničtva, da se strukovno izobražuje, i da svake godine izradjuje pismene disertacije o raznim

[9] https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2018_06_51_1019.html

strukama gospodarstva; a jer to nije bivalo, ponovio je svoju naredbu 1. travnja 1871. činovnika strukovno vješta, poslu prilježna, a uz to knjigi i peru prijatelja, cijenio je biskup osobito (Cepelić, Pavić, 1904: 914).

3.4 Strossmayer i suvremeni prosvjetni koncepti

U radu koji se bavi odgojnim vrijednostima u Strossmayerovim govorima Mlinarević, Vranješ i Živić ističu kao primarnu moralnu (kršćansko-moralnu, preciznije) dimenziju Strossmayerovih odgojnih koncepcija. Ona se temelji na promicanju i usvajanju vrijednosti, a „vrijednosti su izvorište odgoja, one nisu pasivne u odgojnoj i obrazovnoj djelatnosti, u životu, one nisu neutralna praksa, one su moral," navodi Vican (Mlinarević i sur. 216: 122). Strossmayer nije prosvjetni niti moralni relativist, smatra kako postoje jasne vrijednosti koje se dostižu kvalitetnim odgojem i obrazovanjem, prožeto kršćanskim vrijednostima.

Mlinarević i suradnici smatraju kako su najvažnije odgojne vrijednosti koje zastupa biskup Strossmayer : 1. sloboda, 2. zemaljski zakoni, 3. nematerijalne, duhovne i kršćanske vrijednosti i ideali, 4. domoljublje i rodoljublje, 5. obitelj i roditeljstvo te 6. obrazovanje. (Isto, 123). Autori na prvo mjesto kao odgojnu vrijednost kod biskupa Strossmayera stavljaju slobodu, međutim je riječ o slobodi koja je ograničena svim onim kategorijama koje navode iza toga pojma: to je sloboda koja je omeđena kršćanskim vrijednostima, ondašnjim zakonima, domoljubljem i rodoljubljem, obiteljskim i roditeljskim vrijednostima. Ove vrijednosti možemo prepoznati i u suvremenim koncepcijama hrvatskog odgoja i obrazovanja, ali je jasno kako se upravo u ovom području dogodilo i najveće odstupanje od vrijednosti koje je zastupao biskup Josip Juraj Strossmayer. U Zakonu o odgoju o obrazovanju u osnovnim i srednjim školama navedeni su glavni ciljevi odgoja i obrazovanja, koji se razikuju od dijela od Strossmayerovih stavova:[10]

> (1) Ciljevi odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama su: 1. osigurati sustavan način poučavanja učenika, poticati i unapređivati njihov intelektualni, tjelesni, estetski, društveni, moralni i duhovni razvoj u skladu s njihovim sposobnostima i sklonostima, 2. razvijati učenicima svijest o nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine i nacionalnog identiteta, 3. odgajati i obrazovati učenike u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece, osposobiti ih za življenje u multikulturalnom svijetu, za poštivanje različitosti i toleranciju te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva, 4. osigurati učenicima stjecanje temeljnih (općeobrazovnih) i stručnih kompetencija, osposobiti ih za život i rad u promjenjivom društveno-

[10] https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli

> kulturnom kontekstu prema zahtjevima tržišnog gospodarstva, suvremenih informacijskokomunikacijskih tehnologija i znanstvenih spoznaja i dostignuća.

Ako proučimo i druge relevantne hrvatski strateške i zakonske dokumente koji se bave pitanjima odgoja i obrazovanja, uočiti je ipak kako su u njima sadržani i mnogi Strossmayerovi koncepti, iako je jasno kako je sustav vrijednosti u drugoj polovici 19. stoljeća razlikuje od sadašnjeg sustava vrijednosti, a utjecaj Katoličke crkve, čiji je biskup Strossmayer, je u hrvatskom školskom sustavu ruban, pa se sve više otvaraju i posebne katoličke škole kako bi se snažnije promicale one vrijednosti, koje, izgleda, oni koji se bave prosvjetom u današnjoj Katoličkoj crkvi u Hrvata, ne prepoznaju u suvremenom hrvatskom obrazovnom i odgojnom sustavu. U Hrvatskoj trenutno imamo 12 katoličkih osnovnih i 12 srednjih škola s oko 5000 učenika, a *identitet* ovih škola se razlikuje od onih kojima su osnivači županije i gradovi u Republici Hrvatskoj.

> Identitet katoličke škole jednak je identitetu Crkve iz koje izbijaju izvorne i autentične dimenzije katoličke škole koja se ustrojava kao crkveni subjekt i kao takva je mjesto autentičnog i specifičnoga pastoralnog djelovanja. Katolička škola je privilegirano mjesto kršćanskoga odgoja kao dio evanđeoskoga poslanja Crkve. Crkvenost katoličke škole stoga, nije neki vanjski dodatak, nego temelj, izvor i sadržaj njezinoga katoličkog identiteta kao odgojno-obrazovne ustanove. Sv. Ivan Pavao II. kaže da su katoličke škole istovremeno mjesta evangelizacije, cjelovitoga odgoja, inkulturacije i učenja o životnome dijalogu između mladih i različitih religija i društvenih okruženja.[11]

Strossmayer se nije zalagao za posebne katoličke škole već takav sustav u kojem su kršćanske i nacionalne vrijednosti utkane u programska načela i „kvas su koji oplemenjuje“ svaki obrazovni kurikul koji se provodi u Hrvatskoj, jer je po Strossmayeru „duh kršćanski onaj božanstven, kvas, koji bi imao narode preobraziti, okriepiti i oplemeniti“ (Cepelić, Pavić 1904: 51). Naravno, u tom smislu ni njegov mecenatski program danas se ne bi mogao provoditi onako kako je to Strossmayer činio, u načelu samovoljno, prema vlastitim (vrijednosnim) kriterijima. Katolički biskup koji bi na takav način u 21. stoljeću, kao neke vrste paralelnog ministra prosvjete financirao škole, nastavnike i učenike, vjerojatno to ne bi mogao činiti na „Strossmayerov način“, potpuno samostalno, već bi se tražilo poštivanje određenih zakonskih propisa kojima se reguliraju donacije i sponzorstva. Strossmayerovi koncepti su bili prihvatljivi u vremenu slabih institucija i u vremenu kada se zapravo ustrojava hrvatski prosvjetni sustav, a danas bi mogli biti prihvatljivi, možda, unutar sustava katoličkih škola u biskupiji u kojoj je djelovao kao biskup.

---

[11] https://katolicke-skole.hbk.hr/2019/07/03/o-katolickim-skolama/

4. Zaključak

Ako se Strossmayerova koncepcija prosvjete usporedi sa suvremenim hrvatskim konceptima odgoja i obrazovanja, najprije je uvažiti izmijenjeni kontekst u kojem se danas provodi hrvatski sustav odgoja o obrazovanja. Strossmayer na mnoge načine supstituira nedostatak suverene hrvatske države, pa ponekad djeluje kao „ministar" prosvjete ili kulture „u sjeni" te obavlja poslove koji su danas u ingerenciji državnih ili mjesnih vlasti: izgradnja infrastrukture, utemeljivanje institucija, stipendiranje, vrijednosno usmjeravanje i dr.. Strossmayerov koncept možemo nazvati patricijskim, on se provodi odozgo, preko institucija i nameće se dionicima. Danas se, barem na formalnoj razini, o svakom važnom pitanju provode javne rasprave, analize, sučeljavaju se mišljenja... Strossmayer se postavlja kao onaj koji donosi gotova rješenja, najčešće ne prihvaćajući suprotna ili drugačija mišljenja. Njegovi prosvjetni nazori su uvijek visoko idealistički i kršćanski, a ciljevi koji se postavljaju prema dionicima su iznimno visoki. Nema rasprave o prilagodbi kurikuluma sposobnostima učenika i učenica, već oni uz motivirane nastavnike moraju težiti izvrsnosti, odnosno zadanim idealima koje valja dostići. Strossmayerova pozicija nije samo pozicija nacionalnog prosvjetitelja i mecene, već je to i pozicija katoličkog svećenika i biskupa te on iz crkvenog učenja izvodi dio nastavnih metoda i ciljeva odgoja i obrazovanja, što u modernom sekularnom društvu više nije prihvatljiv koncept.

5. Literatura

Cepelić, M., Pavić, M. (1904). *Josip Juraj Strossmayer, biskup djakovački i sriemski 1900*.-1904.

Ćurić. M. (2023) *Figure biskupa Strossmayera u korpusu pjesničkih prigodnica*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Fukuyama, F.(2020) *Identitet: Zahtjev za dostojanstvom i politike zamjeranja*, TIMPress, Zagreb

Mlinarević, V., Živić, T., i Vranješ, A. (2016). ODGOJNE VRIJEDNOSTI U ODABRANIM GOVORIMA JOSIPA JURJA STROSSMAYERA, PROMICATELJA PROSVJETE I KULTURE, *Mostariensia*, 20(1-2), str. 117-131.

Erl-Šafar, M. (2012). Prosvjetiteljska djelotvornost Josipa Jurja Strossmayera, *Knjižničarstvo*, 15/16 (2011/2012)(1-2), str. 53-70.

Grbešić, G., Zubac, I. (2020). *Strossmayerova uloga, ciljevi i rezultati na prosvjetnom području // Prosvjetom k slobodi. XVIII. Strossmayerovi dani*. Đakovo

Szabo, A. (2015). O mecenatskim prinosima biskupa Strossmayera razvoju prosvjete, kulture i znanosti u hrvatskome narodu", u *Josip Juraj Strossmayer (1815.-1905.) U povodu 200. obljetnice rođenja (1815–2015)*, str 5.-19, Matica hrvatska, Zagreb

Strossmayer, J. J. (2015) *Sve za vjeru i domovinu I-IV., korizmene i prigodne poslanice, okružnice i propovijedi, važniji govori i osvrsti biskupa Strossmayera*, prir. Marin Srakić, Nadbiskupijski ordinarijat Đakovačko-osječke nadbiskupije, Đakovo.

Srakić, M. (2013) *Opjevajmo slavne muževe : povijesni prilozi i arhivska građa o životu i radu biskupa, svećenika i ustanova Đakovačko-osječke nadbiskupije i Srijemske biskupije* / Đakovo: Đakovačko-osječka nadbiskupija, Nadbiskupski ordinarijat,. (Sabrana djela; sv. 1)

6. Mrežni izvori

Bossuet, Jacques Bénigne. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.* Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021.. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=8931>. Posjećeno 5. rujna 2023

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. "Charlest, count de Montalember." *Encyclopedia Britannica*, Invalid Date. https://www.britannica.com/biography/Charles-comte-de-Montalembert. Posjećeno 5. rujna 2023.

Britannica, T. Editors of Encyclopaedia. "Marco Minghetti." *Encyclopedia Britannica*, December 6, 2022. https://www.britannica.com/biography/Marco-Minghetti. Posjećeno 4. rujna 2023.

Gladstone, William Ewart. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.* Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021.. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=22152>. Posjećeno 31. kolovoza 2023

Guizot, François. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.* Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021.. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=23750>. Posjećeno 31. kolovoza 2023

Lamartine, Alphonse de. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje.* Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=35235>. Posjećeno 32. kolovoza 2023.

Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje; https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125. Posjećeno 3.svibnja 2023.

Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine i Akcijski plan za provedbu Nacionalnog plana razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2024. godine, https://mzo.gov.hr/vijesti/nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027-godine-i-akcijski-plan-za-provedbu-nacionalnog-plana-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2024-godine/541. Posjećeno 2. kolovoza 2023 Nacionalni kurikulum Republike Hrvatske za predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje; https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125. Posjećeno 3.svibnja 2023.

Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine i Akcijski plan za provedbu Nacionalnog plana razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2024. godine, https://mzo.gov.hr/vijesti/nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027-godine-i-akcijski-plan-za-provedbu-

nacionalnog-plana-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2024-godine/541. Posjećeno 2. kolovoza 2023

Odredbe Hrvatske biskupske konferencije o katoličkim osnovnim i srednjim školama; https://katolicke-skole.hbk.hr/2018/08/04/odredbe-hrvatske-biskupske-konferencije-o-katolickim-osnovnim-i-srednjim-skolama/. Posjećeno 2. kolovoza 2023.

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, https://narodne-novine.nn.hr/search.aspx?upit=zakon+o+odgoju+i+obrazovanju+u+osnovnoj+i+srednjoj+%C5%A1koli&naslovi=da&sortiraj=1&kategorija=1&rpp=10&str=0&qtype=3&pretraga=da. Posjećeno 3. svibnja 2023.

STROSSMAYER'S CONCEPT OF EDUCATION IN RELATION TO MODERN CONCEPTS OF EDUCATION

Abstract

The paper deals with the educational concepts of Josip Juraj Strossmayer. We wanted to answer the question of how acceptable and applicable these concepts are in the modern Croatian education system by comparing Strossmayer's original texts and scientific works that dealt with this issue and by looking into the legal and strategic documents of contemporary Croatian education. Strossmayer is convinced that the greatest possible social effects are achieved through education, and that the development of educational institutions, the education of teachers and the influence on the society in which it is carried out - "enlightenment" - is the only possible path towards progress. In the implementation of educational programs, he emphasizes freedom, personal and national, as one of the fundamental principles, because it is the precious treasure of all humanity, and its supreme law is the brotherhood and freedom of all peoples". Strossmayer's educational concept is educational-idealistic, patrician and modernizing. Education also plays an extremely important identity role. In this project, Strossmayer uses different strategies: in addition to creating cultural and educational capital or democratizing politics, he also works in the field of the development of society as a whole - because according to him, the purpose of education is to change society for the better in all segments, including communal, economic, and transport. .. Modern concepts of upbringing and education are more pragmatic than Strossmayer's concepts, teachers are not "leaven and light" but educators, employed in the tasks of upbringing and education. The biggest deviation from Strossmayer's educational - Catholic-liberal concepts - is the secularity of school curricula. Each of Strossmayer's educational concepts contained a divine dimension, while this dimension is not primary in modern Croatian schooling, which is also reflected in the opening of an increasing number of Catholic schools. They compensate for what contemporary Croatian church authorities perceive as lacking in Croatian school curricula for primary and secondary schools.

Keywords: education, identity, Josip Juraj Strossmayer, patrician model, secularity

Izazovi odgoja u današnje doba

Snježana Šušnjara[1]
Lejla Kafedžić[2]

Sažetak

Čini se da je danas obitelj na svojevrsnom raskrižju. Sve što je vrijedilo i što se nasljeđivalo putem kulture, tradicije i međusobne suradnje, sad se pokušava pokazati nedostatnim pa i suvišnim. Zapravo bi trebalo zastati i proučiti jesu li doista raniji načini odgajanja neprimjenjivi i štetni kao i jesu li današnji pristupi učinkoviti. Šarenilo u shvaćanju odgoja i obrazovanja osobito zaposlenih roditelja i nedostatak vremena pokazuje nejasnu sliku poimanja roditeljstva. Izgledno je da bi promjena paradigme odgoja pomogla primjeni obrnutog procesa odnosa djece i odraslih, u kojemu bi drugačiji pristup i načini s kojima bi se svi odgojni činitelji identificirali i uspješno ih primjenjivali mogli odgovarati svima. Nisu to nikakva spektakularna otkrića ali jesu životna i itekako uporabljiva. Jednostavnim načinom pristupa odgojnim vrijednostima bili bi zadovoljni i roditelji i nastavnici i djeca. Važno je istaknuti da odgajati znači međusobno se poštivati, imati povjerenja i ljubavi u svakodnevnim odnosima jednih s drugima bez obzira na dob, a posebice je to primjetno u obiteljskom životu. Kako Jesper Juul ističe ‹ravnodostojni› odnosi su ključ uspješne komunikacije i obiteljske sreće. Ne treba praviti bauk od odgoja nego sve čimbenike odgojnog procesa valja uvažavati i slušati. Uz obiteljsko okruženje za odgoj djeteta su važni i drugi utjecaji koji zajedničkim prožimanjem i vrijednostima koje razvijaju kod generacija za koje su odgovorni i za koje žele promjene doprinose stvaralaštvu pojedinca i cjelokupne zajednice. Ovim radom nastoji se kritički osvrnuti na postojeće trendove koji predstavljaju izazov u današnje doba.

Ključne riječi: poštivajući odnosi, promjena, roditelji, tradicija, vrijednosti

Uvod

Povijest nas uči da tradicija unapređuje ljude, čini ih boljima i jedne drugima zanimljivima u njihovoj različitosti. Također spoznajemo da su postavljeni moralni standardi svrhoviti, da čovjek kojega se cijeni i poštuje kao ljudsko biće pridonosi svijetu na način njemu svojstven. Danas se međutim događaju različite stvari i odnosi kojima se nastoji omalovažiti ljudsko biće. Sve što je pridonosilo boljitku društva i činilo temelje vrijednosti pokušava se umanjiti

[1] **Snježana Šušnjara,** redovita profesorica na Odsjeku za pedagogiju Sveučilišta u Sarajevu, Bosna i Hercegovina
[2] **Lejla Kafedžić** redovita profesorica na Odsjeku za pedagogiju Sveučilišta u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

pa čak i diskreditirati. Walter Lippman, filozof i novinar je još 1940. godine istaknuo da „... lišeni svoje kulturne tradicije, novoobrazovani ljudi na Zapadu više ne posjeduju oblik i suštinu svojega uma, duha i ideja, pretpostavke, logičku podlogu, logiku, metodu, vrijednosti nakupljene mudrosti, koji su duh zapadne civilizacije“ (prema Gatto, 2010: 136). Obiteljski odgoj, pedagogija i međusobni odnosi unutar zajednice bili su potkovani moralnim načelima koja se danas sve više gube. Nepostojanje normi i vrijednosti koje bi bile zajedničke i djeci i roditeljima stvaraju privid osobne slobode ali istodobno nema orijentacijskih i polaznišnih točaka prema kojima bi se uključeni mogli ravnati pri donošenju egzistencijalnih odluka. Individualna sloboda nikad nije bila bliža i upravo zato valja raditi na bogaćenju odgovornosti svakog pojedinca kroz obnavljanje društvenih normi i vrijednosti (Juul, 2019). Stoga smo se u ovom radu osvrnule na obitelj kao okosnicu društva i vrijednosti koje ona prenosi i nastoji očuvati. Osim obitelji, neizostavan čimbenik odgoja jest škola, kojoj se sve više upućuje kritika da je previše obrazovna, a sve manje odgojna. Međutim, sve dok se odgoj i obrazovanje ne promatraju kao odvojeni entiteti, škola ostaje istovremeno i odgojna i obrazovna ustanova.

Temelji odgojnog djelovanja nekad i danas

U svom djelu *Misli o odgoju* John Locke (prema Zaninović, 1988) ističe disciplinu duha kroz formiranje karaktera kako bi čovjek znao sobom vladati. Također iznosi potrebu svladavanja požude i pohlepe te podređivanja života i djelovanja razumu kako bi pojedinac mogao (p)ostati samostalan i slobodan u duhu ali u skladu s normama i načelima tadašnjeg društva. Primjena discipline je važna u odgojnom djelovanju i po Lockeu se uspostavlja različitim načelima, ovisno o dobu pojedinca. U ranom djetinjstvu su roditelji bezuvjetan autoritet ali i uzor koje dijete slijedi. Pri tom se pridaje i velik značaj pohvali i ukoru koji onda utječu na osjećanje stida i časti. Putem poučavanja kao jedne od najvažnijih odgojnih metoda koju treba primjenjivati od rane mladosti, postižu se dobre navike koje su ujedno i temelj moralnog odgoja. Locke ističe da djeca vole da se s njima postupa kao s odraslima, te da će rado surađivati ukoliko je pristup odraslih prilagođen njihovim sposobnostima i sklonostima. Locke smatra da svi ljudi nisu jednaki niti imaju jednake sklonosti. Otuda njegov zahtjev da se sa svakim djetetom treba postupati na njemu primjeren način. On smatra da djecu treba naviknuti na rad i da je lijenost nepoželjna osobina koju treba iskorijeniti (Žlebnik, 1983).

Kao i Locke, i Rousseau smatra da je zadatak odgoja: stvoriti što povoljnije uvjete za razvoj djeteta, za stjecanje mnogobrojnih iskustava. Odgojni cilj po Rousseau jest odgojiti slobodnog čovjeka. U prirodnom poretku kad su svi ljudi

jednaki, poziv ljudi svih profesija jest da budu ljudi, da slijede postavljene norme i vrijednosti kako bi društvo opstalo i razvijalo se (Žlebnik, 1983). "Priroda djeteta se razlikuje od prirode odraslog čovjeka," ističe Rousseau i to treba poštivati, jer dijete nije odrasli čovjek u malom i ono ima svoj specifični tjelesni i duhovni razvoj (prema Žlebnik, 1983: 73). Odrasli često gube iz vida ovu činjenicu te očekuju razumijevanje i poslušnost djeteta i u stvarima o kojima s njima nisu niti zajednički razgovarali a kamoli praktično pokazali. „Djeca surađuju, ona žele surađivati. Djecu uopće ne zanima moć. Djeca žele/trebaju kontakt, poštovanje, povjerenje, ljubav!", ističe Juul i otkriva da djeca znaju što žele ali ne znaju što trebaju. Zato su roditelji tu da im pomognu i upute, ukažu na vrijednosti koje će ih obogatiti (Juul, 2021: 23-56). Obitelj kao okosnica društva treba ponovno postati jaka zajednica svih njenih članova kako bi im mogla biti potpora i snaga u raznim izazovima vremena u kojemu živimo. Zaštititi djecu koliko je moguće od vanjskih utjecaja koji ih ometaju u razvoju i razviti temeljne ljudske vrijednosti, važna je uloga obitelji. Međutim, roditelji su, pod utjecajem materijalističkog društva, prisiljeni po cijele dane biti na radnim mjestima te nemaju priliku provoditi dovoljno vremena sa svojom djecom. Tako ne stvaraju sigurno obiteljsko okruženje u kojemu bi dijete odrastalo i razvijalo se. Stoga, iz osjećaja krivnje ili straha da ne naškode djetetu, naruše njegovo sampouzdanje ili zakoče kreativnost „izgubili su osjećaj za ulogu djeteta u obitelji" (Shaw, 2009: 15-16). Ne postavljaju granice, ne dopuštaju da dijete osjeti ikakvu neugodnost, niti da samo riješi neku poteškoću te tako zanemaruju duhovni i moralni razvoj djeteta. Tako dijete ne razvija osnovne vrijednosti kao štu su: empatija, čast, trud, dužnost, zalaganje, odgovornost prema drugima i samome sebi. Djeca su prepuštena utjecaju medija i novih tehnologija koje ih omamljuju i koče u razvoju pismenosti, izražavanja, stvaralaštva ali i društvenom razvoju. Dijete treba sigurnost, red, ljubav, poštivanje, kvalitetno provedeno vrijeme za poticaj stvaralaštva i razvoj mašte (Shaw, 2009). „Djeca su vrlo bistra i brzo uče pravila. Problem je u tome što ih mi učimo pogrešnim pravilima" (Shaw, 2009: 25).

Vrijednosti su čest predmet istraživanja različitih nauka, ali i važna kategorija u objašnjavanju mnogih društvenih pojava i procesa (Ilišin, 2011). Može se reći da vrijednosti usmjeravaju ljudski život, kao i čovjekovo cjelokupno djelovanje u društvu, te predstavljaju temeljna polazišta svake društvene zajednice (Hoblaj, 2007; Jukić, 2013). Vrijednosti predstavljaju skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tome što je ispravno, dobro i poželjno. S obzirom da se vrijednosti usvajaju tokom života, jasno je da okolina ima znatan utjecaj na vrijednosti koje će dijete razviti kod sebe. Tu su ključna dva faktora: obitelj i odgojno-obrazovne ustanove, ali i svi drugi faktori koji su uključeni u ekosisteme. Istraživači su pokazali interes za proučavanje pitanja vrijednosti u obitelji, posebno njihov međugeneracijski prijenos i sličnost u vrijednosnim prioritetima roditelja i djece. Autorice Bolčević Novak i Mrnjaus (2020) ističu da većina dosadašnjih

istraživanja pokazuje kako se među vrijednosnim prioritetima starije generacije (roditelji) najviše rangiraju vrijednosti dobrohotnosti, univerzalizma i konformizma, a kod pripadnika mlađe generacije (djece) ističu vrijednosti nezavisnosti i dobrohotnosti. Osim toga, autorice zaključuju, na temelju istraživanja, da postoji značajan zajednički dio koji omogućava da se govori o postojanju međugeneracijskog prijenosa vrijednosti između roditelja i djece. „Rezultati koji ukazuju na eventualne razlike u vrijednosnim prioritetima i vrijednosnim orijentacijama djece i njihovih roditelja (koji se, primjerice, uočavaju na vrijednostima kao što su *razumijevanje, znatiženja i kreativnost* koje značajnijima procjenjuju djeca te *obiteljska sigurnost, čistoća i zdravlje* koje značajnijima procjenjuju roditelji), moguće je objasniti u odnosu na životno razdoblje u kojem se svaka od skupina ispitanika nalazi. Primjerice, za razdoblje adolescencije u kojem se nalaze ispitana djeca nije iznenađujuće što njima *znatiželja* predstavlja jednu od osnovnih vrijednosti, dok roditeljima, za razliku od njihove djece, jednu od najvažnijih vrijednosti predstavlja *obiteljska sigurnost* (Bolčević Novak i Mrnjaus 2020). Osim toga, utvrđeno je da spol predstavlja varijablu koja ima istaknutu ulogu u procesu prijenosa vrijednosti u obitelji, pa su tako djevojke sličnije majkama, a mladići očevima (Ferić, 2009). Uglavnom, ključnu ulogu u prijenosu vrijednosti imaju obitelj i odgojno-obrazovne ustanove, koji predstavlju najvažnije čimbenike u međugeneracijskom prijenosu vrijednosti. Stoga, postojeća *kriza vrijednosti*, koja je prema mišljenjima mnogih autora rezultat različitih promjena unutar suvremenog društva, sve više stavlja obitelj i odgojno-obrazovne ustanove pred brojne izazove kao primarnih prenositelja vrijednosti (Bolčević Novak i Mrnjaus 2020).

Izazovi odgoja danas

Danas smo svjedoci gubljenja vrijednosti na kojima je dosadašnji svijet počivao. Ako se ovakav trend nastavi, običan čovjek će ostati stajati nezaštićen na vjetrometini različitih utjecaja kojima nije naučen oduprijeti se. Covey (2005) ističe da je ranije bilo lako djecu upućivati odgojnim vrijednostima i poučavati ih kad su i država i zakonodavstvo ali i cjelokupna društvena zajednica stajali iza obitelji i radili na njenu boljitku. Postojala je kolektivna podrška uže i šire zajednice. Danas to više nije tako. Usljed nepostojanja ugovora kojima bi se definirao moral i dogovora oko zajedničkih vrijednosti, kao i nedostatka univerzalnih normi za ravnanje, roditelji su stalno u situaciji samostalnog donošenja odluka važnih za odgoj djece (Juul, 2019). Kulturni mentalitet koji nas sve polako zahvaća filozof Charles Taylor je ovako opisao: „Svatko ima pravo razviti vlastiti oblik življenja, na temelju vlastitog osjećaja o tomu što je uistinu važno ili vrijedno. Ljudi su pozvani da budu vjerni sami sebi te da

traže vlastito samoispunjenje. U čemu se ono sastoji, svatko mora u konačnici odrediti za sebe. Nitko drugi ne može niti bi trebao pokušati propisati njegov sadržaj (Taylor, 2009: 19-20). Stoga se čovjek treba okrenuti iskonskim vrijednostima, radeći na ljudskom dostojanstvu i podizanju humanosti. Kroz suradnju s drugima i uzajamno pomaganje te rad na zajedničkom dobru svih, moguće je ostvariti povratak u zadane norme i pravila ljudskog ponašanja. Totalitarizam našega doba koji pod krinkom jednakosti i sigurnosti zatire građanske slobode, ne donosi ništa dobroga, naprotiv. „Um tehnološkoga čovjeka ne može odoljeti njegovim željama jer ga je njegova kultura naučila da ih ne propituje. Tehnološki čovjek počinje vjerovati da granice onoga što on smije učiniti prirodi primarno određuje njegova sposobnost da je podvrgne svojoj volji“ (Dreher, 2019: 279). Današnji roditelji smatraju da djetetu trebaju stvoriti atmosferu odrastanja bez ikakvih prepreka i zabrana a sve u svrhu njegova izražavanja vlastite ličnosti. Usljed takvog roditeljskog nastojanja pretjeranog zaštićivanja djece od svake krivnje ili razočaranja dolazi do pojave „narcističke ličnosti“, koja ne poznaje značenje riječi ‘ne’ (Shaw, 2009: 23). Zaboravlja se da se duševni razvoj čovjeka odvija prema određenim zakonima koji se ne mogu tek tako zanemariti. „U te zakone spada i to da su djeci potrebni podstrek i primjer odraslih kako bi se u okviru određenog reda mogle ostvariti njihove urođene sposobnosti“ (Meves, 1992: 45). Odrasli su potrebni djetetu kao uzori, kao oni koji postavljaju zahtjeve i izazove, koji određuju mjere i granice, pomažući mu u njegovu razvoju. „Smrt neke kulture počinje kada njezine normativne institucije ne uspijevaju iskomunicirati ideale na načine koji su čovjeku trajno iznutra uvjerljivi“ (Rieff, 2006: 12).

Pored obitelji kao okosnice društva i stvaranja kvalitetne sredine za razvoj pojedinca, tu je i škola koja kroz odgoj i obrazovanje čini ono što je stoljećima činila, ali ovaj put se javljaju nešto drugačiji pristupi. Kroz obrazovanje i školstvo se također često manipulira polaznicima i zaposlenima, što opet nije ništa novo, jer kako Juul ističe, škole i nisu tu za djecu „... nikad nisu ni bile. Škole su obveza, one služe društvu i predstavljaju prisilno pedagoško događanje koje traje desetak godina“ (Juul, 2020: 42). Tako je primjetno da usprkos obimnosti sadržaja, školovanje zapravo osiromašuje pojedinca, stvarajući izvjesni dojam uspješnosti tamo gdje uspjeha zapravo i nema. Stalno prisutan natjecateljski duh odnosi zadovoljstvo pobjede stvarajući osjećaj destruktivnosti i poraza kod onih koji, npr. nisu osvojili prva mjesta. Škole se nastoji birokratizirati, opteretiti roditelje silnim zadaćama te povećati broj sati i obveza kako bi djeca što dulje ostajala pod utjecajem različitih programa kojih cilj nije uvijek najjasniji. Tako se provodi *školanje*, kako Glaser (2004: 212) navodi a ne obrazovanje, usađuje se akademsko znanje bez osobite mogućnosti razvoja vlastite kreativnosti učenika i buđenja njihova istraživačkog duha. Dok je god škola sredstvo isporuke, svaki će pothvat izazivati nepoštovanje (Gatto, 2010).

Mladi sve više pokazuju nezadovoljstvo školom koja ne obraća pažnju na njihove interese. Stoga i oni najbolji rade s malim zanimanjem dovoljnim za prolaznost (Glasser, 2004). Gatto (2010) ukazuje i na političku narav školovanja koja omogućava skupinama koje imaju političku moć uplitanje u školske programe i njihove izmjene. Škola, ali i obitelj, se pri tom nalaze u rascjepu između pedagogije i stvarnosti koja njome manipulira. „Kakvo god se obrazovanje u školi događalo, događa se unatoč školi, ne radi nje," ističe Gatto i dodaje „Učenje nije svrha škole, pobjeđivanje jest; pozornost nikada nije usmjerena na kvalitetu misli i izvedbe, nego na nešto potpuno drukčije; na dostizanje kruga pobjednika" (Gatto, 2010: 134). Pojedinac može proći proces školovanja, ali to ne znači da je doista i obrazovan, a o odgoju da i ne govorimo. Slikar Paul Gauguin je ovako pojasnio svoje viđenje pukog pristupa teorijskom znanju u školi: „Do drugog sam dana iscrpio svoje zalihe. Što učiniti? Zamišljao sam da ću novcem moći naći sve što je potrebno. Bio sam u zabludi. Izvan granica grada... čovjek mora znati kako se popeti na visoko drveće, kako otići u brda da bi se vratio natovaren teškim plijenom. Čovjek mora znati kako uloviti ribu i kako roniti da bi školjke odvojio od podloge... Čovjek mora znati kako, mora biti sposoban činiti razne stvari" (prema Gatto, 2010 :135). Škole sve više skraćuju slobodno vrijeme mladih, utječući tako i na obiteljski odgoj a namećući sluganske navike u procesu odrastanja mladih. U obitelji i školi se danas često koristi riječ NEMOJ i proširuje se na mnoga područja potrebna djetetu da bi odraslo i naučilo živjeti. Tako čujemo ...*nemoj se penjati na drveće, nemoj trčati, nemoj se žaliti, nemoj imati vlastite ideje, nemoj preuzimati odgovornost ili praviti izbor*... „Najtrajnija ostavština ponavljanja NEMOJ jest ravnodušnost prema svemu osim prema narkotičkim sredstvima poput nasilja, neotesanosti, okrutnosti, alkohola, pravih droga s kojima se negativizam može izbjeći" (Gatto, 2010: 138).

Osim toga, trendovi koji se danas promiču putem društvenih mreža među mladima i njihova stalna zaokupljenost novom tehnologijom priječi ih u provođenju žive komunikacije s drugima. „U svom ekstremnom obliku, naša kultura vjerojatno odgaja generaciju otuđene, grabežljive djece, koja su inteligentna ali koja, istodobno, nisu sposobna štovati osjećaje i stavove drugih ljudi" (Shaw, 2009: 15). Također, djeca i mladi sve više vremena provode gledajući nasilne sadržaje ili igrajući igrice u kojima se ubija protivnika na nemilosrdan način te i sama postaju sklona nasilju, pokazujući manjak empatije i osjećaja za druge. Ovakvo ponašanje stečeno gledanjem nasilnih scena lako se prenosi i na stvarni život. Otupljivanje empatije ili desenzibilizacija jest oblik nesvjesnog učenja, „koje je čak i u pokusima sa životinjama dobro dokumentirano, a kod čovjeka se odnosi kako na misli i osjećaje tako i na načine ponašanja" (Spitzer, 2018: 192). Otuda nereagiranje mladih na vršnjačko nasilje kojega snimaju i dijele na mrežama ili pojave pomno planiranih oružanih napada na svoje vršnjake u školama

s nemjerljvim i teško shvatljivim nasiljem fatalnog ishoda. Kako Spitzer navodi „...aktivno i pasivno konzumiranje fiktivnog nasilja dovodi do mjerljivog otupljivanja spram realnog nasilja. A to opet ima za posljedicu smanjenu spremnost u pružanju pomoći. Medijsko nasilje minira temelje našeg društvenog zajedništva“ (Spitzer, 2018: 193).

Nova tehnologija zavarava mlade dajući im dojam da sve mogu lako i na brzinu postići, osvojiti svijet, postati stručnjaci, dobiti diplomu, ostvariti snove tek jednim klikom na tipkovnici. Ono što ubrzo otkriju jest da ne mogu kritički procijeniti vrijednost različitih podataka i pouzdanost izvora jer nemaju iskustvo učenja, znanje o nekom području, ne znaju logički povezati informacije, posložiti ih, valjano iskoristiti. „Tko još ništa ne zna o nekom stručnom području, neće biti pametniji ni uz pomoć Googlea, dočim onaj tko već zna mnogo, može lako posredstvom Googlea i drugih izvora pronaći i najnoviji, najsitniji i posljednji podatak koji mu je još nedostajao. Postojeće predznanje funkcionira kao filter, koji čovjeku omogućuje da od pedeset ili pet stotina tisuća pogodaka pretraživača isfiltrira najvažnije. Nikakva ‘vozačka dozvola’ za internet i nikakva medijska kompetencija ne mogu nadomjestiti to stručno znanje.“ (Spitzer, 2018: 202).

Pod utjecajem novonastalih trendova i negiranja svega što je činilo korijene ljudske civilizacije, na loš glas se stavljaju ljudi koji poštuju tradiciju, koji vjeruju da ono što je utjecalo na njihov odgoj i njihova gledišta jest dobro i stabilno, da upravo te vrednote saziđuju a ne razgrađuju. Njih se naziva konzervativnima kao da je to nešto negativno i uzdižu se stvari i pojave koje prije desetak godina ne bi bile tema razgovora niti zanimanja, ne bi ih se uopće spominjalo. „Biti konzervativan ne znači plakati za starim, prošlim, nego temeljiti svoj život na onome što je trajno, vječno, u čovjekovu narav usađeno“ (Pervan, 2020: 5). S druge strane ne znači da je sve novo što se nameće kao moderno ujedno i dobro i kvalitetno, što je rezultatom elitizma i razmišljanja da je ono što je najnovije ujedno i najbolje. C. S. Lewis je ovakvo razmišljanje nazvao „kronološkim snobizmom“ (prema Ekman, 2015: 155). „Konzervativan um neće pristati uz pretjerano uzdizanje nikakva čovjeka, nikakve ideje ili društvenog uređenja, nego će se stalno vraćati na pitanja vrijednosti što mu ih prenosi obitelj, Crkva, zajednica i savjest“ (Havel, 2023: 24).

Moda koja se propagira i kojom se na mlade utječe zbunjujuća je i nadasve oskudna. Sve to otkriva siromaštvo duha i trendove koji isticanjem vanjštine nastoje oslabiti volju i vlastiti izbor ali i razvoj kvalitetnog i moralnog pojedinca. Stalno snimanje ‘selfija’ (self – sam svoj, selfish - sebičan) koje mladi u svakoj prilici upražnjavaju, ne obazirući se na okolinu i druge ljude, ostavlja dojam ignoriranja svega što ih okružuje osim njih samih. Poziranja uz neprirodne facijalne ekspresije i preuveličavanje tjelesnih atributa, upozoravaju i zbunjuju. Takve neprirodno namještene slike se, potom, postavljaju na društvene mreže

na koje odmah reagiraju njima slični, dajući im pozitivne ili negativne ocjene, što onda može utjecati na psihičku stabilnost pojedinca. Fizički izgled se glorificira a o moralnom ili estetskom se puno ne razmišlja. Nestaju navike i kvalitete međusobnih odnosa i svakodnevne komunikacije unutar obitelji, škole i šire ili uže zajednice. Mladi su prepušteni nekom vrtlogu svakodnevice, spotiču se o stalno nove trendove, nove oblike ponašanja i odijevanja koji im se opetovano nameću. Slijede tzv. inluencere bez ikakva kritičkog odmaka (Šušnjara, 2023). Christa Meves smatra da je jedan od glavnih uzroka neobuzdivih agresija mladenačkog doba, čak i kriminala, suviše popustljiv odgoj u djetinjstvu, tj. odgoj kojim je sve dozvoljeno (Meves, 1992).

Kad autentične vrednote dobiju drugo shvaćanje i funkciju kao npr. rad, koji nema prvotni smisao da čovjeku osigura pristojan život i blagostanje obitelji te postane samo razlogom proizvodnje po svaku cijenu ili kad pravo na sreću podrazumijeva puku potragu za užicima, sloboda se pretvara u samovolju i sebičnost koja nema dobro drugoga na pameti. Tada se gubi i dostojanstvo čovjeka kojega se promatra kao neku vrstu životinje na visokom stupnju tehnološog razvitka kojoj je cilj zadovoljiti samo svoje potrebe i nagone. Bez obzira na nove trendove, čovjek ne smije biti sveden samo na nagone, jer je sačinjen i od duha i tijela, posjeduje inteligenciju i volju, sposoban je planirati, mijenjati, stvarati, utjecati na svoju okolinu. Tako stvoreno ljudsko biće je originalno i sposobno za mnoge uspjehe, te stoga ne smije robovati znanosti, politici, državi, drugim ljudima (Ferrero, 2017). Ovaj autor također upozorava da djecu trebamo poučavati da su drugi naši bližnji koje ne trebamo pobjeđivati ili ignorirati radi vlastitog probitka, nego su bića s dostojanstvom i slobodom, kao i mi sami. Djeca trebaju odrasle osobe i sigurnost vlastitog doma i obitelji u vrijeme odrastanja. Dijete u obitelji modelira svoje odnose s drugima kao i stavove prema obvezama i odgovornostima. „Ne možemo i ne trebamo djecu braniti od života; trebamo ih privikavati na hrabrost i jačati ih da se suoče sa životom“ (Ferrero, 2017: 123). Mnogi roditelji prezaštićuju svoju djecu, utječući tako na njihove samostalne odluke i izbore, ispunjavajući njihove zadatke i obveze. Stalno se bave njima kako se ‘jadno’ dijete ne bi osjećalo usamljenim, kako Juul ističe (Juul, 2020: 70). Tako dijete gubi priliku stjecanja samopouzdanja i povjerenja u sebe i u druge kao i nemogućnost razumijevanja vlastitih granica i granica drugih (Juul, 2020). Zbog ovakvih odgojnih propusta, djeca odrastaju bez osobite želje da sama razviju kreativnost i originalnost u igri, školi ali i kasnije u životu. Uglavnom preuzimaju radove drugih ne trudeći se spoznati koliko je vremena i napora bilo potrebno za ostvarenje povjerenog zadatka ili projekta. Rado konzumiraju ali rijetko istražuju. Osiromašeni za izazov stvaralaštva ili samostalno otkrivanje, okreću se virtualnom svijetu, koji ih čini nervoznima, depresivnima, pa i anksioznima. Priroda ljudskog bića traži kretanje, djelovanje, stvaranje što njima nije blisko. Jednostavnija

dostupnost informacija ih ne potiče na razmišljanje o vlastitom snalaženju u stvarnom svijetu, jer očekuju da će to netko drugi za njih uraditi. Međutim, u svijetu odraslih ostanu zatečeni i zbunjeni (Šušnjara, 2017). Sloboda, a uz nju i osobna odgovornost, su važne i potrebne. Shaw izražava zabrinutost da djeca ne izgube osjećaj za potrebe drugih ljudi upravo zbog nedostatka valjane komunikacije s njima, pri čemu njihova emocionalna inteligencija ostaje zaglušena. „Politički interesi se vrte oko svega samo ne oko dobrobiti djeteta“ (Shaw, 2009: 82).

Što učiniti?

„Sve ono što činimo mi kao odrasle osobe odgaja: Kako razgovaramo jedni s drugima, kako razgovaramo sa svojom djecom, sa svojim susjedima, s prodavačima, sa svojim roditeljima? Kako se ophodimo s drugim ljudima? Koje interese imamo - glazba, religija, umjetnost, vrtlarenje, auti, motori? Sve te stvari odgajaju...“ (Juul, 2021:18). Ne trebamo se kruto držati određenih pravila odgoja, autoritarnog ili popustljivog nego se trebamo prilagođavati situaciji i promatrati dijete kao individuu sa svim svojim osobnostima i poštivati ga. Ne nametati nepotrebno i suvišno pravila ‘svi to rade’. Djeca žele surađivati ali im roditelji često to ne dopuštaju iskazujući tako svoje nepovjerenje prema njihovim mogućnostima. Juul ističe da su današnji roditelji pioniri u odgajanju, „jer nema više takva konsenzusa, nema stručnjaka ili nekog drugog tko bi rekao: Ovaj je način ispravan!“ (Juul, 2021: 22). Stenson također dodaje „...prema djeci možete biti strogi i doista djelotvorni ako, i samo ako, ona osjete da se vi trudite biti pravednima“ (Stenson, 2016: 86-87). Stenson (2016) još ističe da ako dijete ne nauči uspostaviti ravnotežu između rada i zabave, lako bi se moglo desiti da zapadne u učmalost, dosadu i ogorčenost. Ako ne nauči proizvoditi i pridonositi, bit će nezreli potrošač sklon različitim utjecajima kojima se neće znati othrvati.

Kako su danas mediji konkurencija roditeljima i obitelji, itekako je potrebno uspostaviti pravila njihova korištenja. Kompjutori ili bilo kakvi ekrani ne bi smjeli biti u dječijoj sobi. Poželjno je da sve bude smješteno u prostoriji za zajednički boravak gdje se može pratiti što dijete zanima i čemu je izloženo. U dječjoj sobi je, pak, poželjno stvoriti kutak za čitanje, pisanje zadaća, crtanje ili bavljenje drugim kreativnim aktivnostima. Ako i odrasli i djeca smanje vrijeme provedeno pred ekranima, dobit će puno više slobodnog vremena, čime se otvaraju nove mogućnosti za druženja i kvalitetno provođenja vremena unutar obitelji ali i izvan nje. „Izgleda da kad roditelji zbilja odluče i izbace distrakciju medija iz kuće – buku, bezvezno brbljanje, sate i sate besmislenog buljenja – dobiju više vremena za obitelj te istovremeno postavljaju temelje da bi ih djeca poštovala kao lidere“ (Stenson, 2016: 139). Spitzer (2018: 109) ističe da je učestalo

korištenje digitalnih medija povezano s *manje* sna što onda utječe na zdravlje ali i sam proces učenja.

Mediji mogu biti korisni za izgradnju zajedničkih trenutaka ali ako je njihova uporaba pretjerana, stvari izmiču kontroli. „Kad se prekomjerno koriste, mediji se pretvaraju u konkurentske autoritete koji pomućuju umove i srca djece" (Stenson, 2016 :139). Zajednički dogovor i suradnja svih u obitelji učinit će da i ovaj problem bude riješen. Razgovor i dogovor čine okosnicu međusobnog poštivanja. Pri tom roditelji trebaju dosljedno pristupati djetetu i donošenju odluka vezano za njega, kroz 'ravnodostojan odnos' po Juulu (2021: 19) ili 'dogovorenim usmjeravanjem' po Stensonu (2016: 159). Kad su roditelji u svojim odlukama jasni, precizni, dosljedni i jedinstveni, onda djeca uvide da oni zajedno čine autoritet i da nema mjesta manipuliranju ili iskorištavanju roditeljske popustljivosti iz ljubavi. Time su i ona na dobitku jer izrastaju u samopouzdane ljude koji se neće dati lako zavesti od različitih kušnji, kao što su nasilje, alkoholizam, droga. „Samouvjereni, realistični mladi ljudi običavaju se pametno oženiti te onda i sami odgajaju samouvjerenu djecu" (Stenson, 2016: 160). Također će se znati oduprijeti navali različitih vršnjačkih utjecaja koji ih mogu odvesti u pogrešnom pravcu (Šušnjara, 2017). „Prilično se često događa da su ljudi u kognitivnom smislu bistri, a u društvenom i emocionalnom smislu hendikepirani" (Shaw, 2009: 82). Po Stensonu (2016), srž odgovorna roditeljstva jest „doživotno naučiti svoju djecu uobičajenim sposobnostima zdravog rasuđivanja, odgovornosti, odvažnoj upornosti, samosvladavanju i ljubavi" (Stenson, 2016: 25). Pretjerano povlađivanje ili pretjerani pritisak od strane roditelja mogu djecu potaknuti da čine stvari zbog vanjskog priznanja a ne unutarnjeg zadovoljstva (Alexander i Sandahl Dissing, 2018).

Gatto (2010) poziva da se djecu ohrabri na poduzimanje istraživačkog pohoda kako bi sama iznalazila načine kako pridonijeti dobru zajednice u kojoj žive, da spoznaju kako prihvatiti vlastitu odgovornost, kako biti dobar građanin, aktivni istraživač a ne samo pasivni potrošač. On se zalaže za poduzimanje vlastitog *Camino de Santiago* upravo zbog otuđenosti pojedinca kako bi dobili priliku stvoriti nove odnose i upoznati druge na nov i kvalitetniji način. „Mislim da je jedna od uloga roditelja naučiti djecu *vokabularu* ispravnog življenja. To jest, nije dovoljno djecu samo učiti razlikovati ispravno od lošega; njima su potrebne specifične, konkretne riječi i termini kako bi učvrstili te koncepte u svom shvaćanju i tamo ih održali. Moraju znati imenovati važne ideje. U suprotnom, njihovo će prosuđivanje ostati nejasno i sentimentalno" (Stenson, 2016: 164).

Zaključak

Kako postići da djeca postanu socijalno odgovorni odrasli, da poštuju sebe i druge? Isticati kroz odgoj pozitivan stav prema ljudskoj prirodi, raditi na odbacivanju ustaljenih stereotipa ili vjerovanju da su bolji od drugih, da pripadaju povlaštenoj zajednici, razvijati osjećaj da pridonose svijetu, ljudima oko sebe, prijateljima, obitelji, suradnicima. Time se razvija i kreativnost, poboljšava aktivnost i produktivnost, te pojačava usmjerenost ideji da svijet postane bolje mjesto za život. Na žalost, nametnuti potrošački mentalitet našeg vremena te materijalizam sve više zasjenjuju odgojne utjecaje i vrijednosti koje dijete dobije u obitelji. Stoga, djeca a kasnije mladi ljudi bivaju neispunjeni, pod stresom, te postaju cinični, ogorčeni pa čak pohlepni i sebični. Ukoliko obitelj ne dopusti ovakva otuđenja i na vrijeme primijeti negativne promjene te učini sve da dijete uključi u druge aktivnosti i u život zajednice, pomoći će mu da razvije povjerenje prema drugima, smanji stres i izbjegne depresiju i nepoželjne psihičke poteškoće (Šušnjara, 2017). Posebice je važno isticati osobnu odgovornost svakog člana obitelji ili zajednice što se može promatrati npr. kroz odnos prema starijima. Socijalna odgovornost zajednice često oslikava nepoželjnu sliku neuspjeha baš zbog odnosa prema ovoj generaciji. Danas ljudi postaju nevidljivi, nezanimljivi i skloniji tapkanju u mraku i izvrtanju vrijednosti. Erikson spominje generativne osobe. To su one osobe koje stvaraju i oblikuju druga ljudska bića ali i glazbu, kulturu, industriju, umjetnost... Generativnost pri tom uključuje i brigu za buduće generacije. „Osobe s većom generativnošću su bolji roditelji, više su društveno i politički aktivni, manje su depresivni, zadovoljniji su i sretniji u životu“ (Rijavec, 2010: 126).

Vrijednosni sustav zasnovan na socijalnoj pravdi, slobodi i jednakosti predmnijeva i razvoj čovječnosti radi kvalitetnog društvenog funkcioniranja. Ako se ne djeluje na stalnom promicanju ovih vrijednosti, dolazi do situacije nerazumijevanja i otupljenosti ljudskih osjećaja kod novih generacija. Ukoliko nemaju potrebne informacije o prošlosti i vrijednostima koje su naslijeđene i koje pridonose današnjem boljitku, mlade se lako zavarava lažnim pristupima i informacijama čiji smisao i cilj nisu dobronamjerni. Svjedoci smo čudnovatih događaja, pravih ‘kulturnih ratova’ u „kojima neki neobrazovani mladi ljudi smatraju da imaju pravo s prezirom govoriti o velikanima iz prošlosti koji su nas toliko zadužili – samo zato što su živjeli u neka druga vremena, s drugim civilizacijskim normama i običajima“ (Mirković, 2023: 23). Bez poznavanja prošlosti i tradicije ne možemo realno procijeniti izazove koji su pred nama. Psihijatar Danijel Stern je naglasio: „Ako sadašnji trenutak nije dobro usidren u prošlosti ili budućnosti, nestat će kao beznačajna mrlja“ (prema Juul, 2020: 45).

Dakle, potrebno je vratiti se u prošlost kako bismo razumjeli sadašnjost, jer bez poznavanja povijesti i svega što je utjecalo na današnja zbivanja ne mogu

nove generacije razumjeti život ali ni svoju vlastitu ulogu u kreiranju određenih događanja i nastavljanja ljudske vrste zato što „(...) obrazovanje je ključno za obnovu kulturnog pamćenja. Što smo dublje ukorijenjeni u svoju prošlost, to smo sigurniji naspram bujica postojeće moderne“ (Dreher, 2019: 181). Dakle, mladima je potrebno dopuštati da sami ili uz pomoć odraslih, kroz literaturu i iskustva drugih, otkrivaju prošlost i kritički promatraju sadašnjost i informacije koje im se nude putem društvenih mreža i različitih portala, koje ih guraju u nestvarni svijet ili ometaju rasuđivanje. Potrebno im je dati čvrst oslonac u stvarnosti kako bi se mogli sigurnije kretati, oboružani spoznajama kojima se mogu suprotstaviti eventualnim izazovima. Ukoliko nisu okupirani kvalitetnim aktivnostima u obitelji ili široj zajednici, teško ih je zaustaviti u hodu ovisnosti prema virtualnom svijetu. Razumljivo je da se mladi rado povode za trendovima, da žele biti u skladu sa svojim vršnjacima ali im valja kroz razgovor ukazati na varavost i zamke virtualnih ponuda i ‘prijateljstava’. Tako je moguće utjecati na njihovo kritičko promišljanje i razvijanje vlastite svijesti i spoznaje stvarnosti. Ponekad ih nije lako uvjeriti da sve nije onako kako izgleda i da su njihovi idoli često osamljeni i nesretni mladi ljudi koji, prikupljajući *lajkove* pratitelja na raznim mrežama, žele ostaviti dojam uspješnosti. Dosta se mladih pogubi u ovom svijetu laži i opsjena što pokazuju i svojom vanjštinom, ne primjećujući da stvari koje se odvijaju pred njihovim očima nisu pod njihovom kontrolom. Sve se čini jednostavno i lako dostupno a opet stalno izmiče i traži nove ustupke i žrtve (Šušnjara, 2023). Stoga je potrebno, kroz odgoj i obrazovanje, kroz obiteljske susrete i kvalitetne nastavne sadržaje, utjecati na ove pojave i rješavati izazove odgoja danas na dobrobit svih, a osobito djece i mladih. „Svaki dan bez digitalnih medija za dijete je dobiveno vrijeme“ (Spitzer, 2018: 309).

Literatura:

1. Alexander, J.J. i Sandhal Dissing I. (2018). *Danski odgoj djece*. Zagreb: Egmont.
2. Bolčević Novak, V. i Mrnjaus, K (2020). Međugeneracijske vrijednosne orijentacije i vrijednosni prioriteti. *Društvene devijacije* 5:143-153.
3. Covey, S. R. (2006). *7 navika uspješnih obitelji*. Zagreb: Mozaik knjiga.
4. Dreher, R. (2019). *Benediktova opcija*. Split: Verbum.
5. Ekman, U i B. (2021). *Veliko otkriće*. Split: Verbum.
6. Ferić, I. (2009). *Vrijednosti i vrijednosni sustavi: psihologijski pristup*. Zagreb: Alinea
7. Ferrero, B. (2017). *Vaša djeca imaju samo vas*. Split: Verbum.
8. Gatto, J. T. (2010) *Oružja za masovno poučavanje*. Zagreb: Algoritam.
9. Glasser, W. (2004). *Teorija izbora*. Zagreb: Alinea.
10. Havel, B. (2023). Evanđelje i hrvatstvo, *Svjetlo riječi.* 482: 22-24.
11. Hoblaj, A. (2007). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti u kontekstu vrijednosno-usmjerenoga društva. *Dijete i društvo*. *9 (2*): 311-332.

12. Ilišin, V. (2011). Vrijednosti mladih u Hrvatskoj. *Politička misao*. 48 (3): 82-122.
13. Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja*. Nova prisutnost*. 11(3): 401-416.
14. Juul, J. (2019). *Empatija*. Split: Harfa.
15. Juul, J. (2020). *Pet temelja obiteljskog života*. Split: Harfa.
16. Juul, J. (2021). *Poštovanje, povjerenje, ljubav*. Split: Harfa.
17. Juul, J. i Jensen, H. (1993). *Od poslušnosti do odgovornosti – Kompetencija u pedagoškim odnosima.* Zagreb: Harfa.
18. Meves, C. (1992). *Manipulirana neumjerenost.* Đakovo: UPT.
19. Mirković, N. (2023). Zašto najednom baš pretilost kao ideal ljepote? Ima u tome nešto lažno i bolesno. https://www.vecernji.hr/showbiz/zasto-najednom-bas-pretilost-kao-ideal-ljepote-ima-u-tome-nesto-lazno-i-bolesno-1675340. Posjećeno 20.8.2023.
20. Pervan, T. (2020). Nevidljivi virus u svijetu bez Boga. *Glasnik mira.* 6: 5-7.
21. Rieff, P. (2006). *The triumph of the terapeuthic: Uses of faith after Freud*. Wilmington: 40th aniversary ed., ISIBooks.
22. Rijavec, M. (2010). *Tko su dobri ljudi?* Zagreb: IEP, d.d.o.
23. Shaw, R. (2009). *Epidemija popustljivog odgoja*. Zagreb: V.B.Z.
24. Spitzer, M. (2018). *Digitalna demencija*. Zagreb: Ljevak.
25. Stenson, J.B. (2016). *Roditeljski kompas*. Split: Verbum.
26. Šušnjara, S (2023). Manipulacija novog doba. *Svjetlo riječi*. 479: 22-23.
27. Šušnjara, S. (2017). *Pedagoške mrvice*. Sarajevo: Svjetlo riječi.
28. Zaninović, M. (1988). *Opća povijest pedagogije*. Zagreb: Školska knjiga.
29. Žlebnik, L. (1983). *Opšta istorija školstva i pedagoških ideja*. Beograd: Prosveta.

CHALLENGE IN UPBRINGING TODAY

Abstract

Today, the family seems to be at a crossroads of sorts. Everything that was worth and that was inherited through culture, tradition and mutual cooperation, is now trying to prove itself insufficient and even superfluous. In fact, one should pause and study whether earlier methods of education are really inapplicable and harmful, as well as whether today's approaches are effective. The variety in the understanding of upbringing and education, especially of working parents, and the lack of time shows a vague picture of the concept of parenthood. It seems that a change in the paradigm of education would help to apply the reverse process of the relationship between children and adults, in which a different approach and ways in which all educational factors could be identified and applied successfully could suit everyone. These are not spectacular discoveries, but they are vital and very useful. Parents, teachers and children would be satisfied with a simple approach to educational values. It is important to point out that raising means mutual respect, trust and love in everyday relationships with each other, regardless of age, and this is especially noticeable in family life. As Jesper Juul points out, 'equal' relationships are the key to successful communication and family happiness. You should not make a bogey out of education, but all the factors of the educational process should be respected and listened to. In addition to the family environment for raising a child, other influences are also important, which, through common permeation and the values they develop in the generations for which they are responsible and for which they want to change, contribute to the creativity of the individual and the entire community. This work tries to look critically at existing trends that represent a challenge in today's era.

Key words: change, parents, respectful relationships, tradition, values

Odgojne vrijednosti u obrazovnim politikama i praksi u kontekstu društvenih promjena i nacionalnog identiteta

Sanja Jurić[1]
Marta Klemenčić[2]
Mara Sesar[3]

Sažetak

Kriza vrijednosti razvidna je u brojnim dimenzijama društva i života. Nemoguće je ne zapitati se potječe li sve upravo od odgojne krize? Vrijednosno usmjerenje obrazovne politike uz odgojno djelovanje u školi i obitelji predstavljaju uporište za prihvaćanje vrijednosti kod djece i mladih te življenje u skladu s njima. Koncept odgoja i obrazovanja temelji se na odgojnim vrijednostima. Odgoj je svrhu oduvijek pronalazio u formiranju pojedinca koji će zadovoljiti kriterije i potrebe društva. Još je Aristotel gledao na čovjeka kao društveno biće – zoon politikon, smatrao je kako je nemoguće gledati čovjeka izoliranog od društva te da su sukladno tome vrijednosti i norme koje se potiču u razvoju pojedinca upravo one koje će ga učiniti boljim građaninom. U radu se izlaže povijesni pregled pedagogijske aksiologije i teleologije. Nadalje, razmatraju se odgojne vrijednosti u obrazovnim politikama i praksi u kontekstu društvenih promjena i nacionalnog identiteta. Kritički se promišlja o odgojnim vrijednostima i ciljevima suvremene škole, predlažu i elaboriraju određene vrijednosti i ciljevi.

Ključne riječi: odgoj, identitet, obrazovna politika, ciljevi, odgojne vrijednosti

1. Uvod

Stara latinska poslovica kaže „*Nema spasa bez vrline, nema vrline bez rada*". Ova poslovica nije pretraživana već je naučena u školi nekad davno i jedan je komadić nematerijalne baštine naslijeđene od naših učitelja. U obitelji i u školi primljeni su razni sadržaji, ali i sve vrijednosti koje pojedinac nosi. Te su vrijednosti usvojene ponekad intencionalno, a ponekad manje intencionalno. Tijekom povijesti vidljivo je osvješćivanje važnosti o tome koje se odgojne vrijednosti i na koji način prenose na odgajanika. U ovom se članku daje kratak pregled tih vrijednosti, ali i refleksivno promišljanje o njima u kontekstu društvenih promjena i nacionalnog identiteta.

[1] **Sanja Jurić,** docentica u Centru za obrazovanje nastavnika Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
[2] **Marta Klemenčić,** predavačica u Centru za obrazovanje nastavnika Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska
[3] **Mara Sesar**, asistentica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska

2. Povijesni pregled vrijednosti

Još u staroj grčkoj ideja i slika čovjeka bila su predmet brojnih razmišljanja. Aristotel je gledao na čovjeka kao društveno biće – zoon politikon, smatrao je kako je nemoguće gledati čovjeka izoliranog od društva te da su sukladno tome vrijednosti i norme koje potičemo u razvoju pojedinca upravo one koje će ga učiniti boljim građaninom (Aristotel, 1988). Ova ideja obilježila je čitavu Antiku. Aristotel vrline dijeli na etičke (osjetne) i dianoetičke vrline (umne, razumske). U etičke vrline svrstali bi „zlatne sredine" dviju krajnosti. Tako bi primjerice hrabrost bila vrlina između drskosti i strašljivosti. Uz etičke vrline kako bi pojedinac ostvario osobni maksimum potrebno je imati i dijanoetičke vrline od kojih je najviša i najteže dohvatna mudrost (Senković, 2007). Tako su se u antici profilirale četiri temeljne vrijednosti koje su postale univerzalne: mudrost, hrabrost, umjerenost i pravednost (Brković i Bušljeta, 2021). Osim četiri spomenute ističu se još neke poželjne vrijednosti korisne za društvo i samog pojedinca: požrtvovnost, pokoravanje bogovima, roditeljima i starijima, skromnost i ljubav prema domovini (Kale, 1990: 66 navedeno u Brković i Bušljeta Kardum, 2021). U srednjem vijeku govori se o dva velika razdoblja, razdoblje crkvenih škola i dominantog utjecaja Crkve od 5. do 12. stoljeća te razdoblje viteškog odgoja od 12. do 14. stoljeća. Viteški odgoj obilježen je putem *septem artis probiatis* (sedam viteških vještina) - jahanje, bacanje koplja, plivanje, mačevanje, lov, igranje dame i skladanje stihova (Bognar i Svalina, 2013). S obzirom na utjecaj Crkve, vrijednosti koje su poželjne u to vrijeme mogu se gledati kao opreke sedam smrtnih grijeha: poniznost (oholost), darežljivost (škrtost), čednost (bludnost), blagonaklonost (zavist), suzdržanost (neumjerenost u jelu i piću), praštanje (srdžba) i marljivost (lijenost) (Berčić, 2008).

Velike promjene u društvu dolaze razvijanjem prosvjetiteljstva i njegove ideologije čiji je utjecaj zabilježen i u području pedagogije. Odbacuju se srednjovjekovne ideje i odgojno-obrazovne vrijednosti gledaju se isključivo kroz leću moralnih ideja kao i holistički razvoj pojedinca (Veljak, 2013). Prosvjetiteljstvo svoje temelje ima u Descartesovom racionalizmu i Baconovom empirizmu. Descartesovo poznato „*Mislim, dakle jesam*" nosi i njegovu glavnu odgojnu ideju o razvijanju uma (racio) koji će pojedincu omogućiti, između ostalog, i moralno ispravno djelovanje. S obzirom da se njemu pripisuje i poznata izjava: „*Ništa na svijetu nije tako dobro podijeljeno ljudima kao zdrav razum jer svatko misli da ga ima dovoljno*", ne čudi da kao komplement njemu dolazi i Baconov empirizam (Veljak, 2013). Françis Bacon u svom djelu *Novi organon znanosti*, objavljen 1620. godine, ističe kako je jedini način dolaska do istine pravilna indukcija odnosno zaključivanje od pojedinačnog ka općem kroz promatranje same prirode (Hebrang Grgić, 2007). Ovaj zaokret prema intelektualnom i znanstvenom, prati i John Locke krajem 17. stoljeća. On će naglasiti ulogu roditelja kao najvažnijih

čimbenika u odgoju djeteta. Vođen svojom idejom o umu djeteta kao *tabule rase*, ali i antičkim idejama o važnosti korisnosti pojedinca za društvo, reći će kako je bitno odgajanika upoznati sa stvarnim svijetom, naučiti ga da teži vrlinama, ali i usmjeravati ga kako bi bio koristan svojoj domovini (Jakopec, 2014). Te ideje nastavile su se razvijati u 18. i 19. stoljeću pod njemačkim idealizmom i njegovim predstavnicima Kantom, Schellingom, Hegelom i Fichteom koji dijele mišljenje o razvoju odgojno-obrazovnih vrijednosti posredovanjem odgoja i obrazovanja (Brković i Bušljeta Kardum, 2021).

Važna ličnost ranog 19. stoljeća koja je dala obol u polju odgojnih vrijednosti jest utemeljitelj pedagogije kao znanosti – Johann Friedrich Herbart. Herbart smatra kako je sadašnja briga svakog učitelja da pred odgajanika stavlja svrhe koje će si i on sam u odrasloj dobi postavljati te da ga osposobi za postizanje tih svrha (Herbart, 1987 navedeno u Komar, 2017). Ovdje je vidljiv naglasak na moralnom odgoju pojedinca. U 19. stoljeću treba spomenuti i Marxa i Engelsa – preteče socijalističke pedagogije. Ne može se reći kako se njihova imena usko vežu uz pedagogiju kao znanost, ali njihove ideje donijele su neke druge odgojne ideale. Ideja socijalističkog učenja vrijednost stavlja na proizvodni rad te umni i fizički odgoj pojedinca (Zaninović, 1988 navedeno u Brković i Bušljeta Kardum, 2021).

Vidljivo je da su odgojno-obrazovne vrijednosti povezane uz povijesno-društveni kontekst i ideje korisnosti pojedinca za društvo. Kroz godine sve se veći naglasak stavljao na intelekt i moral. Ova ideja na ovaj ili na onaj način održala se i do danas. Tako se i u moderno doba čovjeka može gledati kao spoj *homo sapiensa* (kategorija racionalnog) i *homo moralisa* (kategorija etičkog). Svaku od ovih kategorija kontrolira djelovanje. Kategoriju racionalnog danas bi se nazvalo i sviješću dok bi kategorija etičkog bila savjest.

Vukasović (2008: 36) kaže: „Ako se poremeti svijest, javlja se ljudska glupost, a kada zakaže savjest, vlada zločin. Sprega ljudske svijesti i savjesti imperativ je napretka na općeljudskoj, nacionalnoj, obiteljskoj i osobnoj razini." Ravnotežom među vrijednostima kao i samom idejom vrijednosti u pedagogiji bavi se pedagogijska aksiologija.

3. Pedagogijska aksiologija – znanost o vrijednostima

Prema enciklopediji: „Odgoj nije vrijednosno neutralan, nego je vrijednosno angažiran i svoje odgojne zadaće postiže uz pomoć odgojnih vrijednosti…U tom veliko značenje imaju etičke, intelektualne, estetske, kulturne i religijske vrijednosti, kao što su: istina, dobrota, ljepota, ljubav, pravda, domoljublje i dr. Vrijednosnu dimenziju odgajanja proučava pedagogijska aksiologija." (Hrvatska enciklopedija, n.d.)

Svako raspravljanje o odgoju rasprava je o čovjeku i njegovoj čovječnosti. Nemoguće je odvojiti pedagogiju kao takvu od prijenosa vrijednosti koje su poželjne u društvu. Iako pedagogija danas veliki naglasak u svojoj znanosti stavlja na sam sadržaj i njegov prijenos na buduće generacije, reći će dobro Vukasović (2010: 101): „Znanje samo po sebi ne očovječuje, informira ali ne formira čovjeka, a temeljni smisao i svrha odgajanja je ljudsko formiranje." Ne čudi stoga kako su odgojne vrijednosti svoje mjesto oduvijek nalazile i u obrazovnoj politici i praksi što je vidljivo iz mnogih deklaracija, konvencija te zakona i pravilnika.

4. Odgojne vrijednosti u obrazovnoj politici i praksi

Odgojne su vrijednosti važne za razvitak pojedinca, ali i društva općenito. Odgojne vrijednosti imaju važnu ulogu u promicanju ljudskih prava, stoga je i sama Opća deklaracija o ljudskim pravima iznimno važna u povijesti čovjeka. U istoj se ističe niz odgojnih vrijednosti koje su ključne za poštivanje ljudskih prava i promicanje mira (Odluka o objavi Opće deklaracije o ljudskim pravima, 2009): sloboda, jednakost i solidarnost, tolerancija, dostojanstvo i pravo na život te pravo na obrazovanje. Upravo su odgojne vrijednosti u području odgoja i obrazovanja središte ovog rada. Stoga je i Konvencija o pravima djeteta jedan od ključnih dokumenata po pitanju odgojnih vrijednosti: „Podsjećajući da su Ujedinjeni narodi u Općoj deklaraciji o ljudskim pravima proglasili da djetinjstvu pripada posebna skrb i pomoć (...) Smatrajući da dijete u potpunosti treba biti pripremljeno za samostalan život u društvu i odgojeno u duhu mira, dostojanstva, snošljivosti, slobode, ravnopravnosti i solidarnosti." (Konvencija o pravima djeteta, 1993, 4) Konvencija o pravima djeteta naglašava važnost obiteljskog odgoja u stjecanju osnovnih vrijednosti te važnost obrazovanja u promicanju istih: poštivanje kulturnog identiteta, jezika i vrijednosti, obiteljskih korijena, nacionalnih vrijednosti u kojoj dijete živi i/ili iz koje potječe te poštivanje drugih nacionalnosti. Štoviše, odgoj i obrazovanje djeteta pripremaju ga za odgovoran život u razumijevanju, miru, ravnopravnosti spolova te poštivanju svih naroda bez obzira na razlike u etničkim, nacionalnim i vjerskim karakteristikama. Osim za poštivanje svih ljudi, ističe se i važnost zaštite okoliša. Kako bi se dobio još bolji uvid u poimanje odgojnih vrijednosti u dokumentima važnim za sustav odgoja i obrazovanja, pretražili smo ih u temeljnim zakonskim i podzakonskim aktima dostupnima na mrežnim stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja. „Bez jasnog smisla, svrhe, vrijednosti, odgojna bi djelatnost bila stihijska, bez perspektive, slijepa i nemoćna." (Vukasović, 2008, 40) Osim Zakona i Pravilnika u sustavu odgoja i obrazovanja, u Ustavu Republike Hrvatske naglašene su najviše vrijednosti u Republici Hrvatskoj: sloboda, jednakost, nacionalna ravnopravnost i ravnopravnost spolova, mirotvorstvo, socijalna pravda, poštivanje

prava čovjeka, nepovredivost vlasništva, očuvanje prirode i čovjekova okoliša, vladavina prava i demokratski višestranački sustav (Ustav Republike Hrvatske, 2010). Republika Hrvatska, kao jedna od članica zemalja Europske unije, dužna je s drugim europskim državama sudjelovati u stvaranju zajedništva s ciljem osiguravanja trajnog mira, slobode, sigurnosti i blagostanja. U Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja (2010) spominje se učenik kao osoba koja je upisana u školu i, između ostalog, razvija odgojne vrijednosti pohađajući školu. Osim školskog odgoja i obrazovanja učenika, u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje vrijednosti su faktori za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva od rane i predškolske dobi djeteta do završetka njegova školovanja. „Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje promiče planiranje i djelovanje odgoja i obrazovanja utemeljenog na vrijednostima koje bi iz perspektive povijesti, kulture, suvremenih događaja i projekcija budućnosti trebale unaprjeđivati intelektualni, društveni, moralni, duhovni i motorički razvoj djece, a to su: znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija, kreativnost.“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015) Nacionalni okvirni kurikulum spominje vrijednosti, ali u kontekstu usvajanju istih: dostojanstvo ljudske osobe, emancipacija, sloboda, ravnopravnost, pravednost, domoljublje, društvena jednakost, dijalog i snošljivost, rad, poštenje, mir, očuvanje prirode i čovjekova okoliša te druge demokratske vrijednosti (MZOS, 2011). Kratki prikaz navedenih vrijednosti vidljiv je u Tablici 1.

Tablica 1. Prikaz odgojnih vrijednosti u zakonskim aktima važnim u sustavu odgoja i obrazovanja

USTAV REPUBLIKE HRVATSKE	ZAKON O ODGOJU I OBRAZOVANJU U OŠ I SŠ	DRŽAVNI PEDAGOŠKI STANDARD OŠ i SŠ	NACIONALNI OKVIRNI KURIKULUM
• sloboda, jednakost, nacionalna ravnopravnost i ravnopravnost spolova, mirotvorstvo, socijalna pravda, poštivanje prava čovjeka, nepovredivost vlasništva, očuvanje prirode i čovjekova okoliša, vladavina prava i demokratski višestranački sustav	• razvijanje svijesti učenicima o njihovoj nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine i nacionalnog identiteta	• učenik razvija odgojne vrijednosti u školi	• dostojanstvo ljudske osobe, emancipacija, sloboda, ravnopravnost, pravednost, domoljublje, društvena jednakost, dijalog i snošljivost, rad, poštenje, mir, očuvanje prirode i čovjekova okoliša te druge demokratske vrijednosti

Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2018) propisuje ciljeve odgoja i obrazovanja u školskim ustanovama, između kojih se spominje razvijanje svijesti učenicima o njihovoj nacionalnoj pripadnosti, očuvanju povijesno-kulturne baštine i nacionalnog identiteta. Nadalje, jedan je od ciljeva odgoj i obrazovanje učenika u skladu s općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima, ljudskim pravima i pravima djece. Pravilnici kao podzakonski akti u manjoj mjeri spominju odgojne vrijednosti. Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama (2015) te Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2019) opisuju način vrednovanja i provjeravanja učenika s teškoćama u odnosu prema radu i zadacima te odgojnim vrijednostima učenika. U Pravilniku o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstva za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala (2019) piše kako udžbenici kod učenika promiču: dostojanstvo ljudske osobe, emancipaciju, slobodu, ravnopravnost, pravednost, domoljublje, nacionalni identitet, društvenu jednakost, dijalog i snošljivost, rad, poštenje, mir, očuvanje prirode i čovjekova okoliša te druge demokratske vrijednosti. U međupredmetnim temama spominju se vrijednosti jer su i one definirane kao „teme općeljudskih vrijednosti i kompetencija za život u 21. stoljeću i kao takve su na poseban način svakodnevno prisutne u odgojno obrazovnom radu cjelokupne obrazovne vertikale." (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, n.d.) U međupredmetnoj temi Građanski odgoj i obrazovanje navode se odgovornost, ljudsko dostojanstvo, sloboda, ravnopravnost i solidarnost; u Održivom razvoju znanje o funkcioniranju i o složenosti prirodnih sustava te znanje o posljedicama ljudskih aktivnosti, solidarnost prema drugim ljudima, odgovornost prema okolišu te vlastitom i tuđem zdravlju kao i odgovornost prema cjelokupnome životnom okružju i prema budućim generacijama, razvoju osobnog identiteta te poštivanje prirode i kulturne baštine uz poštivanje svih različitosti u življenju i mišljenju. Međupredmetna tema Osobni i socijalni razvoj povezuje vrijednosti s onima u okvirnom nacionalnom kurikulumu: znanje, solidarnost, identitet, odgovornost, integritet, uvažavanje, poduzetnost. U Poduzetništvu se naglašavaju: odgovornost, samostalnost, marljivost, inicijativnost, kreativnost, inovativnost, sposobnost donošenja odluka, samopouzdanje, odlučnost u djelovanju, spremnost na razuman rizik i upravljanje rizikom i mobilnost, dok se u temi Učiti kako učiti naglašava ugrađivanje učenja i znanja u sustav vrijednosti povezivajući ih s osobnim i profesionalnim razvojem. Služeći se tehnologijom, u temi Upotrebe informacijske i komunikacijske tehnologije, učenici razvijaju odgovornost, doživljaj vlastitog integriteta i digitalnog identiteta. Tema Zdravlje važna je za razvoj svih vrijednosti s naglaskom na odgovornost prema sebi samima, drugima i društvu u cjelini. Svi navedeni zakonski i podzakonski akti pokazuju poveznicu s Ustavom Republike Hrvatske. U radu nisu posebno istaknuti kurikuli pojedinih nastavnih predmeta zbog

opsega sadržaja, no i oni, dakako, promiču odgojne vrijednosti. Poštivanje i provođenje spomenutih zakonskih i podzakonskih akata obveza su svakog odgojno-obrazovnog djelatnika na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja, a razmatranje o poučavanju za vrijednosti u odgojno-obrazovnoj praksi navodi se kasnije u tekstu.

Teško je izdvojiti sva mjesta u zakonima i pravilnicima gdje se spominju vrijednosti, ali može se zaključiti kako se one stavljaju u samo središte zakona koji reguliraju sustav odgoja i obrazovanja. U novijoj literaturi sve se češće nalaze naslovi koji prepoznaju krizu vrijednosti koja se razmatra i u ovom članku.

5. Kriza vrijednosti

Iako nema općeprihvaćenog pojmovnog određenja vrijednosti, one se uglavnom konceptualiziraju svojevrsnim standardima koji mogu utjecati na svijest, ponašanje, djelovanje ili sreću pojedinca. Jukić (2013) definira vrijednosti skupom stavova i uvjerenja o tome što je dobro i poželjno, koje usvajamo tijekom života i koji su podložni promjenama. Halstead i Taylor (2005) ističu značaj vrijednosti kao referentnih točaka koje utječu na donošenje odluka te smatraju kako su vrijednosti usko povezane s osobnim integritetom i identitetom. U literaturi (Jukić, 2013; Miliša, Dević i Perić, 2015) naglašava se važnost vrijednosnih orijentacija, odnosno modela ponašanja i djelovanja kako bi se realizirali postavljeni ciljevi.

„Vrijeme postmoderne donosi kritiku apsolutnih istina, identiteta i glavnih vrijednosti, krizu društva i kulture“ (Jukić, 2013: 401). Promjene u postmodernom društvu mijenjaju i identitet čovjeka, ali i proces samokonstrukcije kojim pojedinac definira vrijednosti (Brković i Bušljeta Kardum, 2021). Vujčić (2018) ističe vrijednosni pluralizam i realni konflikt određenih vrijednosti ili koncepcija u liberalnim demokracijama. Jednako tako, vrijeme postmoderne implicira krizu identitetske refleksije (Sršen, 2016). Govori se o nepodnošljivostima i duboko ukorijenjenim moralnim bolestima društva kao što su moderni liberalizam i individualizam te naglašava nužnost usredotočenosti na vrline (Schneewind, 1983). Ističe se kako „vrijednosti sustavno gube bitku protiv sustava profita i moći“ (Jukić, 2013: 401). Kako se djeca i mladi snalaze u ovakvim okolnostima? Kako škola, kao odgojno-obrazovna ustanova odgovorna za odgoj za vrijednosti, reagira u vremenu izazova?

Evidentno je kako djeca i mladi danas intenzivno doživljavaju izvjesnu konfuziju, dezorijentiranost i nesnalaženje. Žive u vremenu brojnih izazova i to pretežito onih koji ih vrijednosno usmjeravaju na materijalističke vrijednosti i hedonističku orijentaciju. Osim toga, proces (samo)konstrukcije sustava vrijednosti kod djece i mladih pod snažnim je pritiskom medija i tehnologije koji

često podupiru spomenute vrijednosne orijentacije. Nadalje, u situaciji odgojne nemoći obitelji, škole i moralnih autoriteta, olako mijenjaju svoju vrijednosnu orijentaciju unoseći nove izazove. Pri tome nametnuta percepcija aktualnog društvenog konteksta, koja često polarizira vrijednosti na moderne, odnosno suvremene te tradicionalne, odnosno zastarjele, često implicira krizu vrijednosti. Treba istaknuti kako djeca i mladi vrlo jasno identificiraju ponašanje u društvu koje karakterizira nemoć (obitelj, škola), licemjerje (jedno se promovira, a živi potpuno drugačije), ignoriranje ili ravnodušnost na suočavanje djece i mladih s izazovima vremena (bez jasnog i kontinuiranog promišljanja, opservacije i akcija za suočavanje s izazovima). U takvim okolnostima, odnosno metastazirajućeg negativnog društvenog konteksta, djeca i mladi još su više dezorijentirani i udaljavaju se od temeljnih vrijednosti.

Istraživanja potvrđuju prethodno navedeno. Jukić (2013) ističe opći pad doživljaja vrijednosti među djecom i mladima. Škola i obitelj pokazuju odgojnu nemoć (Miliša i sur., 2015). Razvidna je konfuzija identiteta adolescenata (Miliša i sur., 2015). Pojam savršenosti shvaćaju u kontekstu materijalizma i individualizma koji postaje vodilja njihove filozofija života (Jukić, 2013). Sve upućuje na raskol vrijednosti (Miliša i sur., 2015), nesklonost stilovima života koji proizlaze iz moralnih vrijednosti (Jukić, 2013). Stoga se upozorava na potrebu sustavnijega moralnog odgoja mladih ljudi (Jukić, 2013), razumijevanje modela ponašanja u društvu, obitelji i školi koji utječu na konstrukciju različitih vrijednosnih orijentacija te impliciraju konfuziju identiteta i raskol vrijednosti. U razmatranju percepcije uspjeha u životu ističe se da mladi koji percepciju uspjeha u životu pridaju hedonističkoj orijentaciji važnim smatraju vanjske čimbenike uspjeha kao što su, primjerice, bogata obitelj, veze ili korisna poznanstva; mladi koji percepciju uspjeha u životu pridaju samoostvarujućoj i konvencionalnoj orijentaciji važnima smatraju vanjske čimbenike uspjeha kao što su, primjerice, dobro obrazovanje, ambicioznost ili naporan rad (Jukić, 2013).

6. Poučavanje za vrijednosti u odgojno-obrazovnoj praksi

S obzirom na društvene okolnosti vremena u kojem živimo, izazove i dileme s kojima se suočavaju djeca i mladi, osim integriranja vrijednosti u nacionalne dokumente o odgoju i obrazovanje te kurikule mnogih zemalja i nacionalnih obrazovnih politika, razmatra se te kritički promišlja o poučavanju za vrijednosti u odgojno-obrazovnoj praksi (Brady, 2011; Brković i Bušljeta Kardum, 2021; Miliša i sur., 2015; Halstead i Taylor, 2005; Jukić, 2013; Lovat i Clement, 2008; Rakić i Vukušić, 2010; Schneewind, 1983; Starratt, 1991, 2005; Thornberg, 2008, 2013).

Halstead i Taylor (2005) apostrofiraju ulogu učitelja koji uz obitelj, medije i vršnjačku skupinu imaju snažan utjecaj na razvoj vrijednosti kod djece i mladih.

Thornberg (2008) smatra kako je odgoj za vrijednosti u školama najčešće reaktivan i neplaniran, ugrađen u svakodnevni školski život te pretežito fokusiran na svakodnevno ponašanje učenika. Dodatno se ukazuje (isto) na djelomičnu ili nesvjesnu izvedbu te stručno znanje učitelja i nastavnika. Istraživanja pokazuju kako se poučavanje za vrijednosti uglavnom odnosi na poštivanje društvenih vrijednosti i normi, ali bez kritičkog pristupa učitelja (Thornberg, 2013); problematiziraju se strategije i pristupi poučavanju (Brady, 2011); kvaliteta poučavanja koja se nalazi izvan površinskog i činjeničnog učenja na učenje na višim intelektualnim razinama te razvijanje sofisticiranijih vještina poput samorefleksije (Lovat i Clement, 2008). Može se zaključiti kako jedna od ključnih smjernica kvalitetnog poučavanja za vrijednosti svakako mora uključivati djelotvorno stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika te reflektiranje o ulozi i važnosti etičke komponente identiteta učitelja i nastavnika.

Starratt (2005) zagovara veću odlučnost školske zajednice u razvoju etičke škole. Apostrofira veću pozornost posvećenu etičkom obrazovanju. Rakić i Vukušić (2010) također apostrofiraju ulogu škole pozivajući se na opći cilj odgoja i obrazovanja za uspješnu pripremu mladih ljudi za život. Halstead i Taylor (2005) naglašavaju ulogu škole u razvijanju vrijednosti koje utječu na obrazac ponašanja njezinih pojedinaca.

Razmatrajući pristupe poučavanja za vrijednosti u odgojno-obrazovnoj praksi, Rakić i Vukušić (2010) ističu izravni i neizravni pristup. Izravan pristup (odgoj karaktera) opisuju poučavanjem usmjerenim na moralne vrijednosti koje su zajedničke svim ljudima. S druge strane, neizravan pristup, usmjeren je na kritičko i kreativno razmišljanje učenika kako bi se razvio osobni uvid u poželjno ponašanje. U kontekstu pristupa poučavanju za vrijednosti naglašava se nužnost definiranja realno ostvarivih vrijednosti i operabilnih ciljeva koji se potvrđuju ponašanjem (Miliša i sur., 2015). Halstead i Taylor (2005) ističu i alternativni pristup poučavanju vrijednostima koje karakterizira postavljanje moralnih dilema, poticanje na raspravu kako bi se uvidjeli nedostatci postojeće razine osobnog razmišljanja i prešlo na višu razinu, a time i promjenu ponašanja.

U kontekstu poučavanja odgoja za vrijednosti, osim vrijednosti na globalnoj razini tj. općeprihvaćenih vrijednosti, zauzima se stajalište o nužnosti poučavanja moralnog odgoja (Giroux, 2011; Jukić, 2013; Miliša i sur., 2015; Schneewind, 1983; Starratt, 2005) koji može utjecati na humanost, odnosno humane vrijednosti kao što su dobrota, čistoća, istinoljubivost, pravednost, čestitost ili poniznost. Naglašava se (Jukić, 2013) kako moralno odgajanje mora sadržavati obrazovnu i vrijednosnu sastavnicu usmjeravajući izgrađivanje i oblikovanje osobina koje čovjeka čine dobrom osobom. Jednako tako ukazuje se i na važnost odgoja za vrijednosti u okvirima povijesno-društvenog konteksta. Sustavnim pregledom literature o razvoju odgoja i obrazovanja za vrijednosti koje nam je povijest ostavila u naslijeđe i koje su utkane u nacionalni identitet, Brković i Bušljeta Kardum

(2021) navode univerzalne odgojno-obrazovne vrijednosti kao što su mudrost, hrabrost, umjerenost, pravednost, požrtvovnost, skromnost, duhovnost, briga za roditelje i starije, domoljublje, dobrota, sloboda, pravda, mir, dostojanstvo, demokracija, jednakost, vladavina prava, ljudska prava, uključivost, tolerancija, solidarnost i nediskriminacija. Jukić (2013) zagovara stvaranje nove humanosti, odnosno smatra kako poučavanje za vrijednosti valja usmjeriti na razvijanje ljudskih osobina koje su sastavni dio ne samo humanističke tradicije hrvatskog društva već Europe i svijeta. Pri tome apostrofiraju poučavanje za vrijednosti kao što su poštenje, iskrenost, ali i nesebičnost te ljubav prema čovjeku i prirodi.

7. Nacionalni identitet i vrijednosti

Iako je u literaturi mnogo dvojbi oko definiranja nacionalnog identiteta, a cilj je rada razmatranje poučavanja za vrijednosti u odgojno-obrazovnim ustanovama u kontekstu nacionalnog identiteta, pojam nacionalni identitet u radu odnosi se na teme koje su pretežito sadržane u kurikulima nastavnih predmeta (primjerice Hrvatski jezik, Povijest, Etika, Filozofija, Vjeronauk…) te ne isključuje značaj ostalih vrijednosti navedenih u kurikulima.

S obzirom da prethodno elaborirane implikacije postmodernog društva koje mijenjaju identitet čovjeka (Brković i Bušljeta Kardum, 2021), donose krizu identitetske refleksije (Sršen, 2016), vrijednosni pluralizam, raskol i konflikt određenih vrijednosti kod mladih (Miliša i sur., 2015; Vujčić, 2018), konfuziju identiteta adolescenata (Miliša i sur., 2015) te iziskuju nužnost sustavnijeg moralnog odgoja mladih ljudi (Jukić, 2013), stvaranje nove humanosti uvažavajući humanističku tradiciju hrvatskog društva (ali i humanističke tradicije svih ostalih društava), nacionalni identitet može biti jedna od ključnih smjernica poučavanja za vrijednosti.

Sadržaj tema nacionalnog identiteta pretežito se razmatra kroz povijesne događaje ili osobe koje su svojim djelovanjem i ostavštinom živjele humane vrijednosti i koje jesu moralni autoriteti nacije. Primjer su univerzalne vrijednosti poput mudrosti, hrabrosti, skromnosti, humanosti, demokracije i slično, a koje su već zastupljene kroz teme u kurikulima nastavnih predmeta. Likovi u književnim djelima metafora su poželjnih i potrebnih vrijednosti kao što su dobrota, vjernost, požrtvovnost, domoljublje, građanska kultura. S obzirom da obrazovanje ima jednu od ključnih uloga u očuvanju hrvatskog nacionalnog identiteta (Bušljeta Kardum, Župančić i Plaza Leutar, 2021), nužna je kvalitetna izvedba kurikula koja potiče poučavanje vrijednosti kroz sadržaje o hrvatskoj povijesnoj, kulturnoj, jezičnoj, prirodnoj ili drugoj baštini.

Djeca i mladi imaju mogućnost nacionalne vrijednosti identificirati kao sastavni dio svoga identiteta, kritički promišljati u školi, reflektirati u kontekstu

aktualnog vremena, ali i u obitelji koja te vrijednosti primarno razvija u obitelji. U takvoj integraciji zajedničkih vrijednosti formira se zajednička referentna točka kojom obitelj, djeca, mladi i škola kreiraju vrijednosno usmjerenje koje se promišlja u pluralizmu, ali ne izaziva raskol, konflikt i konfuziju. Toker Gökçe (2021) objašnjava važnost zajedničkih vrijednosti u aktualnom vremenu. On smatra kako je bez zajedničkih vrijednosti nemoguće pronaći osnovu za uspostavljanje zajedničkih vrijednosti i standarda ponašanja u društvu.

8. Zaključak

U namjeri predlaganja i elaboriranja određenih vrijednosti i ciljeva poučavanja za vrijednosti valja usmjeriti, umjesto na nemoć, prema djelotvornom odgovoru škole i obitelji na izazove društva i vremena koji impliciraju krizu vrijednosti. „Ono što smo nazivali tradicionalnim, doista, gubi svoju stabilnost. S odricanjem tradicionalnoga u brzini promjena opasnost može biti ne samo vrijednosni vakuum (u kontekstu društveno-kulturnih promjena), nego vakuum, glede znanja, učenja, poučavanja, to jest, obrazovni vakuum“ (Vican, 2007: 237). Kako bi se izbjeglo upadanje u ove vrste vrijednosno – obrazovnog vakuuma važno je naći valjani oslonac. Nacionalni identitet može biti izvrsno uporište koje može ostvariti zajedničku referentnu točku obitelji, škole, djece i mladih te kritičkim promišljanjem pomicati razine razumijevanja i vrijednosnih usmjerenja. Reći će Vukasović (1991: 53): „Kad se rodi dijete, kažemo da se rodio čovjek, ali riječ je o mogućnostima za formiranje potpunog čovjeka. Pedagoški gledano, dijete je čovjek u mogućnosti. Istinskim ljudskim bićem, postat će tek nakon dugotrajnog, aktivnog, organiziranog i svrhovitog odgojnog rada.“ Svatko treba uzeti svoj komad odgovornosti u formiranju pojedinca i to treba biti primarna zadaća svakog društva.

9. Literatura

1. Aristotel (1988). *Politika*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
2. Berčić, B. (2008). Etika vrlina, *Filozofska istraživanja*. 28 (1): 193–207. https://hrcak.srce.hr/file/36503, Posjećeno 28. travnja 2023.
3. Bognar, L. i Svalina, V. (2013). Glazba i glazbeno obrazovanje u starom i srednjem vijeku, *Napredak*. 154 (1–2): 219–233.
4. Brady, L. (2011). Teacher values and relationship: factors in values education, *Australian Journal of Teacher Education.* 36 (2): 56-66.
5. Brković, V. i Bušljeta Kardum, R. (2021). Pregled razvoja odgoja i obrazovanja za vrijednosti u okvirima povijesno–društvenoga konteksta, *Obnovljeni Život.* 76 (1): 113-124. https://doi.org/10.31337/oz.76.1.8, Posjećeno 24. travnja 2023.

6. Bušljeta Kardum, R., Župančić, M. i Plaza Leutar, M. (2021). Hrvatski nacionalni identitet u kontekstu odgojno-obrazovnog djelovanja u inozemstvu, *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*. 162 (1-2): 75-99. https://hrcak.srce.hr/file/377307, Posjećeno 9. svibnja 2023.
7. Giroux, H. A. (2011). *Education and the Crisis of Public Values: Challenging the Assault on Teachers, Students, and Public Education.* New York: Peter Lang Inc.
8. Halstead, M. i Taylor, M. J. (2005). *Values in education and education in values*. Routledge.
9. Hebrang Grgić, I. (2007). 17. stoljeće – prekretnica u razvoju moderne znanosti, *Vjesnik bibliotekara Hrvatske.* 50 (1-2): 89-95. https://hrcak.srce.hr/file/26135, Posjećeno 25. travnja 2023.
10. Jakopec, P. (2014). Promišljanje odgoja u Johna Lockea, *Obnovljeni Život.* 69 (4): 509-521. https://hrcak.srce.hr/file/193952, Posjećeno 21. travnja 2023.
11. Jukić, R. (2013). Moralne vrijednosti kao osnova odgoja, *Nova prisutnost*. 11 (3): 401-417.
12. Komar, Z. (2017). Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagogijske znanosti, *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru.* (11): 47-60. https://doi.org/10.21857/yk3jwhr8d9, Posjećeno 22. travnja 2023.
13. Lovat, T. i Clement, N. (2008). Quality teaching and values education: Coalescing for effective learning, *Journal of moral education*. 37 (1): 1-16.
14. Miliša, Z., Dević, J. i Perić, I. (2015). Kriza vrijednosti kao kriza odgoja, *Mostariensia: časopis za društvene i humanističke znanosti*. 19 (2): 7-20.
15. Rakić, V. i Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti, *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*. 19 (4-5): 771-795. https://hrcak.srce.hr/60114, Posjećeno 4. svibnja 2023.
16. Schneewind, J. B. (1983). Moral crisis and the history of ethics, *Midwest Studies in Philosophy*. 8: 525-539.
17. Senković, Ž. (2007). Aristotelova εὐδαιμονία. *Filozofska istraživanja.* 27 (4): 809-821. https://hrcak.srce.hr/19711, Posjećeno 26. ožujka 2024.
18. Sršen, A. (2016). Konstrukcija identiteta u sociološkom diskursu. *Razprave in Gradivo: Revija za Narodnostna Vprasanja*. 77 (2016): 121-136.
19. Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership, *Educational administration quarterly*. 27 (2),: 185-202.
20. Starratt, R. J. (2005). *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools.* Routledge.
21. Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education, *Teaching and teacher education*. 24 (7): 1791-1798.
22. Thornberg, R. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey, *International Journal of Educational Research*. 59: 49-56.
23. Toker Gökçe, A. (2021). Core values in education from the perspective of future educators, *SAGE Open.* 11 (2). https://doi.org/10.1177/21582440211014485, Posjećeno 11. svibnja 2023.
24. URL 1: *Odgojne vrijednosti* – Hrvatska enciklopedija, https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=44731. Posjećeno 29. travnja 2023.

25. URL 2: Odluka o objavi Opće deklaracije o ljudskim pravima (NN 12/2009) – Narodne novine, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2009_11_12_143.html. Posjećeno 30. travnja 2023.
26. URL 3: *Konvencija o pravima djeteta* – UNICEF, https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf. Posjećeno 1. svibnja 2023.
27. URL 4: *Ustav Republike Hrvatske* – Narodne novine, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_85_2422.html. Posjećeno 1. svibnja 2023.
28. URL 5: *Državni pedagoški standard* osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja – Narodne novine, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html. Posjećeno 1. svibnja 2023.
29. URL 6: *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* – Ministarstvo znanosti i obrazovanja, https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf. Posjećeno 5. svibnja 2023.
30. URL 7: *Nacionalni okvirni kurikulum* – Ministarstvo znanosti i obrazovanja, http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf. Posjećeno 5. svibnja 2023.
31. URL 8: *Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* – Narodne novine, https://narodne-novine.nn.hr/search.aspx?upit=zakon+o+odgoju+i+obrazovanju+u+osnovnoj+i+srednjoj+%C5%A1koli&naslovi=da&sortiraj=1&kategorija=1&rpp=10&str=0&qtype=3&pretraga=da. Posjećeno 5. svibnja 2023.
32. URL 9: *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi* – Narodne novine, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html. Posjećeno 9. svibnja 2023.
33. URL 10: *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama* – Narodne novine, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html. Posjećeno 10. svibnja 2023.
34. URL 11: *Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala* – Narodne novine, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_9_196.html. Posjećeno 11. svibnja 2023.
35. URL 12: *Međupredmetne teme Škole za život* – Škola za život, https://skolazazivot.hr/medupredmetne-teme/. Posjećeno 10. svibnja 2023.
36. Veljak, L. (2013). Je li prosvjetiteljstvo definitivno stvar prošlosti?, *Studia lexicographica*. 2 (13): 119–127. https://hrcak.srce.hr/file/197631, Posjećeno 27. travnja 2023.
37. Vican, D. (2007). Znanje vrijedno znanja – znanje vrijedno poučavanja. *Pedagogijska istraživanja.* 4 (2): 231-237. https://hrcak.srce.hr/118293, Posjećeno 26. ožujka 2024.
38. Vujčić, V. (2018). Vrijednosti u društvu i odgoju, *Hrvatska revija 1.* https://www.matica.hr/hr/541/vrijednosti-u-drustvu-i-odgoju-27859/, Posjećeno 6. svibnja 2023.
39. Vukasović, A. (1991). Odgoj za etičke vrijednosti u obitelji i školi, *Obnovljeni Život*. 46 (1): 49-58. https://hrcak.srce.hr/54366, Posjećeno 2. svibnja 2023.
40. Vukasović, A. (2008). Teleologijsko i aksiologijsko utemeljenje odgoja u ozračju hrvatske odgojne preobrazbe, *Obnovljeni Život*. 63 (1): 35-45. https://hrcak.srce.hr/22489, Posjećeno 27. travnja 2023.
41. Vukasović, A. (2010). Odgojna preobrazba u teleologijskom i aksiologijskom ozračju, *Odgojne znanosti*. 12 (1): 97-117. https://hrcak.srce.hr/59602, Posjećeno 28. travnja 2023.

EDUCATIONAL VALUES IN EDUCATIONAL POLICIES AND PRACTICES IN THE CONTEXT OF SOCIAL CHANGES AND NATIONAL IDENTITY

Abstract

The crisis of values is evident in many dimensions of society and life in general. It is impossible not to wonder if everything comes from the educational crisis? Value orientation of education policies along with educational activities in school and family represent a stronghold for acceptance of values by children and young people and living in accordance with them. The concept of education is based on educational values. Education has always found its purpose in the formation of an individual who will meet the criteria and needs of the society. Aristotle looked at man as a social being – zoon politikon, he believed that it is impossible to see the man isolated from society and that, accordingly, the values and norms that are encouraged in the development of the individual are precisely those that will make the man a better citizen. The paper presents a historical overview of pedagogical axiology and teleology. Furthermore, educational values in educational policies and practices are considered in the context of social changes and national identity. The educational values and goals of the modern school are critically reflected upon, certain values and goals are proposed and elaborated.

Keywords: education, identity, educational policy, goals, educational values

Pristup cilju odgoja pedagogijskih teorijskih pravaca

Šime Barbaroša[1]

Sažetak

Ključna teleologijska pitanja proučavaju i na različite načine ih rješavaju filozofi i pedagozi od samih početaka bavljenja fenomenom odgoj. U radu se razmatraju pitanja o problemu odgoja, što je odgojna svrha, što je odgojni ideal i koji je cilj odgoja. Razmatra se odnos između svrhe, ideala i cilja odgoja i na koji način im se pristupa. Pored terminološkog određenja pojma odgoj, odgojni cilj i odgojni ideal, u radu se donose relevantne klasifikacije pedagogijskih teorijskih pravaca, izlažu se i metodološki pristupi određivanju cilja odgoja prema relevantnoj literaturi. U kontekstu društveno-povijesnog razvitka čovječanstva uočava se sukob dvaju pedagogijskih pravaca: individualnog i socijalnog. Razvoj pristupa cilju odgoja kreće se u smjeru tih dvaju osnovnih razvojnih linija ali i u pokušajima integracije oprečnih pravaca uviđajući uzajamnost individualnog i socijalnog u čovjeku. Pritom ostaje neriješeno pitanje odnosa svrhe, ideala i cilja odgoja. Kakav će odgojni cilj biti ovisi o društvu, kulturi i percepciji odgajatelja o tome kakav odgajanik treba biti. Cilj odgoja kulturna je konstelacija koja nastaje u konkretnoj situaciji pedagoškog odnosa odgajatelj – odgajanik. Odgojnom idealu koji je najčešće izražen kao harmonijski razvijena ličnost cilj odgoja nije proturječan.

U ovom radu istražiti će se pristupi cilju odgoja pedagogijskih teorijskih pravaca. Cilj rada je teorijsko-analitičkim pristupom prema relevantnoj literaturi utvrditi klasifikaciju pedagogijskih pravaca te na koji način se pristupa određivanju cilja odgoja.

Ključne riječi: cilj odgoja, teleologija, pedagogijska teorija

1. Uvod

Ključne teme kojima se bave ljudi još od samih početaka promišljanja o odgoju, uključuju pitanje odgojne svrhe i cilja odgoja, ali i problema objektivne spoznaje, univerzalnih vrijednosti. Upravo ta ključna pitanja muče i na različite načine ih rješavaju filozofi i pedagozi od samih početaka bavljenja problemom odgoj. Ovim pitanjima bave se i Sokrat, Platon, Aristotel, ali i srednjovjekovni filozofi. Još je J. A. Komensky teleologijski problem (pitanje smisla, svrhe) postavio je na prvo mjesto pedagoških razmatranja, čime udara čvrste temelje u rješavanju ovog problema, naznačivši etičko-humanistički smjer kao bitnu sastavnicu odgoja i znanosti.

[1] **Šime Barbaroša**, asistent na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

Čovjek je zbog manjkavosti svoje prirode tijekom povijesti bio primoran neprijateljsku prirodu preoblikovati u njemu prikladnu kulturu, sigurnost zato traži u institucijama i ideologijama (Giesecke, 1993) S gledišta društva odgoj je sredstvo za održavanje kulturnih dobara, zbog toga za državu ima političko značenje (Brezinka, 2008). Razvojem građanskog društva uviđa se potreba za obrazovanjem širih društvenih skupina. Borba utjecaja nad javnim odgojnim ustanovama odvijala se između države i velikih društvenih grupa s jasnom namjerom, osiguranjem prevlasti nad odlučivanjem o normama ponašanja, određivanjem odgojnih ciljeva u odgojnim ustanovama. Izraziti cilj bio je odgajanje dobrih podanika i radnika. W. Humboldt i neohumanisti formiraju termin i ideal *obrazovan* u suprotnosti s vladajućim odgojnim idealom dobrog podanika i radnika. Cilj obrazovanja po njima bio je razvoj svih individualnih sposobnosti u funkciji izgradnje *identiteta*, pritom bi sadržaj obrazovanja postale duhovne strukture i vrijednosti potrebne za razvoj individue (Giesecke, 1993). Gotovo dva stoljeća kasnije europske ali i naše prosvjetne politike teže ka razvoju kompetencija, odnosno obrazovanjem u cilju osposobljavanja učenika za rad, čime se školstvo udaljava od vrijednosnog ostvarenja čovjeka (Radeka, 2022).

Povijest pedagogije ukazuje nam na različite načine gledanja i pristupa rješavanju ovog pitanja. Kroz povijest se može ekstrahirati nekoliko pristupa cilju odgoja, a u kontekstu filozofskih promišljanja i pedagogijskih pravaca. Različiti autori na različite načine pristupaju određenju cilja odgoja, no zajedničke niti tih pristupa karakterizira nepomirljivi dualizam odnosa pojedinca i društva. Upravo stoga, pojednostavljeno se može govoriti o četiri pristupa: pedocentričkom pristupu, sociocentrističkom pristupu, pristupu koji pokušava izmiriti dvije antinomije te filozofijskom promišljanju i znanstvenim koncepcijama. Odgoj je nedjeljiv dio društva, svjesna i namjerna i cilju usmjerena djelatnost. U kontekstu ovoga rada govori se o odgoju u širem smislu, pritom se misli na intelektualnu, emocionalnu i voljnu sferu čovjekove ličnosti. U radu se teorijsko analitičkim pristupom kroz tri poglavlja promišlja odnos svrhe, ideala i cilja odgoja, analiziraju se klasifikacije pedagogijskih pravaca te metodološki pristupi cilju odgoja, prema relevantnoj literaturi.

2. Odnos svrhe, ideala i cilja odgoja (odgoj kao intencionalna aktivnost)

Pedagozi tumače odgoj kao „*svrhovit proces u kome se očituje jedinstvo odgojnog cilja i zadataka, načela i metoda, što u planski ostvarenom odgojnom djelovanju, uz aktivno i skladno sudjelovanje brojnih odgojnih čimbenika, teži prema izgrađivanju potpune ljudske osobnosti*“ (Vukasović, 1998:39; usp. Matičević, 1938, Pataki, 1948, Šimleša, 1973). Bitno obilježje odgoja jest

intencionalnost. On je uvijek usmjeren ka nekom cilju i zadacima kojima se ostvaruje (Vukasović, 1998). Odgoj se u ovom radu uzima u širem značenju, pritom misli se na odgoj u užem smislu (emocionalnu i voljnu sferu ličnosti) i obrazovanje (intelektualnu sferu ličnosti) (Vukasović, 2003). S obzirom da je odgoj svrhovit i intencionalan proces, nužno je determinirati odnos svrhe, ideala i cilja odgoja. Valja razjasniti razliku između svrhe i ciljeva. Svrha i cilj su povezani pojmom budućnosti. No, pod ciljevima razumijevamo buduće točke kojima težimo, dok pod svrhama mislimo na one orijentacije koje određuju naš način života sada. Stoga svrhe nisu istovjetne ciljevima. Zato J. F. Herbart izvodi opću pedagogiju iz odgojne svrhe, a ne cilja kojeg zadaje država. Utemeljivši pedagogiju iz svrhe odgoja, on upućuje na praktičnu filozofiju i psihologiju kao pomoć u izgradnji pojmova u pedagogiji. Pedagoško se, prema Herbartu, nalazi između pedagogijske teorije i promatranja odgajanika, u okviru pedagoškog takta (Palekčić, 2015).

Komar (2017) u svom radu veže pojam svrhe odgoja uz premisu o *obrazljivosti* čovjeka. Povezujući izvorni pedagogijski sustav Herbarta s *obrazljivosti* uviđa kako je svrhovitost odgoja kod Herbarta u kretanju ka vrlini, no u ovisnosti o *interesu* (volji) pojedinca. *Obrazovljivost* implicira mogućnost da biće bude drugačije nego što jest. Ono upućuje na ideju slobode, slobode da se konstruira čovjek iz oblika koji ne zna što jest, u nedovršen oblik jest. „*Nemoguće je, zbog prirode stvari, da bismo mogli govoriti o jedinstvu svrhe obrazovanja; jednostavno, budući da sve mora slijediti iz jedne misli, tj. one da učitelj mora predstavljati budućeg čovjeka u odgajaniku, slijedi da svrhe koje će odgajanik kao odrastao stavljati pred sebe u budućnosti, moraju biti sadašnja briga učitelja; on mora prethodno pripremiti unutrašnju sposobnost za postizanje tih svrha. On ne bi trebao sprečavati aktivitet budućeg čovjeka; posljedično, ne bi ga trebao vezivati uz jednoznačne svrhe, kao niti oslabljivati ga putem previše raznolikosti*." (Herbart, 1987 navedeno u Komar, 2017: 56). Oblik jest, upućen je ka nekom idealu. Odnos cilja i ideala odgoja u ovom kontekstu manifestira se kao odnos stvarnog i potencijalnog. Osnovna razlika jest u tome što postoji realna mogućnost ostvarenja cilja odgoja (Ledić, 1991). Ideal i cilj proizlaze iz „*konkretnih društvenih, ekonomskih, političkih, socijalnih, filozofskih i opće kulturnih prilika i odnosa*" (Vukasović, 1998: 65) i najčešće je izražen kao harmonijski razvijena ličnost. Međutim, odgojni ideal na razini je općenitih vrijednosti nekog društva ili epohe; cilj mu nije proturječan već ima intenciju ostvarivanja ideala i formira se u pedagoškom odnosu odgajatelj - odgajanik. Vrijednosti postavljaju ciljeve i ideale, prema kojima su usmjerena ljudska nastojanja; one se *ozbiljuju* tek u pedagoškom odnosu i ovise o konceptualizaciji važnosti odgajatelja i odgajanika.

3. Klasifikacija pedagogijskih teorija

Pedagogija je znanost o odgoju kao specifičnoj, društveno uvjetovanoj pojavi i djelatnosti. Terminom pedagogija naziva se opća znanost o odgoju, pojedina pedagogijska disciplina ili koncepcija, pravac, škola. Sadržaj termina obuhvaća diferencijaciju pedagogije na teorijsku i praktičnu, odnosno odgojnu refleksiju i konkretni odgojni rad (Bašić, 1984/85). Pedagogijska teorija predstavlja cjelovitu pedagogijsku koncepciju, pedagogijsku znanost, znanost o odgoju. Pritom ti termini nisu sinonimi iako se tako često koriste. Teorija podrazumijeva skup logički povezanih shvaćanja, cjelovitu koncepciju o pedagoškom fenomenu u cjelini ili pojedinim dijelovima cjeline (Enciklopedijski rječnik pedagogije, 1963). Pedagogijska teorija (neki autori upotrebljavaju sinonim pedagoška) može se shvatiti u značenju filozofske koncepcije ali i znanosti o odgoju, to se odnosi na predmetni i metodološki aspekt pedagogije. Upotrebljava se u smislu određene struje, pravca ili pokreta unutar pedagogije, npr. naturalizam, herbartizam, radna škola (Pedagoška enciklopedija, 1989). Isto tako, nužno je razlikovati klasifikacije prema odgojnim i obrazovnim teorijama u vidu odgoja u užem smislu i obrazovanja.

Teorija je izjava, sugestija ili prijedlog koji povezuje koncepte i konstrukcije u koherentnu cjelinu, nekakav okvir ili sustav s jasno postavljenim ograničenjima i pretpostavkama (Bacharach,1989). Prema Kerlingeru (1970) teorija objašnjava odnos između elemenata koji je čine, koncepata i konstrukata, ona opisuje, objašnjava i predviđa te okuplja empirijske podatke u konceptualni okvir opće primjenjivosti. Prema Cohen i sur. (2018) teorija je potencijalno izvor novih informacija, hipoteza i određuje područja za daljnje istraživanje; ona istraživaču omogućava otkriti praznine u našem znanju. Način na koji istraživač gleda na fenomen i tumači ga opterećen je teorijom. Teorije određuju što ćemo promatrati, na koji način prikupljati podatke i kako ih tumačiti. Prema Kuhnu (2002) paradigma je konstelacija uvjerenja, vrednota, tehnika i sl., koje dijele članovi određene zajednice. On dalje tvrdi da svaku paradigmu određuju osnovna pitanja o prirodi realiteta, pitanja o logičkim okvirima spoznaje realiteta i načinima dolaženja do spoznaje, odnosno ontologija, epistemologija i metodologija. Način na koji oni koji se bave odgojem tumače odgojnu zbilju, određen je ovim elementima.

Američki teoretičar Kneller (1964), istražujući odnose obrazovanja i filozofije, utvrdio je postojanje triju filozofskih pravaca iz kojih se konstruiraju pedagogijske teorije, a oni su: idealizam, realizam i pragmatizam. Nadalje, navodi da su egzistencijalizam i filozofska analiza dva pravca koja imaju snažan utjecaj na obrazovanje. Kasnije u svom radu pojašnjava normativne pedagogijske teorije: esencijalizam, perenijalizam, progresivizam i rekonstrukcionizam. Partington (2001) grupira teorije odgoja u pet kategorija. One su: transcendentalne teorije čiji je fokus usmjeren na pronalaženju spasenja ili uvođenja u religioznost;

instrumentalne teorije koje naglašavaju potrebe društva; liberalne teorije kojima je znanje najveća unutrašnja vrijednost; rekonstrukcionističke teorije čiji je cilj rekonstrukcija društva te teorije odgoja koje su usmjerene na dijete i njegove potrebe. Bertrand (2003) je analizirao teorije koje su imale ulogu na to kakvo bi obrazovanje trebalo biti. Zaključio je da su teorije sačinjene od četiri strukturna elementa: sadržaja, okoline, društva i učenika. Ti strukturni elementi su u odnosu s tri epistemološke osnove (objektivističkom, subjektivističkom i interakcionističkom) te oni u raznim kombinacijama produciraju dvanaest obrazovnih trendova. Trendovi koje on navodi su: klasično obrazovanje, duhovne teorije, funkcionalističke teorije, kognitivne teorije, generalističke teorije, socio-kognitivne teorije, kritička pedagogija, teorije zajednica učenja, teorije instrukcijskog dizajna, eko-socijalne teorije, samoaktualizirajuće teorije i teorije grupne dinamike. Bertrand drži da je dijete nužno osposobiti za rješavanje naslijeđenih društvenih, ekoloških, kulturnih i političkih problema te se zalaže za kooperativnu pedagogiju. Autor Gutek (2004) prilikom klasifikacije teorija odgoja vezuje korijene suvremenih teorija s filozofijskim pravcima kao što su: idealizam, realizam, tomizam, pragmatizam, egzistencijalizam, lingvistička analiza i postmodernizam. Nadalje, pojasnio je da su teorije utemeljene u filozofiji, ideologiji i povijesno su uvjetovane. Izvodi ih iz širih filozofskih i ideoloških okvira te kao reakciju na socijalne, ekonomske i kulturne probleme. Prema Guteku teorije su: esencijalizam, perenijalizam, progresivizam i kritička teorija.

Nije rijetkost da autori iste pravce nazivaju različitim imenima. Mitrović (1981) navodi da autori pedagogiju pragmatizma nazivaju instrumentalizam, eksperimentalizam, progresivizam, rekonstrukcionizam. Autorica je klasificirala teorije odgoja na sljedeći način: esencijalistička teorija odgoja, egzistencijalistička teorija odgoja, pragmatistička teorija odgoja, marksistička i neotomistička teorija odgoja. Kujundžić (1982a, 1982b, 1982c) svrstava teorije odgoja u tri različite grupe. Teorije odgoja dijeli na heteronomne, autonomne i dijalektičke. Heteronomnim teorijama je zajedničko to što drže da izvanljudski čimbenici uvjetuju čovjeka i čine ga onakvim kakav je, te smatraju da je obrazovanje determinirano vanjskim čimbenicima. Autonomnim teorijama zajedničko je što smatraju da pojedinac sam kreira svoj proces formiranja, a dijalektičke teorije uvažavaju stajališta heteronomnih i autonomnih teorija te ih nastoji ujediniti na način da suštinu obrazovanja smješta u sam obrazovni proces. Na taj način pojedinac u datim povijesnim okolnostima ostvaruje svoje mogućnosti. Havelka (2000) navodi podjelu prema kojoj određuje koncepcije obrazovanja kao vjerovanje o tome što čovjek na osnovu društvenih poticaja i bioloških uvjeta može postati i što treba postati. Na temelju ciljeva za koji se zalažu reformistički pravci, a koje on u radu prikazuje, razlikuje četiri kategorije koncepcija. One su: kognitivistička (akademska), personalistička (humanistička), bihevioristička (tehnologistička) i interakcionistička (socijalno-aktivistička)

koncepcija. Branković (2001) navedeno u Milutinović (2008) donosi klasifikaciju prema kojoj on gleda na pedagoške teorije polazeći od 4 kriterija: filozofskog shvaćanja čovjeka i saznanja kao osnove svake pedagoške teorije, psihološke zasnovanosti pedagoških teorija, gnoseoloških zakonitosti pedagoških teorija i semantičko-metodoloških osnova pedagoških teorija. Potkonjak (2003) jedini opširnije piše o pedagoškim pravcima i pokretima. Istakao je teškoću pri klasifikaciji jer pedagoški pravci i pokreti vrlo često traju u isto vrijeme, nerijetko su neki pedagozi zastupnici jednog pravca te prijeđu i djeluju u okviru nekog drugog, ali i na pojedina pedagoška pitanja pristalice istoga pravca gledaju na drugačiji način. Potkonjak smatra pedagoškim pravcem relativno cjelovita gledanja na najvažnija pedagoška pitanja. U okviru istih paradigmi, s istih polazišta zastupnici tumače ključna pitanja. Potkonjak koristi podjelu koju je ponudio Suchodolski (1974) te sve pravce i pokrete svrstava u nekoliko grupa. Prvu grupu čine pravci pedagogije esencije/formiranje ličnosti, a oni su : pedologija, individualna pedagogija, personalisička pedagogija, pedocentrizam, progresivistička pedagogija, funkcionalna pedagogija i slobodni odgoj. U drugu grupu svrstao je pravce pedagogije egzistencije/pripremanja za život u koju ubraja: socijalnu pedagogiju, socijaldemokratsku pedagogiju, sovjetsku pedagogiju, fašističku pedagogiju, pedagogiju radne škole i rekonstruktivističku pedagogiju. Treću grupu čine svi oni pravci i pokreti kojima je cilj pronaći jedinstvo između pedagogije esencije i pedagogije egzistencije, a to su: kulturna pedagogija i pragmatistička pedagogija. U posljednju, četvrtu grupu Potkonjak svrstava one pravce i pokrete koji su nastali na epistemiološko-metodološkoj osnovi. To su pravci *filozofijske* i *znanstvene* pedagogije te u tu kategoriju ubraja: herbartijanstvo, duhovno-znanstvenu pedagogiju, religijsku pedagogiju, marksističku pedagogiju, perenijalističku pedagogiju, esencijalističku pedagogiju, egzistencijalističku pedagogiju, analitičku pedagogiju, kritičku pedagogiju, deskriptivnu pedagogiju, komparativnu pedagogiju, ekspetimentalnu pedagogiju, kvantitativnu pedagogiju i informatičko/kibernetičku pedagogiju. Milutinović (2008) navodi da se klasifikacija koncepcija odgoja može učiniti i prema polazištima, koja mogu biti : dijete (individualna pedagogija, pedocentrizam, pedologija, teorija slobodnog odgoja, antipedagogija, shvaćanje odgoja kao samoodgoj), društvo (socijalna pedagogija, teorija državljanskog odgoja, etatističke koncepcije, sociologistička shvaćanja o razvoju ličnosti, fašistička pedagogija i druge), genetika (biolologistička shvaćanja, nativističke koncepcije, varijante psihoanalitičkih teorija), vrijednosti (idealističke koncepcije odgoja, varijante fatalističkih religijskih koncepcija), bog (sve religijske pedagogije), pojedinac (emancipatorska pedagogija, egzistencijalistička pedagogija, interaktivna pedagogija, komunikacijska pedagogija, komunikacijska pedagogija, pedagogija personalizacije i samorealizacije, samoizbora i slično). Poup i Denikolo (2001) smatraju da postoji nekoliko grupa teorija odgoja od kojih svaka ima koherentna gledišta o prirodi

znanja i psihološkom razvoju. Teorije su autorice podijelile na: kulturno-transmisijske/instrumentalističke teorije odgoja, romantičarske teorije odgoja, progresivističke teorije odgoja, teorije doškolovanja, humanističke teorije i kritičke teorije odgoja. Zastupnici kulturno-transmisijskih teorija ističu univerzalnost znanja i shvaćaju znanstvene činjenice i zakone kao nepromjenjive, a funkcija odgoja je u prijenosu informacija u svrhu stjecanja znanja u korist zajednice, zasnivaju se na filozofiji realizma. Romantičarske teorije odgoja vuku korijene iz rada J. J. Rousseaua, stoga se zasnivaju na pretpostavci o razvoju prirode čovjeka. Filozofijska osnova ovih teorija je idealizam. Progresivističke teorije odgoja se oslanjaju na rad J. Deweya i filozofiju pragmatizma. Zastupnici smatraju da obrazovanjem treba omogućiti uzajaman razvoj pojedinca i društva. Teorije doškolovanja su bliske egzistencijalističkoj filozofiji. Humanističke teorije odgoja se povezuju s fenomenologijom i egzistencijalističkim pravcem u filozofiji te one zastupaju ideju o samoaktualizaciji pojedinca. Kritičke teorije odgoja usmjerene su ka uspostavi pravednijeg društva, stoga promatraju obrazovanje kao mjesto sukoba među grupama gdje vlast nastoji održati moć i privilegije. Filozofsku osnovu čine pravci: marksizam, egzistencijalizam i postmodernizam. Vujčić (2013) ističe da je prema povijesnom razvoju misli o cilju odgoja moguće razlikovati tri pedagogije: Aristotelova pedagogija razvoja ličnosti, Platonova pedagogija pripremanja za život i integrativna pedagogija Deweya. Njima su osnove tri paradigme: naturalistička, empiristička i progresivistička paradigma.

Autori koji potječu s njemačkog govornog područja, a čiju pedagogiju Hrvatska baštini, tretiraju prilikom klasifikacije ovo pitanje kao pitanje filozofije ili filozofije znanosti. Gudjons (1994) izdvaja tri grupe koncepcija: duhovnoznanstvenu pedagogiju, kritičko-racionalnu (empirijsku) znanost o odgoju i kritičku znanost o odgoju te pravce transcedentalno-kritičku znanost o odgoju, historijsko-materijalističku znanost o odgoju i fenomenološku pedagogiju. Autori König i Zedler (2001) također se bave teorijom znanosti te proučavaju koncepcije znanosti o odgoju s obzirom na to na koji način se postavljaju teorije, donose pravila i koje postupke provodi u pedagoškim istraživanjima. Oni navode sljedeće koncepcije: znanost o odgoju kao normativna disciplina, znanost odgoju kao empirijska znanost o ponašanju, znanost o odgoju kao hermeneutička disciplina, znanost o odgoju na osnovi teorije sustava, znanstveno-teorijska rasprava o „pravoj znanosti“ i konstruktivizam. Lenzen (2002) dijeli znanosti o odgoju s obzirom na način spoznavanja odgojne zbilje na sljedeće: razumijevanje odgojne stvarnosti, objašnjavanje odgojne stvarnosti, normiranje odgojne stvarnosti, pedagogija kao znanost o načelima, kritika odgojne stvarnosti, strukturiranje odgojne stvarnosti, konstruiranje odgojne stvarnosti.

Izložene klasifikacije pedagogijskih pravaca ukazuju na to da se za neke pedagogijske pravce koriste različita imena. Paradigmatski okvir koji dijeli grupa autora promišljajući o važnim pedagoškim problemima pomaže nam

pri određivanju pedagogijskog pravaca Isto je potrebno učiniti i pri pristupu određivanju cilja odgoja pedagogijskih pravaca. Valja odrediti epistemiološku osnovu pedagogijskog pravca te utvrditi na koji način pristupaju rješavanju antinomije društvo – pojedinac. Prema izloženom mogu se uočiti četiri grupe pravaca u vidu pripreme odgajanika za život, formiranja ličnosti odgajanika, integracije dvaju pristupa smještanjem cilja u odgojni proces te pravci filozofijske pedagogije i znanstvenih koncepcija.

3.1. Metodološki pristupi određivanju cilja odgoja

Priroda je objektivno postojeća, no način na koji mi percipiramo činjenice iz prirode ovisi o čimbenicima koji omogućuju proces tumačenja, odnosno pridavanja smisla i značenja pojavama (Uzunić, 2022). Milutinović (2008) navodi da postoje različita shvaćanja o mogućnostima i potrebi određivanja ciljeva obrazovanja i učenja. Ona razlikuje dva temeljna stajališta: teleološko i antiteleološko. Prema prvom ciljeve obrazovanja je moguće i potrebno utvrditi, dok ih prema drugom nije moguće ni potrebno utvrditi. Šimleša (1973) navodi da se tijekom povijesti mogu utvrditi dva shvaćanja u određivanju odgojnih ciljeva. Prema prvom potrebno je i moguće utvrditi cilj odgoja, koji je univerzalan i kao takav vječan i nepromjenjiv; on treba vrijediti za sve društvene zajednice i ljude. Ledić (1991) ovaj pristup naziva apstraktno-humanističkim (natklasni) jer se promoviraju vječni, univerzalni i općevažeći ciljevi odgoja. Vjeruje se da su neke norme univerzalne i da se mogu smatrati konačnima. Ovaj stav karakterističan je za pravce religijske, kulturne i idealističke pedagogije. Prema drugom shvaćanju koji Šimleša navodi cilj odgoja nije moguće niti potrebno utvrditi. Pedagogijski agnosticizam drugog shvaćanja karakterističan je za pedagogijski naturalizam, pedocentrizam i scientizam. Treće suvremeno shvaćanje ide u smjeru cilja odgoja koji nije nepromjenjiv, već je uvjetovan objektivnim društvenim čimbenicima, njega je potrebno utvrditi, ali ne kao vječan i univerzalan cilj. Ciljevi se promatraju u okviru društvenih i kulturnih pretpostavki, odgoj se promatra kao proces kulturne reprodukcije. Prema Ledić (1991) ekstremni pravac tog pristupa jest etatistički, prema kojemu o ciljevima odgoja brine isključivo država te oni ne ovise o pojedincu. Autorica je u vidu metodoloških pristupa određivanju cilja odgoja navela da postoje: agnostički, natklasni/apstraktno-humanistički, pedocentristički, objektivistički, etatistički i marksistički pristup. Kao primjer etatističke odgojne koncepcije autorica navodi primjer državnog odgoja Sparte te promišljanja Platona, Aristotela, G. Kerschensteinera, A.S. Makarenka. Temeljno obilježje ovog pristupa jest shvaćanje prema kojemu je odgoj u funkciji razvoja i potreba društva. E. Durkheim predstavnik je teorije sociološkog determinizma te smatra da je uloga odgoja u razvoju individue društvom određena. Nadalje,

zastupnici pedocentrističkog pravca smatraju da odgoj ne smije smetati prirodi djeteta, treba pustiti da se priroda djeteta razvije, a društvo mora to omogućiti. Jedni od zastupnika ovog pravca su J. J. Rousseau, E. Key i J. Dewey. Zastupnici apstraktno-humanističkog pristupa cilju odgoja smatraju da je moguće utvrditi cilj odgoja koji je univerzalan, vječan i općevažeći. Oni ga najčešće vide u bezvremenskim idealnim vrednotama poput ljepote, dobrote, slobode i drugog. Teoretičari koji zastupaju agnostičke stavove drže da cilj nije moguće niti potrebno znanstveno utvrditi, jer spada u sferu ideološke kategorije. Prema zastupnicima objektivističkog pristupa cilju odgoja, cilj je moguće utvrditi i to kao objektivne kategorije, dok zastupnici marksističkog pristupa cilju prilaze iz pozicija historijskog materijalizma.

Ledić (1991) ističe da se mogu razlikovati dvije koncepcije pristupa cilju odgoja, s jedne strane teoretičari koji drže da su interesi zajednice iznad interesa pojedinca, kojega treba formirati prema ciljevima odgoja. S druge strane su teoretičari prema kojima je cilj odgoja u osiguranju slobodnog razvoja individue, čiji su interesi iznad potreba zajednice. Bognar i Matijević (2005) nazivaju ova dva pristupa sociocentristički i pedocentristički pristup te navode da se razlikuju prema filozofskom shvaćanju čovjeka i života. „*Pri određivanju cilja i zadataka odgoja i obrazovanja, sociocentristički pristup isključiv je u zahtjevu da ciljeve određuje društvo, a ne pojedinac na kojega se ti ciljevi odnose. Među ciljevima se ističu oni koji se odnose na patriotizam i prihvaćanje osnovnih vrijednosti na kojima društvo počiva, a odgoj ličnosti svodi na tzv. moralni odgoj. Pedocentristički pristup, pak, ciljeve izvodi iz pojedinca i smatra da se oni ne mogu unificirati, te da pojedinac sam sudjeluje u izboru cilja koji želi ostvariti*“ (Bognar, Matijević, 2005: 15*). Ako se društvo smatra idealnim, onda je normalno da se nastoji formirati, oblikovati i izgrađivati novi čovjek za potrebe tog idealnog društva. Ako se pak čovjek smatra savršenstvom prirode, tada ga treba poticati da se razvije u svojoj originalnosti i mijenja društvo koje nije idealno.*“(Bognar, Matijević, 2005: 14). Suchodolski (1974) na kojega se uvelike oslanja autorica Ledić, smatra da se razvoj pedagoške misli kretao u smjeru pripreme čovjeka za život, pedagogije egzistencije ili formiranju ličnosti, pedagogije esencije te u pokušajima integracije tih dvaju pedagogija. Treća pedagogija koju autor predlaže proizlazi iz ideje cjeloživotnog obrazovanja u vidu integracije ljudi u strukture društvenog života. Autor pod pedagogiju esencije svrstava Kvintilijana, Augustina i Rousseaua, dok u drugu, pedagogiju egzistencije, svrstava Platona, Machiavellia i Lockea. Trećoj pedagogiji prema Suchodolskom pripadaju Komensky, Pestalozzi i Dewey.

Pitanje određivanja cilja odgoja u pedagogiji uvelike je povezano s prisustvom filozofijske pedagogije. U sklopu filozofije promišljaju se brojna pitanja odgoja, poput: bitka, ideje, cilja, svrhe, vrijednosti, slobode, spoznaje i drugih. Međutim, nakon kritike filozofijske pedagogije, koju je uputio J. R. Kretzschmar 1921. godine, predbacujući joj neaplikativnost, poistovjećujući ju s negativnim

posljedicama vladajuće ideologije te navodeći primjenu strogo spekulativnog puta bez empirijske metode, dolazi do rasprave i zapostavljanja filozofskog tumačenja odgoja i obrazovanja, a fokus se stavlja na pitanje kako?, što odvodi pedagogiju u metodizam (Poljak, 1994). U Hrvatskoj je ta rasprava imala snažan odjek u kulturnoj pedagogiji Stjepana Matičevića, Pavla Vuka-Pavlovića i Stjepana Patakija, s kojima nestaje filozofijske pedagogije u nas, a time i intenzivnog promišljanja o ovim suštinskim pitanjima.

Predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj nositelji su najrazvijenije pedagogijske teleologije nacionalne pedagogijske misli. „ *Kulturna pedagogija cilj odgoja izvodi iz životnog cilja izrađenog u kulturnoj zajednici, po kojoj je odgoj specifični i nedjeljivi izraz čovjekova života*“ (Radeka, 1999: 295). U odnosu promišljanja o cilju odgoja Pavla Vuka-Pavlovića, Stjepana Matičevića i Stjepana Patakija može se tumačiti kompleksnost pristupa određenju odgojnog cilja. Iako autori polaze iz sličnih dispozicija kulturne pedagogije shvaćanja o odgoju kao intencionalnom procesu inkulturacije, ipak svaki od njih na različiti način tumači odgojni cilj. Vuk-Pavlović polazi od filozofije objektivnog idealizma, Matičević iz filozofije realidealizma, a Pataki iz filozofije subjektivnog idealizma. U skladu s tim, Vuk-Pavlović smatra da je cilj odgoja usmjeren prema vječnim, neprolaznim i valjanim vrijednostima koje će biti *ozbiljene* prema osobnoj orijentaciji odgajanika, a ne izvanjskom odgojnom djelovanju (Radeka, 1999). Za Matičevića „*nema pedagogije odozdo niti konstrukcije ideala iz djetetova realiteta. Tako, priznavanjem nužnog kulturnog relativizma, Matičević odgoj približava životu ubrzavajući djelatni razvoj odgajanika respektiranjem konkretne kulturne konstelacije koja uvijek stoji u manjem ili većem raskoraku s kulturnim idealom*“ (Radeka, 1999:303). Pataki se zalaže za permanentno određivanje odgojnih ciljeva te „*prihvaća pluralizam odgojnih ciljeva i nejednakosti njihove realizacije u zavisnosti od konkretnih kulturnih prilika, odgajanikovih dispozicija i vlastitog aktiviteta*“ (Radeka, 1999: 306). Pritom, „*odgajatelj je personalni nositelj odgoja i svojevrsni mandatar razvoja kulturnog sustava, s jedne strane, te odgojnog razvoja mladenačke duše, s druge strane*“ (Radeka, 1999: 307).

Prema Bašić (1994) izostaje pojmovno određenje cilja odgoja, tko ga i kako određuje, koja mu je funkcija, kakvo značenje ima za odgajatelja a kakvo za odgajanika i kako se ciljevi formuliraju. Autorica navodi da odnos odgajatelj – odgajanik postaje pedagoški tek kada odgajatelj ima namjeru odgajanika dovesti do planiranog stanja njegova razvoja, pri čemu je željeno stanje ideal odgajanikova razvoja, dok je cilj odgoja zahtjev, norma kojom se odgoj upravlja i radi kojega se pedagoški odnos uspostavlja. Prema Vujčiću (2013) u povijesti misli o cilju odgoja mogu se razlikovati tri paradigme: naturalistička, empiristička i progresivistička. Zastupnici naturalističke paradigme cilj odgoja ekstrahiraju iz prirode čovjeka, predstavnici empirističke paradigme ne prihvaćaju ideju o urođenim idejama, stoga na ciljeve odgoja gledaju iz potreba društva, dok

progresivisti smatraju da se odgojni cilj ne definira ni iz pojedinca ni iz društva, već cilj odgoja izvodi iz odgoja, odgoj je cilj. Vujčić povijesno određuje dva pristupa određivanju cilja odgoja, aristotelovo teleologijsko (koncepcija zasnovana na vrlinama) i kantovo deontološko (koncepcija zasnovana na umno određenim pravilima uma) razumijevanje svrhe života.

Bez odgajateljeve intencije i spoznaje cilja, odgajanje bi bilo samo spontani i imitativni čin, što ne znači i neplodan glede odgajanika. Stoga, kakvi će odgojni ciljevi biti ovisi o državi, društvu, kulturi i percepciji odgajatelja o tome kakve su prirodne datosti odgajanika te kako ih razviti. Cilj odgoja kulturna je konstelacija koja nastaje u konkretnoj situaciji pedagoškog odnosa odgajatelj – odgajanik.

4. Zaključak

Povijesni razvoj pedagogijske misli upućuje nas na postojanje problema određenja odgojnog cilja. Prije svega, nije dovoljno terminološki obrađeno razlikovanje pojmova svrha i cilj odgoja, stoga nije ni za očekivati jednu sustavnu obradu pitanja odgojnog cilja. Ipak, možemo razlikovati nekoliko pokušaja u povijesti pedagogije u pristupu cilju odgoja. Snažan utjecaj na pitanje odgojnog cilja ima Aristotelovo teleologijsko razumijevanje svrhe odgoja i promjena koja nastupa s pojavom Kantova deontološkog shvaćanja ljudskog djelovanja. Razlika između ta dva perioda obilježena je i s pedagogijom usmjerenom na razvoj ličnosti kakva prevladava sve do početka građanske revolucije kada ideal harmonijski razvijenog čovjeka, zamjenjuje praktični ideal dobrog građanina. Pedagogija izvedena iz odgojne svrhe Herbarta unatoč revolucionarnom temelju pedagogijske znanosti koji herbartova pedagogija donosi, biva obavijena salvom kritika. Osnovna kritika ide u smjeru nemogućnosti izvođenja pedagogije iz općih vrijednosti, jer takve ne postoje, postoje samo vrijednosti jednoga društva, epohe, kulture. W. Dilthey se zalaže za određivanje odgojnog cilja iz ciljeva života, a ne iz općih vrijednosti, pažnju usmjerava na društvo, kulturu. Upravo tada dolazi do novog teleologijskog problema, na koji način izmiriti tri točnosti: prirodne određenosti odgajanika koje treba razvijati, vrijednosti jednoga društva i opće kozmološke vrijednosti. Dewey je pokušao postaviti odgojni cilj na način da je sam odgoj kao proces, cilj. Takva progresivistička paradigma nastoji izmiriti naturalističku i empirističku paradigmu, no i on ne uspijeva. Naturalistički postavljen cilj iznutra (pojedinac), empiristički izvana (društvo) te progresivistički (odgoj) nisu doprinijeli određenju odgojnog cilja. Klasifikacija pedagogijskih teorijskih pravaca ukazuje nam da autori koriste različite nazive za iste pedagogijske pravce. Ono što je nužno promatrati jest paradigmatiski okvir grupe autora za koje znanstvena zajednica drži da pripadaju istom pravcu. Prema tome, možemo utvrditi da postoje tri grupe pedagogijskih

pravaca koji na odgoj gledaju iz perspektive antinomije društvo – pojedinac. Prvu grupu čine pedagogijski pravci čiji predstavnici smatraju da je cilj odgoja usmjeren na ostvarivanje potreba i razvoj društva, imaju polazišnu osnovu u empirizmu, zanemaruju urođene sposobnosti odgajanika te se fokusiraju na cilj odgoja koji je dan od društva u cilju njegova razvitka. Drugu grupu čine pravci čiji predstavnici na cilj odgoja gledaju kao na proces ostvarivanja prirode odgajanika, imaju romantičarski pogled na odgoj, a cilj je da odgajanik ostvari sve svoje potencijale. Treću grupu čine pravci čiji predstavnici smatraju da je cilj odgoja dostizanje najvišeg stadija razvoja, a on je moguć samo u uzajamnom djelovanju pojedinca s društvom. Suština pristupa cilju odgoja nalazi se u pedagoškom odnosu odgajatelj – odgajanik. Odgoj je svrhovit i intencionalan proces te je kao takav uvijek vrijednosna kategorija. Cilj je norma kojom se odgoj upravlja, a ka čemu se upravlja, ovisi o konkretnoj kulturnoj situaciji u suodnosu odgajatelja- odgajanika.

5. Popis literature

1. Bacharach, S. B. (1989). Organizational theories: some criteria for evaluation. *Academy of Menagement Review,* 14 (4): 496-515.
2. Bašić, S. (1984/85). Termin, sadržaj i opseg termina 'pedagogija'. *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru*, 24(1), 231-244.
3. Bašić, S. (1994). Cilj odgoja u strukturi pedagoškog polja. *Napredak*, 135(3):334-341.
4. Bertrand, Y. (2003). *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison, WI: Atwood Publishing.
5. Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika. 3. izmijenjeno izdanje*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Brezinka, W. (2008). Uspon i kriza znanstvene pedagogije. *Anali za povijest odgoja*, vol. 7.
7. Burbules, N. C. (2004) Ways of Thinking About Educational Quality. *Educational Researcher*. Vol.33.No.6.4-10.
8. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Roledge, 2018.
9. Franković, D., Pregrad, Z., Šimleša, P. ur. (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Zagreb: Matica hrvatska.
10. Giesecke, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
11. Gudjons, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
12. Gutek, G. L. (2004). *Philospohical and Ideological Voices in Education*. Boston, MA: Pearson – Allyn & Bacon.
13. Havelka, N. (2000). *Učenik i nastavnik u obrazovnom procesu*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
14. Kerlinger, F. N. (1970). *Foundations of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart &Winston.

15. Kuhn, T.S. (2002). *Struktura znanstvenih revolucija*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
16. Kneller, G. F.(1964) *Introduction to the Philosophy of Education*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
17. Komar, Z. (2017). Svrhovitost odgoja, obrazovanja i njezino jedinstvo s idejom čovjeka kao ono utemeljujuće pedagogijske znanosti. *Zavod za znanstvnoistraživački i umjetnički rad HAZU u Bjelovaru*, sv. 11, 47-60.
18. Köenig, E. & Zedler, P. (2001), *Teorije znanosti o odgoju : uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
19. Kujundžić, N. (1982a) Teorija odgoja. *Pedagoški rad*. Br. 3-4. 134-140.
20. Kujundžić, N. (1982b) Teorija odgoja. *Pedagoški rad*. Br. 5-6. 224-233.
21. Kujundžić, N. (1982c) Teorija odgoja. *Pedagoški rad*. Br. 7-8. 340-347.
22. Ledić, J. (1991) *Razvoj gledanja na cilj odgoja u povijesti hrvatske pedagoške misli*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci, Zavod za pedagogiju.
23. Lenzen, D. (2002), *Vodić za studij znanosti o odgoju : što može, što želi*. Zagreb: Educa.
24. Matičević, S. (1938). *Uzgoj, škola i učitelj u novoj pedagogiji*. Zagreb: Minerva.
25. Milutinović, J. (2008). *Ciljevi obrazovanja i učenja u svetlu dominantnih teorija vaspitanja 20. veka.* Novi sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
26. Mitrović, D. (1981). *Moderni tokovi komparativne pedagogije*. Sarajevo: IP Svjetlost.
27. Palekčić, M. (2015). *Pedagogijska teorijska perspektiva: Značenje teorije za pedagogiju kao disciplinu i profesiju*. Zagreb: Erudita.
28. Partington, G. (2001). Educational Contestability. *Oxford Review of Education*. Vol. 27. No.2.2005-217.
29. Pataki, S. (1948). *Uvod u opću pedagogiju*. Zagreb: Pedagoško književni zbor.
30. Poljak, V. (1994). Odnos filozofije i pedagogije. *Napredak*, 135(3):316-325.
31. Pope, M., Denicolo, P. (2001). *Transformative Education: Personal Construct Approaches to Practice and Research*. Lond and Philidelphia: Whurr Publishers.
32. Potkonjak, N., Šimleša, P. ur. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Knjiga 2. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
33. Potkonjak, N. (2003). *XX vek . ni „vek deteta“ ni vek pedagogije: ima nade … XXI vek*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine: Banja Luka: Pedagoško društvo Republike Srpske.
34. Radeka, I. (1999). Problem određenja cilja odgoja u kulturnoj pedagogiji u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Zadar: *Radovi filozofskog fakulteta u Zadru*, 38(15):293-312.
35. Radeka, I. (2022). Karakter odgoja i obrazovanja i odgoj i obrazovanje karaktera. U: Vican, D., Karamatić Brčić, M. (ur.) *Inovativnost, kreativnost i poduzetnost u odgojno-obrazovnom sustavu* (35-42). Zadar: Sveučilište u Zadru.
36. Suchodolski, B. (1974) *Tri pedagogije*. Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće „Duga“.
37. Šimleša, P. (ur.)(1973). *Pedagogija*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
38. Uzunić, M. (2022). Hermeneutičko-fenomenološka analiza strukture znanstvenog istraživanja, Doktorska disertacija, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.
39. Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija : novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško–književni zbor.

40. Vukasović, A. (1994). Vrijednosno utemeljenje odgoja. *Napredak*, 135(3):326-333.
41. Vukasović, A. (1998). *Pedagogija. 5. dopunjeno izdanje*. Zagreb: Hrvatski katolički zbor „MI".
42. Vukasović, A. (2003). I redefiniranje osnovnih pedagoških pojmova može stvarati zbrku. *Obnovljeni život,* 58 (3): 373-382.

APPROACH TO THE AIM OF EDUCATION OF PEDAGOGICAL THEORETICAL DIRECTIONS

Abstract

Key teleological questions have been studied and solved in different ways by philosophy and pedagogy since the very beginnings of dealing with the phenomenon of education. The paper examines questions about the problem of education, what is the purpose of education, what is the ideal of education and what is the goal of education. The relationship between the purpose, ideals and goals of education and how they are approached is discussed. In addition to the terminological definition of the term education, educational goal and educational ideal, the paper provides relevant classifications of pedagogical theoretical approach, and methodological approaches to determining the goal of education according to the relevant literature are presented. In the context of the socio-historical development of humanity, there is a conflict between two pedagogical rights: individual and social. The development of the approach to the goal of education moves in the direction of these two basic development lines, but also in attempts to integrate opposite directions, recognizing the reciprocity of the individual and the social in man. At the same time, the question of the purpose of the relationship, the ideal and the goal of education remains unresolved. What the educational goal will be depends on society, culture and the educator's perception of what kind of educator he should be. The goal of education is a cultural constellation that arises in the concrete situation of the pedagogical relationship between educator and student. The goal of education is not contradictory to the educational ideal, which is most often expressed as a harmoniously developed personality.

In this paper, approaches to the goal of education of pedagogical theoretical directions will be explored. The aim of the paper is to determine the classification of pedagogical directions using a theoretical-analytical approach according to the relevant literature and to determine how they approach the goal of education.

Keywords: aim of education, teleology, pedagogical theory

Inkluzivne vrijednosti i principi inkluzivnog obrazovanja u visokoškolskoj nastavi

Lejla Osmić[1]
Sandra Bjelan[2]

Sažetak

Inkluzivno obrazovanje dijelom je pokreta socijalne inkluzije zasnovane na priznavanju temeljnih ljudskih prava, te stvaranju jednakih mogućnosti za učešće, učenje i postignuća svih pojedinaca/skupina uključenih u obrazovni proces. Obzirom na ulogu koju obrazovanje ima u procesu osposobljavanja i pripreme za aktivnu društvenu participaciju, brojne su zadaće i izazovi na svim nivoima obrazovanja, pa tako i tercijarnom. Jedna od značajnijih jeste promocija inkluzivnih vrijednosti kao pretpostavke kvalitetnom obrazovanju, ali i odgoj za život temeljen na inkluzivnim vrijednostima. Inkluzivne vrijednosti doprinose stvaranju okruženja u kojem se svaki/a student/ica osjeća dobrodošlim/om, uvažavaju različitosti, te pružaju jednake prilike za učešće, učenje i uspjeh. Moguće ih je ostvariti samo ukoliko se didaktika visokoškolske nastave temelji na principima inkluzivnog obrazovanja, a nastavna praksa i na odgojnim vrijednostima. Prepoznavši važnost stručnog osposobljavanja nastavnika/ca za provedbu inkluzivnog obrazovanja i nastave temeljene na inkluzivnim vrijednostima, Ured za podršku studentima Univerziteta u Sarajevu kontinuirano provodi obuku za akademsko osoblje koja je koncipirana u tri modula: osnovna polazišta inkluzivnog obrazovanja u visokoškolskoj nastavi, vizija, teorije i koncepti; zajednički rad na stvaranju inkluzivnih visokoškolskih ustanova, te kreiranje okruženja koje podstiče individualizirano učenje.

Cilj rada je dvojako koncipiran. S jedne strane, želimo predstaviti zastupljenost inkluzivnih vrijednosti i principa inkluzivnog obrazovanja u sadržaju modula kreiranih za potrebe obuke akademskog nastavnog osoblja. U tu svrhu korištene su teorijska analiza i metoda analize sadržaja. S druge strane, predstavljeni su i rezultati evaluacije u kojoj su sudjelovali nastavnici, polaznici obuke za inkluzivno obrazovanje. Ispitali smo njihovo zadovoljstvo cjelokupnim obukama, ali i njihove potrebe u kontekstu planiranja i realizacije budućih obuka u području inkluzivnog obrazovanja. Za potrebe navedenog istraživačkog zadatka korišten je upitnik.

Odgovori ispitanika/ca ukazuju na visok stepen zadovoljstva procesom i sadržajem obuke te važnost integriranja sadržaja i vrijednosti inkluzivnog obrazovanja u programe stručnog usavršavanja. Navedeni rezultati ukazuju na mogućnost ali i spremnost na unapređenje inkluzivnih praksi u visokoškolskoj nastavi te promociju inkluzivnih vrijednosti.

Ključne riječi: akademsko osoblje, inkluzivno obrazovanje, inkluzivne vrijednosti, kvalitetna nastava, obuka

---

[1] **Lejla Osmić,** izvanredna profesorica na Odsjeku za pedagogiju Sveučilišta u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

[2] **Sandra Bjelan** izvanredna profesorica na Odsjeku za pedagogiju Sveučilišta u Sarajevu, Bosna i Hercegovina

1. Uvod

Visoko obrazovanje, kao dijelom sistema formalnog obrazovanja, predstavlja značajnu fazu u razvoju i osposobljavanju pojedinca kako na njegovom individualnom nivou tako i nivou zajednice. Naime, nivo tercijarnog obrazovanja ponajviše je definiran pripremom za prelazak iz obrazovnog sektora u sektor tržišta rada i uključivanjem u društvenu zajednicu u najširem smislu. U tom periodu najevidentnijom postaje spona između sadržaja kojima se podučava i uči sa mogućnošću njihove primjene u realnim životnim okolnostima i brojnim kontekstima. To se odnosi na buduća zaposlenja i radna mjesta, ali i na širi društveni kontekst.

Imajući u vidu težnju ka dostizanju društvene jednakopravnosti općenito, inkorporiranje inkluzivnih vrijednosti u visokoškolsku nastavu, kojima se osigurava ravnopravnost i pristup obrazovanju za sve, postaje tim važnije, a tada govorimo o inkluzivnom obrazovanju. Inkluzivno obrazovanje zasnovano je na konceptu ljudskih prava odnosno svoje uporište ima u međunarodnim i državnim zakonskim propisima i politikama, a fokusira se na sinergijsko djelovanje sistema i pojedinca i predstavlja visoko kvalitetno i personalizirano obrazovanje za sve (Kafedžić, 2020). Posvećenost ostvarivanju prava svake osobe na inkluzivno obrazovanje ostvaruje se kroz pravnu reformu, politiku i smjernice, pružanje usluga, promjenu stavova i kulture, poštovanje ljudskih prava, obrazovanje nastavnika i pružanje podrške nastavnicima, kao i kroz uključivanje cjelokupne zajednice (Farkas, 2014). Važno je naglasiti da se u inkluzivnom obrazovanju ne radi o podučavanju osobe kako da se izbori s obrazovnim sistemom koji ne odgovara adekvatno na potrebe kako bi se u taj sistem uklopio, nego je suština u izmjenama koje je potrebno napraviti kako bi sistem odgovarao učeniku (Farkas, 2014). Tada inkluzija postaje namjerno, aktivno, sudjelujuće i kontinuirano bavljenje različitostima.

Inkluzivne vrijednosti podrazumijevaju prihvatanje raznolikosti u svim njenim oblicima i stvaranje prostora u visokom obrazovanju, koje će omogućiti svakom studentu da ostvari svoj puni potencijal bez obzira na njihove različitosti. To znači da se svaki student treba osjećati dobrodošlim i prihvaćenim, bez obzira na svoju rasu, spol, vjeroispovijest ili bilo koju drugu karakteristiku. Stoga bi vizija svake visokoškolske ustanove upravo trebala biti razvijanje kulture poštovanja i razumijevanja kako bi se suzbile diskriminacija i stereotipi i doprinijelo razvoju društva temeljenom na jednakopravnosti.

2. Kompetencije nastavnika za realizaciju inkluzivne nastave

Univerziteti su, prema djelatnosti koju obavljaju, uvijek imali dualnu prirodu: nastavnu i znanstveno-istraživačku. S obzirom na ovakav dualni karakter, te važnost društvene djelatnosti kojom se univerzitet bavi, za očekivati je da se objema ulogama pridaje jednaka pozornost, no u praksi je ova prva tj. nastavna nerijetko periferno pozicionirana (Bjelan-Guska, 2017). Obrazovne paradigme i politike, izobrazba budućih nastavnika, nastavna praksa, uvjerenja i stavovi nastavnika u današnje vrijeme se nalaze pred velikim izazovima usklađivanja sa zahtjevima profesije, s jedne strane, te promjenama u okruženju i očekivanjima društva, s druge strane. Obrazovanje nastavnika i cjeloživotno učenje već su nekoliko godina jedna od značajnijih tema u razvijenim i zemljama Europske unije, sve dominantnije naglašavajući važnost kvalitetnog obrazovanja za sve koje uključuje inkluzivnost kao svoju dimenziju, a ne specifikum i raritet, a kompetencije kao ishodi različitih procesa osposobljavanja postaju sve kompleksnije. Europska komisija je 2004. godine kompetenciju definirala kao „sklop vještina, znanja, sposobnosti i stavova, a ključne kompetencije kao paket prenosivih (transfernih), multifunkcionalnih znanja, vještina i stavova koji su potrebni svim pojedincima za osobnu ostvarivost i razvoj, inkluziju i zapošljivost“ (Babić, 2007:32). Dakle, iako često u svakodnevnom razgovoru čak i među profesionalcima pod kompetencijama mislimo samo na znanja i vještine, one nužno uključuju i vrijednosti i pripadajuću samostalnost i odgovornost.

Inkluzivne vrijednosti doprinose stvaranju okruženja u kojem se svaki/a student/ica osjeća dobrodošlim/om, okruženja u kojem se uvažavaju različitosti, te pružaju jednake prilike za učešće, učenje i postignuće/uspjeh. Moguće ih je ostvariti samo ukoliko se didaktika visokoškolske nastave temelji na principima inkluzivnog obrazovanja, a nastavna praksa i na odgojnim vrijednostima. Navedene vrijednosti se međusobno isprepliću i čine temelj kvalitetnog (inkluzivnog) odgoja i obrazovanja a time i društva u cjelini.

Glavni/e nositelji/ce i promotori/ce inkluzivnih vrijednosti u kontekstu obrazovanja svakako su nastavnici/e. *„Visokokvalificirani nastavnici, koji stalno uče, jesu sine qua non za suočavanje s dinamičkim složenostima, odnosno za pomoć u izgradnji građana kadrih da upravljaju svojim životima i povezuju se sa sebi sličnima u okruženju, u ovom večito promenljivom svetu. Za valjanog nastavnika/cu nema zamene“,* navodi Fullan (1993). Kvalitetno inicijalno obrazovanje budućih nastavnika, te kontinuirano profesionalno i stručno usavršavanje akademskog nastavnog osoblja na visokoškolskim ustanovama, predstavljaju ključnu komponentu transformacije visokog obrazovanja prema pravednijem, inkluzivnijem i raznovrsnijem obrazovnom i društvenom sistemu. No, pored toga da je inkluzivno obrazovanje odgovornost svih nastavnika, nužno je naglasiti sljedeće (Osmić, 2020):

- ne postoji utvrđen spisak vještina i znanja koje svi nastavnici treba da steknu za inkluzivno obrazovanje;
- inkluzivno obrazovanje zahtijeva konstantno razmišljanje nastavnika/ca o tome kako planirati i realizirati proces učenja i podučavanja uvažavajući individualne potrebe studenata i potičući ih na aktivno učešće i učenje;
- inkluzivne vrijednosti i stavovi su od suštinskog značaja – nastavnici/e koji smatraju da je inkluzivno obrazovanje njihova odgovornost u pravilu su uspješniji/e nastavnici/e.

Budući da se studenti/ce, kao odrasli ljudi u nastavnom procesu, trebaju tretirati uvažavajući sve njihove karakteristike i specifičnosti, suvremenom univerzitetskom/oj nastavniku/ci potrebne su i kompetencije za kreiranje podržavajućeg inkluzivnog okruženja. *„U suvremeno koncipiranom sustavu obrazovanja zadatak je nastavnika da izvrši prilagodbe u skladu s individualiziranim potrebama svih svojih studenata, pritom ne dovodeći u pitanje akademske standarde i omogućavajući svima realizaciju ishoda učenja na primjeren način“*, ističe Kiš-Glavaš (2012:34). Inkluzivne vrijednosti prepoznate kao osnovne vrijednosti podučavanja i učenja identificirane su kao osnova za rad nastavnika/ca u inkluzivnom obrazovanju, a što se naslanja na *Profil inkluzivnog nastavnika* (Teacher Education for Inclusion – TE4I), kojeg je izradila Europska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje (2012), a kojim se definiraju četiri područja i vrijednosti unutar svakog od njih:

1. Poštivanje različitosti svih studenata/ica
    - Razumijevanje inkluzivnog obrazovanja
    - Nastavnikovo viđenje različitosti među studentima/cama
2. Podržavanje svih studenata
    - Promocija akademskog, praktičnog, socijalnog i emocionalnog učenja svih studenata/ica
    - Efikasne strategije podučavanja u grupi
3. Rad sa drugima
    - Rad sa roditeljima i obitelji
    - Rad sa drugim obrazovnim profesionalcima
4. Osobni i profesionalni razvoj
    - Nastavnici/e kao refleksivni/e praktičari/ke
    - Inicijalno obrazovanje nastavnika/ca kao temelj za kontinuirani profesionalni razvoj i učenje

Imajući na umu činjenicu da su nastavnički smjerovi na fakultetima, na žalost, različito pozicionirali položaj pedagoško-psihološko-andragoške i didaktičko-metodičke skupine predmeta, te da inicijalno obrazovanje najčešće nije dostatno za ulazak i kvalitetan rad u nastavničkoj profesiji na svim, a posebno na tercijarnoj razini obrazovanja, nužnost kvalitetne i permanentne izobrazbe i profesionalnog usavršavanja je i više nego imperativna. Kvalitetna univerzitetska nastava usmjerena prema studentu/ici podrazumijeva kontinuiranu strukovnu i pedagoško-andragošku, psihološku i didaktičko-metodičku ekspertnost nastavnog kadra. Nastavnici/e i suradnici/e trebaju biti sposobni/e i spremni/e kreirati nastavu u kojoj će raznovrsni oblici i metode nastavne komunikacije počivati na inkluzivnim vrijednostima i principima aktivnog učenja, a čiji bi rezultat trebao biti uravnotežen razvoj akademskih, kreativnih, praktičnih i motivacijsko-emotivnih kompetencija studenata/ica. Permanentno usavršavanje univerzitetskog nastavnog kadra treba biti realizirano u okviru empirijsko fundiranih, po tematici raznovrsnih i kontinuiranih programa edukacije (Bjelan-Guska, 2017).

Identificirani izazovi u procesu stručnog usavršavanja nastavnika/ca za inkluzivno obrazovanje poput nerazumijevanja filozofije, koncepta i suštine inkluzije, nedovoljno razvijena svijest o njenoj sveukupnoj važnosti, otpor promjenama i ograničeni resursi ne smiju biti preprekom njegovoj realizaciji posebno imajući u vidu prilike, prednosti i koristi koje iz nje proizlaze. Naime, permanentna izobrazba akademskog osoblja omogućava razvoj kompetencija koje su općenito korisne za unapređenje nastavnog procesa s obzirom da ona promovira usmjerenost na pojedince i individualne potrebe studenata/ica, što rezultira boljim iskustvima učenja i podučavanja i poboljšanim obrazovnim postignućima studenata/ica. Gledano s individualnog aspekta, obrazovanje je alat koji omogućava socijalnu inkluziju, a s aspekta društva poboljšava društvenu koheziju. Kompetencije nastavnika/ca za provedbu inkluzivnog obrazovanja doprinose i sveukupnoj slici visokoškolske ustanove kao inkluzivne u kontekstu prihvatanja i njegovanja različitosti ali i društvene odgovornosti koju sobom nosi imajući u vidu i zakonske odredbe i obaveze koje iz njih proističu. Osim toga, stručno usavršavanje za inkluzivno obrazovanje nije samo odgovornost nastavnika/ca i univerziteta, već dugoročna investicija koja omogućava stvaranje okruženja u kojem svako ima priliku razviti i poboljšati vlastite potencijale i time doprinijeti poboljšanju društva.

3. Metodologija empirijskog istraživanja

Cilj istraživanja dvojako je definiran. S jedne strane, cilj je bio ispitati zastupljenost inkluzivnih vrijednosti u sadržaju modula kreiranih za potrebe obuke akademskog nastavnog osoblja. Propitivala se zastupljenost sljedećih

inkluzivnih vrijednosti: poštivanje različitosti svih studenata, podržavanje svih studenata, rad sa drugima, osobni i profesionalni razvoj.

S druge strane, ispitivali smo zadovoljstvo nastavnika realiziranom obukom, procesom i sadržajem, ali i njihove potrebe u kontekstu planiranja i realizacije budućih obuka u području inkluzivnog obrazovanja. Deskriptivna metoda i metoda teorijske analize korištena je u svrhu teorijske problematizacije fenomena inkluzivno obrazovanje, te principa i inkluzivnih vrijednosti u kontekstu visokoškolskog obrazovanja. Metoda analize sadržaja primijenjena u analizi sadržaja modula razvijenih za potrebe stručnog usavršavanja nastavnika/ca za inkluzivno obrazovanje, a koji se naslanjaju na *Profil inkluzivnog nastavnika* (Teacher Education for Inclusion – TE4I, 2012).

Tehnika anketiranja korištena je za ispitivanje zadovoljstva akademskog osoblja realiziranim obukama, ali i njihovih potreba u kontekstu planiranja budućih sadržaja u području inkluzivnog obrazovanja. Korišten je upitnik, koji je sadržavao pitanja otvorenog tipa kako bi se, pored kvantitativnih, dobili i kvalitativni podaci. Upitnik su nastavnici popunjavali nakon realizacije svakog modula.

Obuka je realizirana u dva ciklusa i obuhvatila je ukupno 75 nastavnika sa svih organizacionih jedinica/fakulteta i akademija Univerziteta u Sarajevu.

4. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Prepoznavši važnost stručnog osposobljavanja nastavnika/ca za provedbu inkluzivnog obrazovanja i nastave temeljene na inkluzivnim vrijednostima, Ured za podršku studentima Univerziteta u Sarajevu (UPS!) kontinuirano nudi i, u skladu s potrebama, realizira cikluse obuka za akademsko osoblje koja je koncipirana u tri modula[3]:

- Modul 1: *Osnovna polazišta inkluzivnog obrazovanja u visokoškolskoj nastavi, vizija, teorije i koncepti*
- Modul 2: *Zajednički rad na stvaranju inkluzivnih visokoškolskih ustanova*
- Modul 3: *Kreiranje okruženja koje podstiče individualizirano učenje*.

Pored navedenih modula, razvijen je Inicijalni modul: *Osnovna polazišta inkluzivnog obrazovanja u visokoškolskoj nastavi*, a svrha mu je podržati polaznike/ce obuke u procesu razvijanja vlastitih usmjerenja na putu ka inkluzivnom

[3] Moduli o inkluzivnom obrazovanju za visokoškolsku nastavu nastali su na osnovu prilagodbe Modula o inkluzivnom obrazovanju, koji je razvio UNICEF za Evropu i srednju Aziju, a u okviru projekta "Visoko obrazovanje - obrazovanje za sve (HE4ALL/VOza Sve), kojeg je realizirao Univerzitet u Sarajevu u partnerstvu s UNICEF – om u Bosni i Hercegovini.

obrazovanju, te u razumijevanju vlastite situacije, prepoznavanja i smještanja izazova u širi kontekst inkluzivnog obrazovanja. Inicijalni modul se kontinuirano realizira kao izborni modul u okviru TRAIN programa - programa jačanja nastavničkih i istraživačkih kompetencija na Univerzitetu u Sarajevu i kompilacija je sadržaja tri modula koja mu slijede, pa za potrebe ovog istraživanja neće biti posebno analiziran.

Modul 1 pod nazivom *Inkluzivno obrazovanje – vizija, teorija i koncepti* ističe važnost ostvarivanja prava svih na kvalitetno obrazovanje i cjeloživotno učenje, ulogu nastavnika/ca u provedbi inkluzivnog odgoja i obrazovanja, te potrebu za unapređenjem njihovih kompetencija u tom području. Inkluzivno obrazovanje je po svom karakteru usko povezano sa konceptom temeljnih ljudskih prava te stoga inkluzivno obrazovanje podrazumijeva obavezu obrazovne institucije da omogući obrazovanje svima, kroz uočavanje i razumijevanje različitih potreba na individualnom nivou, posebno za one sa teškoćama u razvoju ili iz ugroženih skupina (UNESCO, 1994). U tom smislu, inkluzivno obrazovanje treba da osigura pristup, učešće i postignuće (Osmić, 2020). U realizaciji sadržaja Modula 1 akademsko osoblje je pozvano da svoje iskustvo učenja posmatraju kao dijelom svog stručnog usavršavanja posebno kada govorimo o inkluzivnom obrazovanju. Naime, ono zahtijeva učenje koje utiče na njihovu kompetentnost, vještine i uvjerenja odnosno internalizaciju vrijednosti i principa inkluzivnog obrazovanja (Osmić, 2020). Sadržaji modula koji se odnose na stručno usavršavanje nastavnika/ca za inkluzivno obrazovanje također se naslanjaju na *Profil inkluzivnog nastavnika* (Teacher Education for Inclusion – TE4I, 2012). Analizom sadržaja modula, ustanovljen je obuhvat sljedećih područja i inkluzivnih vrijednosti:

Tablica 1. Zastupljenost područja i inkluzivnih vrijednosti u Modulu 1

MODUL 1

Područje	Vrijednost	Zastupljenost (DA/NE)
Poštivanje različitosti svih studenata	Razumijevanje inkluzivnog obrazovanja	DA
	Nastavnikovo viđenje različitosti među studentima	DA
Podržavanje svih studenata	Promocija akademskog, praktičnog, socijalnog i emocionlnog učenja svih studenata	DA
	Efikasne strategije podučavanja u grupi	NE
Rad sa drugima	Rad sa roditeljima i obitelji	NE
	Rad sa drugim obrazovnim profesionalcima	DA
Osobni i profesionalni razvoj	Nastavnici/e kao refleksivni praktičari	DA
	Inicijalno obrazovanje nastavnika/ca kao temelj za kontinuirani profesionalni razvoj i učenje	NE

Modul 2 pod nazivom *Zajednički rad na stvaranju inkluzivnih visokoškolskih ustanova*, bavi se omogućavanjem prilika za zajednički rad u procesu stvaranja inkluzivnih ustanova. Njegov sadržaj kreiran je kako bi uputio i pokušao učiniti vidljivim trenutne radne odnose radi omogućavanja razmišljanja i razmjene iskustava o postojećim praksama suradnje. Ovaj modul bi trebao omogućiti polaznicima/ama da postanu nositelji/ce inkluzivnog obrazovanja u svom poslu. Za to su neophodne prilike koje će ih navesti da razmišljaju o vlastitim situacijama i povezuju sadržaj modula sa svojim postupanjem (Šušnjara, 2020). Modul fokusira različite načine stvaranja različih međusobnih odnosa zaposlenih u visokoškolskim institucijama u cilju promocije inkluzivnog obrazovanja na tercijarnoj razini, odnosno u visokoškolskim institucijama. Ovaj modul se bavi omogućavanjem prilika za zajednički rad u procesu stvaranja inkluzivnih ustanova. Modul 2 se bavi polaznicima/ama, njihovim razumijevanjem značaja odnosa, zajedničkog rada i dijeljenja iskustava. Modulom se pokušavaju učiniti vidljivim trenutni radni odnosi radi omogućavanja razmišljanja i razmjene iskustava o postojećim praksama suradnje. Analizom sadržaja modula, ustanovljen je obuhvat sljedećih područja i inkluzivnih vrijednosti:

Tablica 2. Zastupljenost područja i inkluzivnih vrijednosti u Modulu 2

MODUL 2

Područje	Vrijednost	Zastupljenost (DA/NE)
Poštivanje različitosti svih studenata	Razumijevanje inkluzivnog obrazovanja	NE
	Nastavnikovo viđenje različitosti među studentima	NE
Podržavanje svih studenata	Promocija akademskog, praktičnog, socijalnog i emocionlnog učenja svih studenata	DA
	Efikasne strategije podučavanja u grupi	NE
Rad sa drugima	Rad sa roditeljima i obitelji	NE
	Rad sa drugim obrazovnim profesionalcima	DA
Osobni i profesionalni razvoj	Nastavnici/e kao refleksivni praktičari	DA
	Inicijalno obrazovanje nastavnika/ca kao temelj za kontinuirani profesionalni razvoj i učenje	NE

Modul 3 pod nazivom *Okruženje koje podstiče individualizirano učenje* se fokusira na kreiranje okruženja i prilika koje podstiče individualizirano učenje. Svaki/a student/ica je različit, a učenje je proces inherentan specifičnostima i sposobnostima onog koji uči, pa je zadatak univerziteta omogućiti pretpostavke

da se učenje i dogodi. Iskustvo kompetentnosti, pripadanja i djelovanja je ključno za učenje, budući da samo student/ce koji aktivno učestvuju u nekoj aktivnosti mogu nešto iz nje naučiti (Bjelan-Guska i Manko, 2020). Modulom 3 se nastoji ilustrirati kako nastavnici/e mogu odgovoriti na potrebe u učionici i omogućiti svakom student/ici da ostvari svoje pune potencijale. Modul posebno tematizira pitanje prilika i prepreka u učešću i učenju studenata/ica, diferenciranog podučavanja, inidividualizacije i personalizacije u učenju, konceptom i primjenom principa Univerzalnog dizajna za učenje, te obuhvata uvod u oblast primjene asistivne tehnologije u visokoškolskoj nastavi. Analizom sadržaja modula, ustanovljen je obuhvat sljedećih područja i inkluzivnih vrijednosti:

Tablica 3. Zastupljenost područja i inkluzivnih vrijednosti u Modulu 3

MODUL 3		
Područje	**Vrijednost**	**Zastupljenost (DA/NE)**
Poštivanje različitosti svih studenata	Razumijevanje inkluzivnog obrazovanja	DA
	Nastavnikovo viđenje različitosti među studentima/cama	DA
Podržavanje svih studenata	Promocija akademskog, praktičnog, socijalnog i emocionalnog učenja svih studenata/ica	DA
	Efikasne strategije podučavanja u grupi	DA
Rad sa drugima	Rad sa roditeljima i obitelji	NE
	Rad sa drugim obrazovnim profesionalcima	DA
Osobni i profesionalni razvoj	Nastavnici/e kao refleksivni praktičari	DA
	Inicijalno obrazovanje nastavnika/ca kao temelj za kontinuirani profesionalni razvoj i učenje	NE

Iz analiziranog sadržaja kreiranih modula možemo vidjeti da su kroz sadržaje istih zastupljena sva područja koja su identificirana kao osnova za rad nastavnika/ca u inkluzivnom obrazovanju, a što se naslanja na *Profil inkluzivnog nastavnika* (Teacher Education for Inclusion – TE4I), kojeg je izradila Europska agencija za posebne potrebe i inkluzivno obrazovanje (2012). Tablica 4. u nastavku predstavlja kompilaciju rezultata analize iz svih prethodnih tablica kako bi se ilustriralo navedeno:

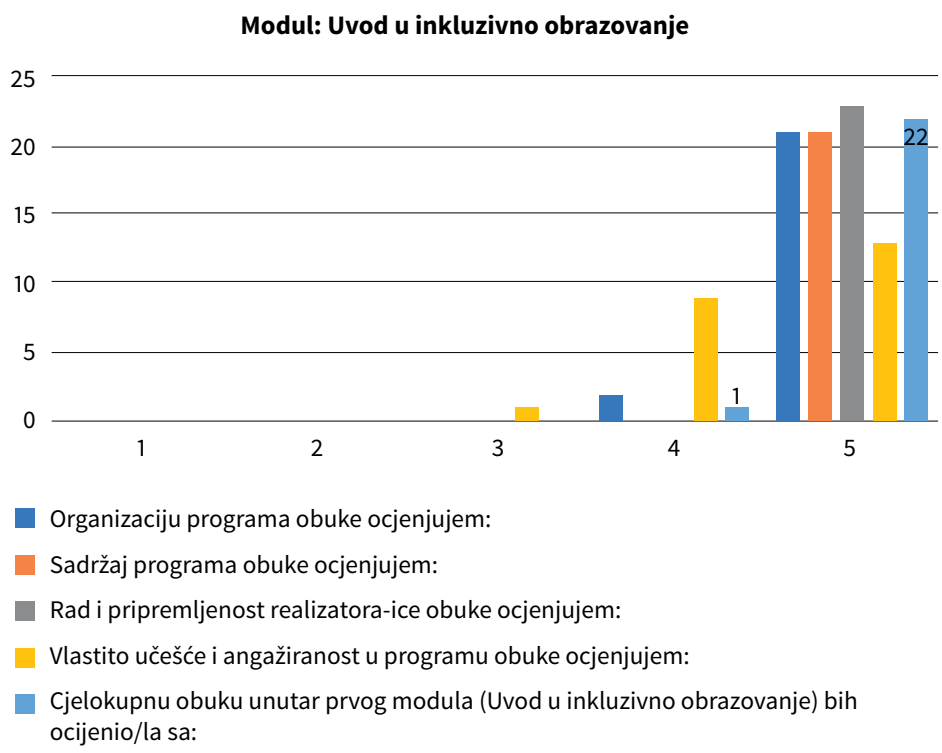
Tablica 4. Zastupljenost područja i inkluzivnih vrijednosti u modulima (usporedni pregled)

Područje	Vrijednost	Zastupljenost (DA/NE)		
		Modul 1	Modul 2	Modul 3
Poštivanje različitosti svih studenata	Razumijevanje inkluzivnog obrazovanja	DA	NE	DA
	Nastavnikovo viđenje različitosti među studentima/cama	DA	NE	DA
Podržavanje svih studenata	Promocija akademskog, praktičnog, socijalnog i emocionalnog učenja svih studenata/ica	DA	DA	DA
	Efikasne strategije podučavanja u grupi	NE	NE	DA
Rad sa drugima	Rad sa roditeljima i obitelji	NE	NE	NE
	Rad sa drugim obrazovnim profesionalcima	DA	DA	DA
Osobni i profesionalni razvoj	Nastavnici/e kao refleksivni praktičari	DA	DA	DA
	Inicijalno obrazovanje nastavnika/ca kao temelj za kontinuirani profesionalni razvoj i učenje	NE	NE	NE

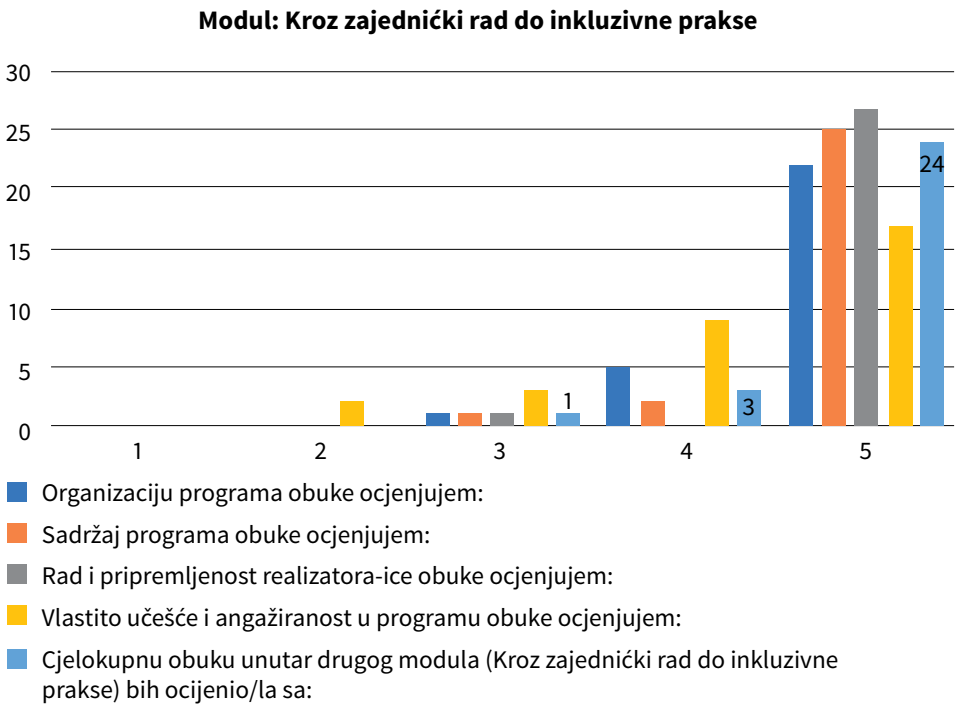
Analiza je, također, pokazala, da unutar zastupljenih područja nisu zastupljene i sve inkluzivne vrijednosti. Dvije vrijednosti: *Rad sa roditeljima i obitelji* i *Inicijalno obrazovanje nastavnika kao temelj za kontinuirani profesionalni razvoj i učenje* nisu eksplicitno vidljive kroz sadržaj modula, ali to nikako ne znači da nisu date implicitno kroz skriveni kurikulum, aktivnosti koje prate realizaciju sadržaja modula, primjere i iskustva te poruke i stavove koje prenose predavači/ce u autentičnim situacijama podučavanja koje se nikada do kraja niti mogu niti trebaju planirati. *Rad sa roditeljima i obitelji* nije uobičajeno područje iz kojeg se realiziraju aktivnosti na visokoškolskoj razini obrazovanja budući da su studenti/ice odrasli ljudi, no svakako roditelji i skrbnici (p)ostaju važan faktor pedagoškog trokuta, posebno značajni partneri u procesu obrazovanja mlade osobe s invaliditetom. U skladu s navedenim, iako moduli ne sadrži eksplicitno ovo područje, vrlo je vjerovatno da se u realizaciji njeguje navedena inkluzivna vrijednost. Kada je u pitanju vrijednost *Inicijalno obrazovanje nastavnika kao temelj za kontinuirani profesionalni razvoj i učenje*, ona također nije eksplicitno sadržajem obuhvaćena, ali ni ne može biti budući da se Profil inkluzivnog nastavnika odnosi na ukupnost procesa i aktivnosti razvoja kvalitetnog nastavnika, te da je inicijalno obrazovanje temelj za daljnji kontinuirani profesionalni razvoj i učenje.

Analizirajući refleksije polaznika/ca na realizirane obuke koje su obuhvaćale sadržaje iz prethodno navedenih modula, vidljiva je nužnost i neophodnost kontinuirane realizacije ovakvih i sličnih obuka koje imaju razvojni karakter u ukupnosti unapređenja nastavničkih kompetencija ali i kompenzirajući karakter radi često neadekvatnog inicijalnog obrazovanja u procesu pripremanja budućih nastavnika za ulazak u profesiju i podučavanje na svim razinama preduniverzitetskog obrazovanja, a rekle bismo, posebno za visokoškolsku razinu obrazovanja.

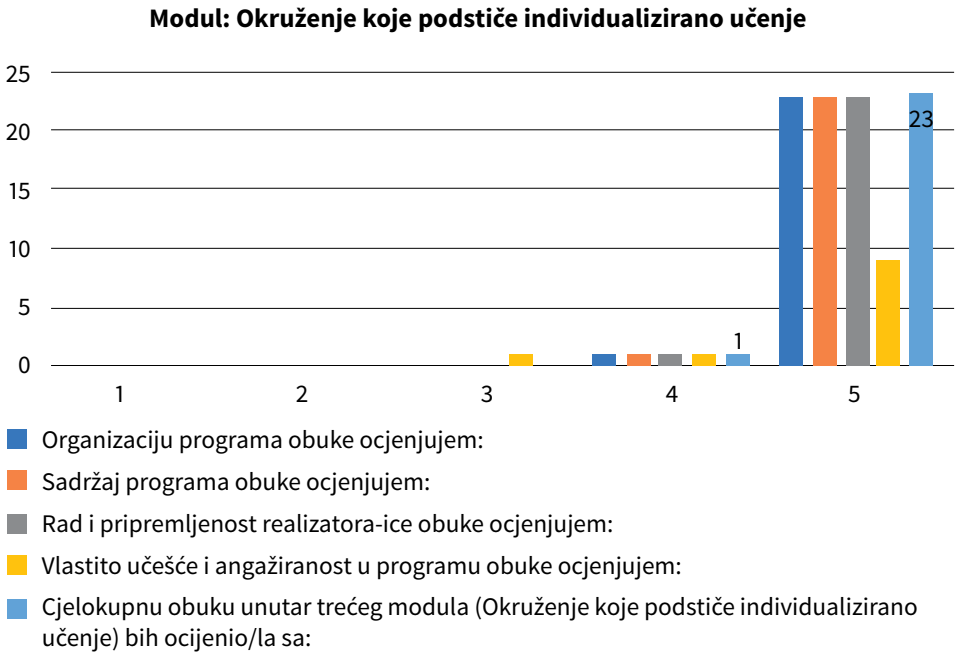
Slike 1, 2, i 3 zorno ilustriraju zadovoljstvo nastavnika/ca organizacijom programa obuke, sadržajem programa, radom i pripremljenošću realizatora/ice programa obuke, te cjelokupnim obukama u sva tri modula s obzirom da je većina učesnika/ca za navedena područja davala najvišu ocjenu pet (5). Sporadični odgovori pozicionirani niže na petostepenoj skali odnose se primarno na zadovoljstvo polaznika/ca vlastitim učešćem i angažiranošću tokom obuke. Ovakvi odgovori i samopercepcija mogu biti značajan indikator u kontekstu vlastitih očekivanja i spremnosti za unapređenjem kompetencija za provedbu inkluzivnog obrazovanja.



Slika 1: Ocjena modula Uvod u inkluzivno obrazovanje



Slika 2: Ocjena modula Kroz zajednički rad do inkluzivne prakse



Slika 3: Ocjena modula Okruženje koje podstiče individualizirano učenje

U interpretaciji rezultata također je važno napomenuti da uzorak od 75 ispitanika/ca predstavlja polaznike/ce koji su učestvovali/e u obuci, ali nisu svi nužno završili sva tri modula. Odnosno, polaznici/e su se prijavljivali na module u skladu sa vlastitim interesovanjem, potrebama ali i mogućnosti sudjelovanja u odnosu na ostale nastavne obaveze. To objašnjava broj ispitanika pojedinačno prema modulima. No, ovi rezultati, bez obzira na manjkavost uzorka u smislu nekonzistentnosti prisustva ispitanika na svim modulima, ipak mogu biti okosnica promišljanja prakse stručnog usavršavanja nastavnika kada je riječ o inkluzivnom obrazovanju i promociji inkluzivnih vrijednosti.

Zadovoljstvo obukama i nužnost istih ilustriramo i kvalitativnim odgovorima polaznika:

> „Bilo je izvrsno, hoćemo još."
>
> „Nisam ni znala da mi ovo sve treba. Hvala Vam!"
>
> „Dolazim matično iz ove oblasti, ali sve se tako brzo mijenja da je važno stalno reflektirati na svoju nastavnu praksu."
>
> „Mnogo mi je lakše kada smo podijelili svoja iskustva – znam da nisam sama i da je u redu kad ti nešto ne ide sve dok tražiš način da učiš i to prevaziđeš."
>
> „Atmosfera je bila sjajna. Toliko smo slični, a toliko otuđeni u svojim krugovima i naučnim disciplinama."
>
> „Da sad organizirate neki kuharski tečaj, ja bih s vama prošla i to."

5. Zaključak

Inkluzivno obrazovanje ima imperativnu ulogu u dostizanju društvene jednakopravnosti te stvaranju jednakih mogućnosti za učešće, učenje i postignuća svih. Inkluzivne vrijednosti, koje su njegova sastavnica, odnose se na poštivanje različitosti svih studenata/ica, podržavanje svih studenata/ica, rad sa drugima, osobni i profesionalni razvoj. Ovako koncipirano obrazovanje usmjereno je na ostvarivanje ljudskih prava a njegova provedba pretpostavlja razvoj (inkluzivnih) kompetencija nastavnika/ca. Nastavnici/e kao ključni akteri transformacije obrazovnog, ali i društvenog sistema, imaju odgovornost i obavezu permanentno se profesionalno razvijati i stručno usavršavati.

Prepoznavši potrebu za tim i uvažavajući brojne izazove nastavne prakse u kontekstu promocije inkluzivnih vrijednosti, Ured za podršku studentima Univerziteta u Sarajevu kontinuirano provodi obuku za akademsko osoblje koncipiranu u tri modula: osnovna polazišta inkluzivnog obrazovanja u

visokoškolskoj nastavi, vizija, teorije i koncepti; zajednički rad na stvaranju inkluzivnih visokoškolskih ustanova, te kreiranje okruženja koje podstiče individualizirano učenje.

Analizom sadržaja modula ustanovljeno je da nisu sve identificirane inkluzivne vrijednosti nužno eksplicitno zastupljene u njihovim sadržajima što ne znači da nisu implicitno prisutne u didaktičko - metodičkoj izvedbi modula, odnosno u situacijama podučavanja, koje se nikada do kraja niti mogu niti trebaju planirati. U prilog tome govore i nalazi istraživanja odnosno evaluacije sadržaja programa, procesa, rada i pripremljenosti realizatora/ica obuka. Visoko ocijenjena sveukupna realizacija modula sa pratećim kvalitativnim iskazima ukazuje na uspješnost realizacije planiranih sadržaja i aktivnosti u području inkluzivnog obrazovanja, ali i na zastupljenost inkluzivnih vrijednosti u procesu obuke čak i kada one nisu sastavnicom modula obuke. Rezultati nisu novi u tom smislu, no svakako jesu podsjetnik na dinamičnost i promjenjivost nastavnog procesa, izazove sa kojima se nastavnici kontinuirano susreću i potrebu za kontinuiranim stručnim usavršavanjem. Područje inkluzivnog obrazovanja od posebnog je značaja s obzirom da doprinosi unapređenju kvalitete obrazovanja inkorporijaući različite perspektive u nastavni proces, promovirajući raznolikost u težnji ka jednakoopravnosti. Tako shvaćeno, inkluzivno obrzovanje odgovorno je za dobrobit na nivou pojedinca ali i društva u cjelosti.

Podrška profesionalnom razvoju i stručnom usavršavanju nastavnika/ca za inkluzivno obrazovanje stoga ne smije izostati. Visokoškolske ustanove su važna adresa za promociju inkluzivnih vrijednosti bilo da se radi o programima inicijalnog obrazovanja (nastavnika) ili programima stručnog usavršavanja što je ilustrirano i ovim radom.

6. Literatura

1. Babić, N. (2007). *Kompetencije i obrazovanje učitelja*. U: Zbornik radova znanstvenog skupa Kompetencije i kompetentnost učitelja. Babić, N. (ur), Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, K.H. Erson State University
2. Bjelan-Guska, S. (2017). Visokoškolska nastava u svjetlu tradicionalnih i savremenih didaktičkih spoznaja. Doktorski rad. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
3. Bjelan-Guska, S. (2017). Visokoškolska nastava u svjetlu tradicionalnih i savremenih didaktičkih spoznaja. Doktorski rad. Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
4. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2012). Profile of Inclusive Teachers - Teacher Education for Inclusion (TE4I). Dostupno na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/profile_of_inclusive_teachers_en.pdf
5. Farkas, E. (2014). Konceptualizovanje inkluzivnog obrazovanja i njegovo kontekstualizovanje u okviru Misije UNICEF-a. UNICEF
6. Kafedžić, L. (2020). Inicijalni modul – Osnovna polazišta inkluzivnog obrazovanja u visokoškolskoj nastavi. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu
7. Kiš-Glavaš, L. (2012). *Univerzalni dizajn za učenje i akademski standardi.* U: Vulić-Prtorić, A., Kranželić, V. i Fajdetić, A. (ur). Izvođenje nastave i ishodi učenja. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu
8. Osmić, L. (2020). Inkluzivno obrazovanje – vizija, teorija i koncepti. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu
9. Šušnjara, S. (2020). Zajednički rad na stvaranju inkluzivnih visokoškolskih ustanov. Sarajevo: Univerzitet u Sarajevu

INCLUSIVE VALUES AND PRINCIPLES OF INCLUSIVE EDUCATION IN HIGHER EDUCATION

Abstract

Inclusive education is part of the social inclusion movement based on the recognition of fundamental human rights, and the creation of equal opportunities for participation, learning and achievements of all individuals/groups involved in the educational process. Considering the role that education plays in the process of training and preparation for active social participation, there are numerous tasks and challenges at all levels of education, including tertiary education. One of the most important is the promotion of inclusive values as a prerequisite for quality education, but also education for life based on inclusive values. Inclusive values contribute to the creation of an environment where every student feels welcome, where respects differences, and provides equal opportunities for participation, learning and success. It is possible to achieve them only if the didactics of higher education are based on the principles of inclusive education, and the teaching practice is also based on inclusive values. Recognizing the importance of professional training of teachers for the implementation of inclusive education and teaching based on inclusive values, the Student Support Office of the University of Sarajevo continuously conducts training for academic staff, which is designed in three modules: basic starting points of inclusive education in higher education, vision, theories and concepts; working together to create inclusive higher education institutions, and creating an environment that encourages individualized learning.

The aim of the work is twofold. On the one hand, we want to present the representation of inclusive values and principles of inclusive education in the content of the modules created for the training of academic teaching staff. For this purpose, theoretical analysis and the method of content analysis were used. On the other hand, the results of the evaluation in which teachers and participants of training for inclusive education participated were also presented. We examined their satisfaction with the overall training, but also their needs in the context of planning and implementation of future training in the field of inclusive education. A questionnaire was used for the purposes of the aforementioned research task.

The respondents' answers indicate a high degree of satisfaction with the process and content of training and the importance of integrating the content and value of inclusive education into professional development programs. The above results indicate the possibility but also the readiness to improve inclusive practices in higher education and the promotion of inclusive values.

Keywords: academic staff, inclusive education, inclusive values, quality teaching, training

2.

MEĐUNARODNA PERSPEKTIVA ODGOJA I OBRAZOVANJA

Supporting Children's Search for Meaning and Spirituality. Pedagogical and Theological Approach

Elżbieta Osewska[1]

Abstract

A range of constructs can be used for interpreting change in meaning and spirituality. However, by themselves, none of them seem to provide an adequate interpretation, because changes in meaning and spirituality are multi-dimensional. This article responds to children's search for meaning and spirituality by seeking to develop an interpretation of how and why contemporary spirituality has changed that will better support the work of educators and pedagogues in kindergartens and primary schools. A number of constructs like globalisation, privatisation of religion, secularisation, pluralism, relativism, world views strong consumerism, etc., have been used to describe the significant change in spirituality of children and youth in Europe over the last 50 years from a more traditional religious spirituality to more an eclectic vision. An interpretation of change in spirituality in terms of change in cultural meanings has been developed for the purpose of understanding contemporary spirituality. Such an interpretation may be more persuasive in encouraging education and pedagogy authorities firstly to accept the significant change in contemporary spirituality; and then secondly, to take steps to address this change positively and constructively in curriculum and practise. Taking into consideration a variety of challenges and threats arising from 'liquid modernity', it is important in accord with personalistic inspirations to support children's path in spirituality. This article is concerned with the understanding contemporary, children spirituality and meaning and also some examples of practical follow-up activities.

Keywords: Changes in spirituality, cultural meanings, children, Christianity.

Introduction

While the culture, human life and human dignity are under growing threat, the milieus in which humans may feel secure, grow and live a fully human life assume special importance. That is why at the beginning of the 21st century, pedagogues and teachers search for the best environment of human growth, upbringing and education, the environments which, to a large extent, shape the human condition, choices of values and norms, personal and religious integrity. The main objective of this article is to present approaches to children's spirituality that face various challenges and threats, flowing from violent changes of

[1] **Elżbieta Osewska**, redovita profesorica na Odsjeku za pedagogiju Fakulteta humanističkih znanosti Sveučilišta primijenjenih znanosti u Tarnowu, Poljska

political, social, cultural, ideological, educational and religious character that take place in Europe and even in a broader context of present civilization (the North Atlantic civilization in particular). Among crucial questions that need to be addressed are: are the family, kindergarten and school capable of supporting humans spirituality? If so, to what degree? Where do these main educational and pedagogical challenges and threats arise from? What do they consist of? What influences do present social, cultural, economic, political, ideological, mental and religious changes have on the process of bringing up a child and adolescent? What civilizational factors support, or hinder, the pedagogical process? To what degree? Who determines the educational priorities in the present socio-cultural context in Europe?

This article suggests that the search for meaning is a theme that could well be more prominent in both the language of kindergarten pedagogy and school education and in the content of the curriculum. This would entail a study that is more clearly linked with the questions children ask about meaning, purpose and identity, life, relationship, Transcendence and reasons for living could be taken up in pedagogy and specifically in different parts of the curriculum.

1. Change in cultural meanings: A basis for interpreting spirituality changes

The understanding of spirituality assumed here has been outlined in detail in a great book written by Mary Crawford and Graham Rossiter (Crawford, Rossiter, 2006) and their latter articles. Many constructs have been used for interpreting changes in spirituality and most of them have some explanatory power; but none by themselves seem to provide an adequate interpretation, because present changes in spirituality and meaning of life are diversified and multidimensional. These changes are connected with a complex set of many influences that need proper understanding, because they are strongly influence the process of upbringing in present context. Table no 1 presents a range of sociological, psychological and ideological constructs that have been used to interpret social change, and that in turn can be applied to spirituality. This table has been prepared carefully by Australian Professor of Moral and Religious Education, Graham Rossiter (Rossiter, 2013) and relying on his friendly approach towards Central and Eastern Europe, we added some elements, mostly references from this part of Europe. In our opinion this table may be easily used as a very important signposts for pedagogues, teachers, parents, grandparents and even the experts in pedagogy and education without attempting to analyse them in any detail.

Table 1. Range of sociological constructs that can be used for interpreting change in spirituality

Sociological construct	Notes on the focus of the constructs	Some references
Constructs related to religion & change		
Religiosity	Measure of religious identity and behaviour such as attendance at church etc., frequency of prayer/ religious rite, engagement in a local community of faith.	Fuller, 2001, Osewska, Stala, 2003; Mariański, 2006, Dillen, 2007; Bravená, 2011; Osewska, 2018; Hanesova 2021.
Secularisation	Decline in the prominence of religion in personal, social, cultural and political life; less reference to the idea of God in spirituality.	Fenn, 2001; Norman, 2002; Wright, 2004; Crawford, Rossiter, 1996; Crawford, Rossiter, 2006; Mariański, 2006; Dillen, 2007.
Privatisation of religion	Religious beliefs increasingly becoming a private matter, decline in the social prominence of religion.	Crawford, Rossiter, 2006; Dillen, 2007; Lombaerts, 2011.
Social reality of religion	People construct a view of what they think religion is; religious knowledge is socially constructed.	Berger, Luckmann, 1966; Berger, 1973; Mariański, 2006; Sullivan, 2021.
World views	A scheme of meaning through which people make sense of the world and life. A collective world view may function like a religion.	Naugle, 2002; Lombaerts, 2011; Osewska 2020.
Constructs related to social change		
Social reality	Knowledge is constructed through social interaction; leads to particular, contextual perceptions of what constitutes reality.	Berger, Luckmann, 1966; Berger, 1973; Osewska, 2008; Mariański, 2006.
Cultural postmodernity	The cultural situation characterised by: uncertainty about personal knowledge, which is socially constructed and contextual; disbelief in meta-narratives; extreme individualism; scepticism; existentialism.	Bridger, 2001; Crawford & Rossiter, 2006; Mariański, 2006; Kawecki, 2011; Lombaerts, 2011; Osewska, 2016; Osewska 2020.

Individualism/ individualisation	Very strong emphasis on the individual, often at the expense of a community dimension; emphasis on individual freedom and choice.	Crawford & Rossiter, 2006. Schweitzer, 2004; Schweitzer, 2007; Boeve, 2007.
Pluralism	Diversity of cultures, policies and religions making a pluralistic society.	Jackson, 2004; Baum, 2007 Mariański, 2006
Relativism	Arises from the capacity to make multiple comparisons. Tendency to see religions and morality as much the same in principle; hence a decline in sense of religious uniqueness, religious morality and in religious authority.	Baum, 2007; Crawford, Rossiter, 2006.
De-traditionalisation	Decline in the sense of family, religious and cultural traditions; life lived more independently of cultural traditions.	Hermans, 2004; Boeve, 2007; Boeve 2011; Osewska, 2016.
Ideology	The value basis to a particular way of thinking, or of a cultural group. The set of values that motivates and drives particular political groups. Ideology may be somewhat covert.	Darder et al., 2003.
Inter-cultural communication	The process of promoting mutual understanding and conversation between cultural groups. Learning from various cultures from different contexts.	Gallagher, 1992.
Constructs related to institutional change		
De-institutionalisation	Decline in the prominence and power of social institutions – like religions. Decrease in the power of certain bureaucracies.	Hermans, 2004.
Social psychological constructs		
Meaning and purpose	The thinking that helps individuals interpret their experience and the world. It helps justify and motivate behaviour. It can help give coherence to one's explanations of what is happening in the world. Inner resources that are developed through interaction with cultural meanings.	Osewska & Stala, 2003; Crawford, Crawford, Rossiter, 2006; Osewska, 2008; Rossiter, 2013; Hanesová 2021.

Identity	How individuals draw on both cultural and inner resources for their self-understanding and self-expression. May be multidimensional including moral, spiritual, religious, cultural, identity elements.	Taylor, 1989; Crawford, Rossiter, 2006.
Wellbeing	The general feeling of wholesomeness in the individual's self-understanding and life. Includes physical, social, spiritual and economic dimensions.	Fisher, 2001; Eckersley et al., 2005.
Resilience	Capacity to function well as a person despite difficulties and problems. Capacity to cope with setbacks and difficulties in life.	Brown, 2001; Witham, 2001.
Character	The moral 'fibre' of the individual. The set of virtues that gives the individual moral integrity. The values and commitments that help make a strong and contributing person.	Osewska & Stala, 2003; Nucci, Narvaez, 2008; Horowski, 2020.
Virtues	The moral qualities that are embedded in the individual like 'habits' of mind and good acting. Has a long history within thinking about religious virtues.	Horowski, 2020; Osewska 2020.

Upbringing refers to a long-term goal to be set for the young generations in a particular economic, political, socio-cultural, ethnic, moral, religious and educational context. For many years already, pedagogues, educationalists, expert in familiology and other experts in pedagogy and education underscored the ongoing character of upbringing, particularly when understood in a regional, national or world perspective (Osewska, 2016). Not only children and young people, but adults of all ages are absorbed in the modern world as a comprehensive upbringing environment. It is worth mentioning that not only socialisation from the older to younger generation, but also inter-generational and co-generational relationships, illustrate that individual people and organizations are confronted with new situations which, continuously, need initiation, supporting, learning and upbringing. It is almost impossible to provide proper upbringing in our present European context without understanding of constructs related to social change, but also construct related to institutional and psychological changes (Rossiter, 2013).

Upbringing is connected with transition which takes place inside a person, but also in the concrete socio-cultural context. The upbringing process is not as simple as some journalists think, because it is not a passive acceptance of

the ideas given to someone from the outside, but a personal, relational, co-independent and very creative process strongly connected with culture and prompted by virtues. This is why culture becomes synonymous with upbringing is, *paideia* in the full sense of the word. On the one side, it includes integrally functioning and involvement of all human powers (each and every human being in its integrity), so that they would bear good 'fruit', and on the other hand, it contains works of culture that affect the human and which are able to shape them and make them free through upbringing. We are talking about precious works dealing with values and covering a wide range of topics, which constitute products of a given culture but which were discovered and enriched by a human who presented them independently, that is, ethically (Ingarden, 1987). That was very strongly understood by Pope John Paul II, who underlined that culture is more powerful than all other forces and he owes his own spiritual formation from the beginning to Polish culture, to its literature, its music, its arts, its theatre, traditions, rites, virtues, norms, schools and the universities (John Paul II, 2005). So upbringing or formation is a precious work that is undertaken not only by parents and teachers, but by the whole society or whole nation. Moreover, time 'takes care' of the most valuable things that are worthy of being handed down from generation to generation. In fact, these are the elements of culture and tradition and as such they are formative in character. What is more, they produce more works of culture, and generate wealth and welfare, which are only supplementary in character, because they provide means which turn out to be appropriate and favourable for upbringing and culture (Rossiter, 2013).

The notion of culture is ambiguous and very complex. In its original meaning the term culture applied to human is synonymous with the term 'upbringing' that puts first of all "to take up with love" what may 'shape' humans or let them achieve concrete aims to be better, free human. Culture is always connected with love, freedom, truth and upbringing. That is why, the construct of 'change in cultural meanings' is helpful in understanding children's search for meaning and spirituality. Cultural meanings are understood as the sets of socially constructed ideas, values, assumptions and emotions that form people's thinking and behaviour. There are various cultural meanings in every society, but it is always possible to identify the sets of meanings with which individuals identify. Cultural meanings are often a blend of social, cultural, religious, spiritual and political ideas, that are in turn meshed with feelings and values that reinforce the ideas. People draw upon and interact with these cultural meanings when forming their own personal ideas about life. Religion, especially Christianity can be prominent and influential in people's accepted cultural meanings (Osewska, 2016).

The notion of cultural meanings is a composite scheme that draws upon a number of the constructs listed in Table no 1. Polish sociologist Janusz Mariański

provides the general characteristics of a pluralistic society and analyses in detail the phenomenon of sociocultural pluralism in societies of liquid modernity or postmodernity. A modern pluralist society is characterized by a far-reaching differentiation of individual areas of life, which include the economy, politics, education, leisure, healthcare, culture, morality, and religion. All these areas have their own autonomous structural systems with their own codes of conduct and laws, as well as their own logics of action. This why the present context of social life consequently leads individuals to be confronted with fundamental, existential questions. Identifying cultural meanings and showing how they have changed is a useful way of interpreting change in spirituality. This provides a potentially valuable contribution to pedagogy; children can be engaged in a research-oriented process of appraising cultural meanings, experiences and spirituality (Mariański, 2006).

A variety of life experiences could trigger change in the personal meanings of humans – including upbringing. The new personal meanings usually resulted from a shift in their favoured cultural meanings. The main principles of personalistic approach to upbringing are as follows: uniqueness as the aim and condition of education (personalisation, individualisation, acceptance of needs and interests of pupils, tolerance of individual differences); self-development of pupils, as the aim and condition of education (support of positive relationship of a pupil toward himself/herself, active involvement of pupils in all phases of education, self-evaluation, auto-regulation, meaningful motivation, positive learning climate at school, support of independence, support of curiosity and creativity); integral development of personality (balanced proportionality of cognitive, affective and psychomotoric areas of personality, use of all educational resources, development of all channels of learning); priority of relationships in the life of a specific person, priority of attitudes and abilities – these should be the aims of education (instead of pure cognitive knowledge), emphasis on experience (moral socialization, development of practical skills, preference of ability to performance and of creativity to memorizing, emotionalisation, elimination of stress, development of positive inter-personal relationships, positive influence of feedback, learning by doing and experience.

The cultural context in which a child or young person is raised can be an important factor that supports or hinders the nurturing of spirituality, understood as relational awareness. A secularised society may instil in children a lack of openness to religion or limit the relational aspect of their spirituality (Osewska, Stala, 2003).

2. Children's spirituality as an innate human ability

The literature on children's spirituality published in books and academic articles presents a very positive picture of children's spiritual development both at early childhood and primary school age levels, just a few selected names: S. Cavalletti (2002), A. Dillen (2007), B. Hay & R. Nye (2006), B. Hyde (2008), R. Nye (2009), J.W. Berryman (2009), J. Grajczonek (2011), Ch. Robinson (2023). It is also possible to find very interesting articles in the "International Journal of Children's Spirituality". When the authors from Western Europe, Australia and North America are well known, those from Central and Eastern Europe (mostly because of their native languages) are known mostly in this part of Europe. As we talk about children's upbringing and spirituality in Croatia, it will be important to refer also to this part of Europe: N. Bravená (2011), N. Bravená (2014); D. Hanesová (2021); E. Osewska, J. Stala, (2003), Osewska (2016).

There are various interpretations of spirituality that are closely linked with terms: 'meaning', 'religiosity', 'spiritual sensitivity', but also 'culture' or "relationship with Transcendence". Traditionally, spirituality has been linked with religion (mostly Christianity), but today spirituality is recognised also outside of religious contexts. The relationship between religion and spirituality is complex, with many people who have no religion identifying themselves as spiritual, but with others maintaining that the two cannot be separated. Such issues have implications for upbringing, where children and youth may represent a huge diversity of religions, or none. The spiritual aspect of life is helping people create frameworks of meaning and providing individuals with a way of being in the world which influences their decisions and actions. It enables them to interpret their life experiences (Rossiter, 2013).

Spirituality is a multidisciplinary field, and so its academic and professional inquiry necessitates an interdisciplinary approach with diversified paradigms, approaches and methodologies. When spirituality is considered as a human trait, it is more clearly understood as being distinct from religion (Robinson, 2023). On that presupposition, the United Nations Convention on the Rights of the Child identifies spirituality as one very important aspect of a child's development, that requires continuous support and nurturing. Article 17 states that governments must "ensure that the child has access to information and material from a diversity of national and international sources, especially those aimed at the promotion of his/her social, spiritual and moral well-being and physical and mental health". Later in the same document, Article 27 indicates that "the right of every child to a standard of living adequate for the child's physical, mental, spiritual, moral and social development" and advises the right of the child to be free from any form of exploitation that may impact their physical, cognitive, emotional, moral, social and spiritual development. This Convention explicitly

presents the spiritual capacity together with the other human domains, in other words, it simply highlights the importance of spirituality (the United Nations Convention on the Rights of the Child).

Speaking about spirituality from theoretical perspective it is possible to refer to various epistemologies within the paradigms of positivism, psychoanalysis, behaviourism, postpositivism, humanism, existentialism, transpersonal theory, quantitative measures, interpretivism, including constructivism & constructionism - qualitative approaches, mixed methods and postmodernism. In this article, I refer to spirituality as an important and integral aspect of human life, according to Christian and personalistic pedagogy. Christian pedagogy affirms this view that spirituality gives humans deeper understanding of being, meaning of life and purpose. The personalistic pedagogy is grounded in the theory of human being (philosophical anthropology, philosophy of the human acts). The person understood as a value with such attributes as dignity, autonomy, uniqueness, integrity and rights. In terms of personalistic pedagogy, the child is perceived as the whole (complete, integral) human person. The child, along with his/her childhood, is recognised as a subject/co-creator of self-development, growing up, continuous development of human nature, including both one's own well-being and the common/public weal.

So, in order to speak about spirituality, it is necessary to take the perspective in which human is a person endowed with value and dignity, from Christian perspective as the one created by God, saved and sanctified. The human as a person is not only a thinking being that is free and capable of creating culture but, above all, open to others and called to respond to the gift of love through interpersonal relations with the other person. Human being cannot live without love and connection with others. Humans who wish to understand themselves thoroughly and not just in accordance with immediate, partial, often superficial, and even illusory standards and measures of human being must with his unrest, uncertainty and even his weakness, draw near to meaning of life and spirituality (John Paul II, Redemptor Hominis 10). So, all people starting from childhood need to know more deeply and to make their own a genuine spirituality as a mode of life that is expressed in virtues and the daily life. Therefore, children's spiritual capacity may growth as the cultivation of inner life or religious belief.

3. Creating an environment to nurture spiritual sensitivity of children

Spirituality is not the victory of the spirit over the body, but rather the integration of the whole human being. Even if a child will more easily ask for something connected with everyday needs as food or drink than spiritual needs, still children are often believed to have a natural capacity to be spiritual; something

which pedagogy education has the potential to nurture. Some authors demonstrate that spirituality is culturally mediated and always exists within particular cultural contexts that shape how it is expressed, understood, attended to and manifested, as well as how it evolves in human beings (Hay and Nye, 2006). Annemie Dillen tries to see children's spirituality as the middle ground between faith and culture, as a kind of 'osmosis'. This term is the Greek word for 'thrusting' and permeation, so that a reciprocal exchange between faith and culture takes place, but no fusion. Similar to the biological process in which osmosis substances pass through from both sides, still both the faith and the culture preserve their own identity. This perspective assumes that there is no automatic mono-correlational relationship between faith and culture, but diversified arising from various contexts can be confronted with each other without the one vision 'swallowing up' the other. This perspective allows to refer to a multitude of processes of supporting children's spirituality using resources from Christian tradition and secular one (Dillen, 2007).

Elżbieta Osewska and Józef Stala call to mind a home where the family practices faith on a daily basis. The family manifest in their whole life and functions, the connection with God and fulfils the prophetic, priestly, and royal functions. In such a setting even very young children would readily absorb some feelings, talks, norms and ideas about Transcendence. Therefore, when children hailing from Christian families go to kindergarten or primary school, they bring with them a familiarity with spirituality and religion. This fundamental and existential orientation will affect the way the children interact with peers and teachers (Osewska, Stala, 2003). Today, living in a secularised context, children often do not have the opportunity to learn the language that helps them to express their spiritual and religious experiences, and the meaning they make of these experiences. Increasing pluralism in the society leads to competition among different ways of life and children may feel unsure how to organise their understanding of themselves, life, relationships, values. When spirituality may be regarded as the reflective and active expressions of meaning of life, this provides the open space for children for their personal response, on the condition that is not restricted to teachers' spirituality (Robinson, 2023).

What is the starting point for growing children's spirituality? Some authors underline children's spiritual capacities as a very good starting point for explaining spirituality of infants and children. The simple experience of wonder and awe, asking questions, being in silence, connecting with others open children for spirituality. The pedagogies developed specifically for children's education as a way to spirituality that is so different to adults, just to name a few: "Godly play" (Berryman, 2009; Hyde, 2008); "Catechesis of the Good Shepherd" (Cavalletti, 2002); "Theologising with children" (Dillen, 2007; Bravená, 2014; Hanesová, 2021).

It is also possible to nurture spirituality in the child by simply showing them what a beautiful world they live in. Contact with nature, which is both a source of beauty, awe and mystery, is of great importance, as it allows the child to stand in a multi-level relationship with the world. Encounters with nature are so strong for the child that they cannot think of anything else for a long time; they express that through play, discourse, drawings. This is because their senses catch every stir among the leaves, every sound, every colour. Natural spaces, trees, bushes, flowers, streams, animals stimulate the child's imagination. Nye (Nye, 2009) summarised this thinking under the acronym SPIRIT: S – space; P – process; I – imagination; R- relationship; I – intimacy; T – trust. This discourse makes a valuable contribution to exploring and understanding the natural 'human' dimension to children's spirituality in psychological terms. The interpretation of what might be called a 'basic human spirituality' in children, complements and informs thinking about religious development and the growth of a personal religious faith (Dillen, 2007) The discourse readily gives an impression, that as far as fundamentals are concerned, children's spirituality is not problematic.

In the light of these developments, one could surmise that the search for spiritual sensitivity of children, especially at kindergarten and primary school level, is necessary. Marian de Souza highlights a few elements: promoting a sense of connectedness to develop tolerance, empathy and compassion, valuing a shared story, including silence and solitude, creating avenues to assist in the search for wisdom, meaning or purpose; offering experiences of awe and wonder, encouraging a heightened awareness of moments of joy and delight, discovering ways to rediscover creation, exploring learning through the arts, identifying moments of mystery and magic in the everyday, recognizing opportunities for ritual, initiation and rites of passage, becoming aware of and responding to a transcendent dimension in one's daily life. Spirituality in terms of 'connectedness' to self, others, the world and the transcendent means daily contact with oneself, others and something overcoming what the child is able to see with senses, but rather with imagination. Wonder, awe search for the unknown, are child expressions of spirituality, exercises of the imagination in stories, drams, acting, playing, drawings, paintings. Young children are active agents in their own spiritual processes, so they need to have their own 'voice' in upbringing. Addressing the perceiving and sensing, thinking, feeling, playing and intuiting processes in the everyday situation, is vital for a healthy spiritual upbringing. Teachers need to address this dimension not only in their classrooms, but also in their lives, so that they may become more reflective practitioners, including in the process of upbringing their own understanding of spirituality and to provide children with opportunities to become resilient, empathetic, compassionate, meaningful and hope-filled people who are more capable of responding to the problems of the contemporary world.

On the findings on children's spirituality, it is possible to recommend that teachers, educators, pedagogues adopt, as contextually appropriate, the activities and experiences in order to more consciously nurture the spirit of infants and children. The most important recommendations for practice are the following: draw upon one's personal spirituality as a resource, prepare a beautiful and well-organised classroom environment that includes quiet spaces, use a flexible schedule; nurture loving relationships, develop children's love for nature through indoor and outdoor interaction with plants and animals, maintain a child-centred curriculum where children explore their interests, emphasize moral and character development by modelling and teaching children about virtues; promote social and emotional development (Robinson, 2023).

By recognizing and then affirming the inner life force within children, teachers may create a new perspective through which to understand integral child upbringing. It is also very important to use language in order to describe how to nourish children's spirituality. As educators become familiar with this emerging language, they may increasingly appreciate the importance of promoting the qualities associated with spiritual development in all children.

Conclusion

This article has provided a simple introduction to children's spirituality, based on pedagogical and theological literature from Australia, Europe and North America where the deep socio-cultural and religious changes resulted in uncertainty about life and the future. When in the past, the meaning, virtues, value system and faith was usually attributed to the young generation, today searching for meaning and spirituality is very individual and personal. The child's own experience is the basis for constructing one's own, authentic spirituality. In the first years of child development, many experts suggest children to be naturally spiritual, easily engaging in wonder, verbal and nonverbal communication, asking questions, expressing their responses and ideas in a various ways, telling their stories, introducing simple rituals, play, games, seeking relationship with others and Transcendence. Therefore, accepting a spiritual potential of children teachers, educators, pedagogues should offer a range of opportunities that might deepen children's spirituality. The author hopes that this article opens the platform for further discussion on spiritual opportunities created in kindergartens and primary schools.

Bibliography

Baum, G. (2007). *Signs of the times: Religious pluralism and economic injustice*. Ottawa: Novalis.

Berger, P.L. Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Garden City NY: Doubleday.

Berger, P.L. (1973). *The social reality of religion*. Harmondsworth: Penguin.

Berryman, J.W. (2009). *Teaching Godly play: How to mentor the spiritual development of children*. Denver: Morehouse Education Resources.

Boeve, L. (2011). Communicating faith in contemporary Europe: Dealing with language problems In and Outside the Church. In: J. Sullivan (Ed.), *Communicating faith*. Washington: Catholic University of America Press.

Boeve, L. (2007). *God interrupts history: Theology in a time of upheaval*. New York: Continuum.

Bravená, N. (2011). Philosophizing with Children on National Tradition Related to Christmas. In: F. Kraft, H. Roose, G. Büttner (Eds.), *Symetrical communication? Philosophy and Theology in Classrooms across Europe*. Loccum: RPI: 61–74.

Bravená, N. (2014). Teologická kompetence dětí. (Theological competence of children). *Testimonium fidei*. 2 (1): 109–116.

Bridger, F. (2001). Desperately seeking what? Engaging with the new spiritual quest. *Journal of Christian Education*. 44 (1): 7–14.

Brown, J.H. (2001). *Resilience education*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Cavalletti, S. (2002). *The Religious Potential of the Child: 6 to 12 Year Old*. Chicago: Liturgy Training Publications U.S.

Crawford, M. Rossiter, G. (1996). The secular spirituality of youth: Implications for religious education. *British Journal of Religious Education*. 18 (3) 3: 133–143.

Crawford, M. Rossiter, G. (2006). *Reasons for living: Education and young people's search for meaning, identity and spirituality*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.

Darder, D. Baltodano, M. Torres, R.D. (Eds). (2003). *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer.

Dillen, A. (2007). Religious participation of children as active subject: toward a hermeneutical communicative model of religious education in families with young children. *International Journal of Children's Spirituality*. 12 (1): 37-49.

Eckersley, R. (2005). *Well and good: Morality, meaning and happiness.* Melbourne: Text Publishing.

Fenn, R. (2001). *Beyond idols: The shape of a secular society*. Oxford: Oxford University Press.

Fisher, J. (2001). The nature of spiritual well-being and the curriculum: Some educators' views. *Journal of Christian Education*. 44 (1): 47–58.

Fisher, J. (2000). Understanding spiritual health and well-being: Becoming human, becoming whole. *Journal of Christian Education*. 43 (3): 37–52.

Fuller, R.C. (2001). *Spiritual, but not religious: Understanding unchurched America*. New York: Oxford University Press.

Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and education*. Albany N.Y.: State University of New York.
Grajczonek, J. (2011). *Spiritual Development and Religious Education in the Early Years: A Review of the Literature*. Queensland Catholic Education Commission website http://www.qcec.catholic.edu.au/index.php?option=com_content&view=article&id=409&Itemid=569 Accessed on 11/09/2023.
Hanesová, D. (2021). Young Children's Concepts of Good and Evil before and during the COVID-19 Pandemic: Qualitative Research Study. *Religions* 12 (9) 714 website http://doi.org/10.3390/rel12090714 Accessed on 11/09/2023.
Hay, D. & Nye, R. (2006). *The spirit of the child.* Jessica Kingsley: London.
Hermans, C.A.M. (2004). Abductive hermeneutics. In: H. Lombaerts & D. Pollefeyt (Eds.), *Hermeneutics and religious education*. (95-120). Leuven: Leuven University press & Uitgeverij Peeters.
Horowski, J. (2020). Christian religious education and the development of moral virtues: a neo-Thomistic approach. *British Journal of Religious Education*. 42 (4): 447-458.
Hyde, B. (2008). Weaving the threads of meaning: A characteristic of children's spirituality and its implications for religious education. *British Journal of Religious Education*, 30 (3): 235-245.
Ingarden, R. (1987). *Książeczka o człowieku* (*Little Book on Man*), Kraków: Wydawnictwo literackie.
Jackson, R. (2004). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. London: RoutledgeFalmer.
John Paul II. (2005). *Pamięć i tożsamość* (Memory and Identity). Kraków: Znak.
John Paul II. Redemptor Hominis. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html. Accessed on 11/09/2023.
Kawecki, W. (2011). Kultura popularna a wychowanie do kultury wysokiej (Popular Culture and Upbringing to High Culture). In: *Wychowanie a wyzwania ponowoczesności*. E. Osewska (Ed.). Warszawa: UKSW: 23-32.
Lombaerts, H. (2011). The Impact of the Status of Religion in Contemporary Society upon Interreligious Learning. *The Person and the Challenges*. 1 (2): 21-53.
Mariański, J. (2006). *Sekularyzacja i desekularyzacja w nowoczesnym świecie* (*Secularisation and desecularisation in the modern world*). Lublin. KUL.
Naugle, D. (2002). *Worldviews: History of a Concept*. Grand Rapids MI: Eerdmans.
Norman, E. (2002). *Secularisation*. London: Continuum.
Nucci, L. Narvaez, D. (2008). *Handbook of moral and character education*. New York: Routledge.
Nye, R. (2009). *Children's spirituality: What it is and why it matters*. London: Church House Publishing.
Osewska, E. (2008). *Edukacja religijna w szkole katolickiej w Anglii i Walii w świetle „Living and Sharing Our Faith. A National Project of Catechesis and Religious Education"*, Tarnów: Biblos.
Osewska, E. (2016). Religious Education as Accompanying: from Superficiality to Spirituality to Personal Acquaintance with God Incarnate. *The Person and the Challenges*. 6 (2): 21-34.
DOI: http://dx.doi.org/10.15633/pch.1867

Osewska, E. (2018). Religious Education at Preschool. Main Assumptions and Kindergarten Teachers' Opinions. *The Person and the Challenges*. 8 (2): 109-120, DOI: http://dx.doi.org/10.15633/pch.2564

Osewska, E., Stala J. (2003). *W kierunku katechezy rodzinnej (Towards Family Catechesis)*, Kielce: Jedność.

Osewska, E. (2020). *Rodzina i szkoła w Polsce wobec współczesnych wyzwań wychowawczych*, Kraków: wydawnictwo naukowe UPJPII.

Robinson, Ch. (2023). But First, Spirituality: Spirituality and Religious Education in Western Australian Catholic Early Learning Contexts, *Religions*. 14(2), 269, https://doi.org/10.3390/rel14020269 Accessed on 14/09/2023.

Rossiter, G. (2013). Understanding the changing landscape of contemporary spirituality: A useful starting point for reviewing Catholic school religious education. *The Person and the Challenges*. 3 (1): 157-179.

Schweitzer, F. (2004). *The postmodern life cycle: Challenges for church and theology*. St Louis MI: Chalice.

Schweitzer, F. (2007). Religious individualization: New challenges to education for tolerance. *British Journal of Religious Education*. 29 (1): 89-100.

Sullivan, J. (2003). Leading values and casting shadows in church schools. *Journal of Religious Education*. 51 (1): 44-49.

Sullivan, J. (2021). Catholics, Culture and the Renewal of Christian Humanism. *Religions*. 12 (5), 325. https://doi.org/10.3390/rel12050325

Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Cambridge Mass: Cambridge University Press.

United Nations. United Nations Convention on the Rights of the Child. https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf Accessed on 14/09/2023.

Witham, T. (2001). Nurturing spirituality in children and young people by developing resilience. *Journal of Christian Education*. 44 (1: 39–45.

Wright, A. (2004). The justification of compulsory religious education: A response to Professor White. *British Journal of Religious Education*. 26 (2): 165-174.

Internationalization: a Key Factor for a Comprehensive 21st Century Education

Raquel Blave Gómez[1]

Abstract

Our world keeps spinning and bringing about change at all levels, change that also affects education. There was a time when connectedness among neighboring countries was highly valued so several strategies to do so were set up. However, these days we are watching how too many people are forced to leave their home and seek refuge somewhere else, how European countries do not feel comfortable within the Union and vote themselves out, etc. Students live in this world, they are witnessing those crises and educators have the responsibility to show them that a better world is possible, and, above all, that they are an integral part of the solution. After presenting a review of experts' opinions on the topic, using internationalization as a tool to achieve that goal is proposed. By taking advantage of the opportunities that internationalization in education offers, a generation who will work towards a world where the UN SDGs are a reality, not a just an ideal, can be raised.

Keywords: education, challenges, COIL, internationalization

1. Introduction

This paper does not set out to provide a definition of internationalization. Such a challenging task has been thoroughly tackled by Jane Knight in 1997 and in 2003; Hans de Wit, Fiona Hunter, Laura Howard and Eva Egron-Polak in 2015; and Uwe Brandenburg, Hans de Wit, Elspeth Jones and Betty Leask in 2019, to mention just a few of the experts working on the topic. The goal of this work is to present internationalization as a powerful tool that educators can use to achieve a well-rounded, motivating and comprehensive learning process for their students in a globalized, rapidly changing world. First, to fully understand the reasons why internationalization is regarded as so important in education, the definition of several terms considered relevant when discussing internationalization will be presented. Those concepts are identity, culture, and intercultural. Then, the chosen definition of internationalization will be introduced to get into the benefits of incorporating internationalization into curricula. Finally, by means of a practical example, one of the most accessible strategies to make classes international without asking students to leave their desks will be shown.

[1] **Raquel Blave Gómez**, docentica na Katoličkom sveučilištu „San Vicente Martir" u Valenciji, Španjolska

2. Basic concepts: identity, culture and intercultural

The Reference Framework of Competences for Democratic Culture – Volume 1 (RFCDC) states that '"*identity" denotes a person's sense of who they are and the self-descriptions to which they attribute significance and value. Most people use a range of different identities to describe themselves, including both personal and social identities*' (https://rm.coe.int/the-conceptual-foundations-of-the-framework-reference-framework-of-com/16809940c1). In the same volume, the notion of "culture" is analyzed. According to the RFCDC, any given culture may be construed as having three main aspects: the material resources that are used by members of the group (e.g. tools, foods, clothing), the socially shared resources of the group (e.g. the language, religion, rules of social conduct), and the subjective resources that are used by individual group members (e.g. the values, attitudes, beliefs and practices which group members commonly use as a frame of reference for making sense of and relating to the world). The culture of the group is a composite formed from all three aspects – it consists of a network of material, social and subjective resources. The total set of resources is distributed across the entire group, but each individual member of the group appropriates and uses only a subset of the total set of cultural resources potentially available to them. (https://rm.coe.int/the-conceptual-foundations-of-the-framework-reference-framework-of-com/16809940c1) Bearing that in mind, the RFCDC builds their understanding of the term 'intercultural' on th the assumption that all groups and their cultures are dynamic and change over time as a result of political, economic and historical events and developments, and as a result of interactions with and influences from the cultures of other groups. They also change over time because of their members' internal contestation of the meanings, norms, values and practices of the group. (https://rm.coe.int/the-conceptual-foundations-of-the-framework-reference-framework-of-com/16809940c1).

The RFCDC believes that if we all participate in multiple cultures, but we each participate in a unique constellation of cultures, then every interpersonal situation is potentially an intercultural situation. […] intercultural situations arise when an individual perceives another person (or group of people) as being culturally different from themselves. (https://rm.coe.int/the-conceptual-foundations-of-the-framework-reference-framework-of-com/16809940c1) This is where internationalization, understood as "*the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education*" (Knight 2003 2), comes into play. Despite all the challenges the world is facing these days, internationalization is the bridge that can bring us back together.

3. From Erasmus Programme to Erasmus+

Thirty-six years ago, the European Union launched the Erasmus Programme, now called Erasmus+, "*to support education, training, youth and sport in Europe*" (https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/what-is-erasmus?pk_source=website&pk_medium=link&pk_campaign=hp&pk_content=hp-hero) and to bring all citizens in Europe closer together. With an estimated budget of €26.2 billion for its 2021-2027 program, Erasmus+ regards students and staff mobility as its "*essence and the backbone"* of the program, since through this mobility "*participants gain self-confidence and soft skills, discover different cultures and build networks of interpersonal and professional relationships with people from other countries"* (https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/factsheets-statistics-evaluations/programme-and-country-factsheets/country-factsheets-2021/erasmus-in-spain-in-2021).

Physical mobility is, without a doubt, the best way to get to know other cultures and to build bridges between what, on paper, may seem to be quite different countries. Nevertheless, as it will be presented later, there is another internationalization opportunity students can tremendously benefit from, which does not require any physical mobility, being, therefore, more accessible.

4. Internationalization and challenges

Jane Knight and Hans de Wit (2018) point out that "*internationalization not only touches on relations between nations, but even more so on the relations between cultures and between realities at the global and local levels"* (3). However, in some academic environments, internationalization is sometimes read as a sign of status. Altbach and Hazelkorn (2017) explain that "*Prestige and reputation have become dominant drivers rather than pursuance of quality and student achievement, intensifying social stratification and reputational differentiation*" (10). What is more, as Betty Leask and Ariane de Gayardon (2021) clearly state, internationalization has been turned into a business supported by the most powerful national and supranational governments (predominantly, but not only, in the Global North) seeking the best outcome for their economies, with little attention to the bigger picture, the possibilities of advancing the global common good through the internationalization of higher education for society.(324) This approach to internationalization benefits neither students, nor staff in their joint learning process. Internationalization should be used as a tool to connect the world, to achieve, as Brandenburg, de Wit, Jones and Leask (2019) propose, the UN SDGs. Internationalization, as de Wit and Altbach (2021)

contend, helps us by "*enhancing the quality of education, research, and service to society"* (31). Internationalization is not a piece of merchandise distributed within V.I.P. institutions and only accessible for a selected few. On the contrary, it is a resource that, in its many forms, can provide students with priceless opportunities to widen their knowledge of the world without leaving their classroom. The world is facing, and has faced, global challenges such as the COVID-19 pandemic, refugee crises, the Brexit, the war in Ukraine, etc. Students are witnessing those crises and educators have the responsibility to show them that a better world is possible. Students are a key factor of the solution, so educators should not lose sight of the fact that Classroom pedagogies that foster global, international, and intercultural (GII) learning across academic disciplines have the potential to reach all matriculated students, preparing them for diversity in their immediate communities, the international reach of their professions, and their responsibilities as citizens in the world. (Krebs 36)

One of these internationalizing strategies does not require any physical mobility. Nevertheless, it still promotes mobilities and may encourage some students to opt for an Erasmus+ experience in another country. Being that as it may, a fully international course without even once asking students to travel abroad can be designed. To achieve that, educators should have digital devices at their disposal.

The COVID-19 pandemic exposed the digital gap that exists in the world. Therefore, on September 30, 2020 the European Union adopted the Digital Education Action Plan (2021-2027) (DEAP) that aims at a "*high-quality, inclusive and accessible digital education in Europe"* (https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan), with the final goal of achieving a European Education Area (EEA[2]) by 2025. The EEA was conceived at the 2017 Social Summit in Gothenburg, Sweden, as a space in which everyone, regardless of where they live, can exercise their right to quality and inclusive education, training, and lifelong learning as stated in the European Pillar of Social Rights (EPSR[3]). However, one of many lessons taught by the pandemic was the fact that in the 21st century there are children in countries and cities (presumed to be fully developed) who do not have access to a computer. It exposed that the first principle, "Education, training and life-long learning" of the first chapter "Equal opportunities and access to the labor market" of the EPSR was not being fulfilled. The reality in our own classrooms was that not all

[2] You can refer to the following link for more details on the EEA: https://education.ec.europa.eu/about-eea/the-eea-explained?

[3] For more information visit: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en

students were able to connect online because their families could not afford a second laptop, not even one in some cases. Despite that, higher education institutions and schools managed to keep up their pupils' learning process by lending them devices to help them follow online lessons. Consequently, the DEAP was set in motion. Although it is not the perfect solution, it does contribute to providing students with a truly inclusive and high-quality education.

5. Internationalization for a comprehensive 21st century education

Boosting "Internationalization at home" (IaH) and the "Internationalization of the curriculum" (IoC), the world can be brought to students' doorsteps. Beelen and Jones (2015) define IaH as "*the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments"* (76). Leask (2015) considers that IoC refers to "*the process of incorporating international, intercultural and global dimensions into the content of the curriculum, as well as the learning outcomes, assessment tasks, teaching methods and support services of a program of study"* (9). The 21st century has brought about devices and strategies that can help educators make their sessions truly international and intercultural. Therefore, a strategy that does not require a physical mobility and can internationalize lessons and open a window to the world for students will be presented.

5.1. Collaborative Online International Learning (COIL)

This learning and teaching strategy was pioneered by the State University of New York, SUNY, in the early 2000s to connect "*students and professors in different countries for collaborative projects and discussions as part of their coursework"* in order to enhance "*intercultural student team focused interaction through proven approaches to meaningful online and virtual engagement, while providing universities with a cost-effective way to ensure that their students are globally engaged"* (https://coil.suny.edu/).

The starting point to carry out this kind of project is one single educator willing to go off the beaten path. Then, that person needs to find a partner somewhere else in the world. Content-wise, it does not have to be an exact parallel, just somebody willing to leave their comfort zone to provide their students with an international, and intercultural, learning experience. The diagram below shows the COIL model course provided by the SUNY COIL Center:

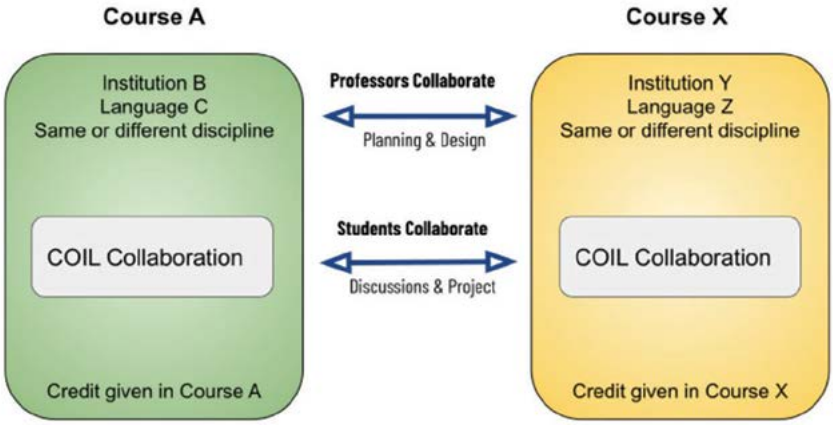


Image 1. COIL Model Course (https://coil.suny.edu/)

As the COIL model above exemplifies, this internationalization strategy does not require to collaborate with a colleague who teaches the same subject. What really matters is to find a few learning outcomes (1-3) that can be tackled from several perspectives. The following paragraphs show a practical case, a professional experience implementing a COIL in an English language class, B1 level, for year 1 pre-service primary teachers at the Catholic University of Valencia (UCV), Spain.

The other COIL partner was a teacher of Contemporary English Language to English majors with a C1/ C2 level of English at the University of Zadar (UNIZD), Croatia. Both teachers had several meetings via MS Teams to set up their COIL and, during the design stage, the main challenges encountered were the noticeable difference among the participating students' English competency, and the fact that their degrees didn't match: year 1 pre-service primary teachers collaborating with year 3 English majors.

The common ground found to engage the participating students in the collaborative experience was the topic Education Systems around the World; regardless of their chosen degree at university, all of them had gone through mandatory schooling in their home countries. Consequently, their collaborative task was to design a digital poster in which, apart from Croatia and Spain, their home countries, they would present the education systems of two English-speaking countries. This task required them to combine their skills to complete it: higher level of English by the Croatian students for a comprehensive understanding of the materials about education in their chosen English-speaking country with a better understanding of technological tools by the Spanish ones to create their poster. The initial challenges that could have put the project at risk became strong collaboration points because the participating students themselves realized they were complementary.

According to SUNY experts, there are four recommended stages for the successful development of a COIL module:

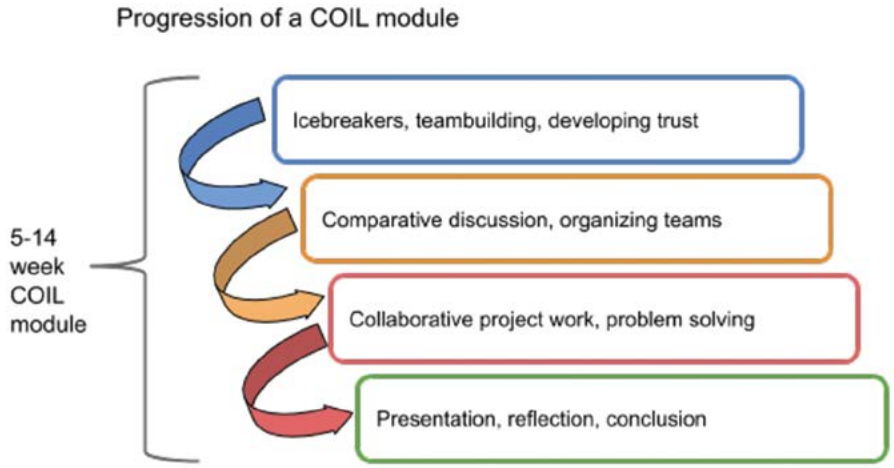


Image 2. Progression of a COIL module (https://online.suny.edu/introtocoil/suny-coil-what-is

To help participating students get to know each other before the beginning of their collaboration, two weeks before the first synchronous meeting, the two teachers set up a digital wall using one of the free resources available online. As an example, the leading teachers posted basic information about themselves on that wall, i.e. name, hobbies, pets, to which each other responded. For example, if one liked Bruce Springsteen's music and so did the other COIL partner, it was indicated as such in each other's posts. The participating students reacted very quickly, and the wall had almost no space left for more posts in quite a short period. Using the information about themselves posted on the wall, the teachers organized the teams, making sure that all teams were balanced regarding the number of students from each country.

The first synchronous session was used to present the project students had to complete, to explain how it would be assessed and its weight in their course load, and to place them in separate break-out rooms according to their corresponding teams. During that first synchronous session, the students in each group exchanged contact information to maximize their asynchronous working time, and, in some cases, even to extend the synchronous one. The second synchronous session was used to check on their progress, to answer questions, and clarify doubts. Both teachers were in touch with their own students via email to help them solve, for example, problems with getting a reply from their partners. The leading teachers also supervised their students' asynchronous collaboration by setting deadlines to complete the sections of their final poster.

For organizational reasons, the presentation of the posters was carried out separately at each university. After the presentations, each group commented on their reflections about the experience. Overall, their conclusions were positive; apart from the content related to education, the participating students had also acquired intercultural competences and life skills. They acknowledged that, at the very beginning, they had tried to make their partners from the other country work not only as if they were in the same country, but as if they had the same schedule. Nevertheless, throughout their discussions, they started to walk in each other's shoes and most of the previous problems vanished. Regardless of the grades they earned on this task, almost all of the participating students truly appreciated the experience and were eager to do it again. Besides, thanks to this collaboration, some of them started thinking about an Erasmus+ mobility. An international experience at home had transformed them and changed their view of the world.

6. Conclusion

We are aware that "*all groups and their cultures are dynamic and change over time as a result of (…) interactions with and influences from the cultures of other groups"* (https://rm.coe.int/the-conceptual-foundations-of-the-framework-reference-framework-of-com/16809940c1). The international interaction previously described happened among students from two countries after the confinement. Not only did they not make an international mobility, but some of them could also not even leave their homes because of health regulations. Still, that 5-week IaH activity changed their expectations about what an international experience is and enriched their learning process at a time when the idea of traveling abroad sounded extreme.

Educators strive to provide students with the best possible learning process, focusing on their individual needs without taking for granted what they can, or cannot, achieve. Educators should believe in their students' abilities and help them develop their key lifelong learning competences, and a carefully planned COIL can boost all eight of them. Internationalization should be a means to make students become the best possible version of themselves. When students cannot travel, any available digital resource can be used to connect with the rest of the world. When students cannot afford to live a 4-month Erasmus+ mobility abroad, they should be provided with other international experiences in their own classroom. Every challenge is an opportunity to achieve something even better.

"To seek something is to believe in its possibility."
The Clone Wars (Star Wars)

7. Literature

1. Altbach, P. G., & Hazelkorn, E. (2017). "Pursuing rankings in the age of massification: For most—forget about it." *International Higher Education*, 89, 8-10.
2. Beelen, J., and Jones, E. (2015). "Redefining Internationalization at Home." In *The European Higher Education Area: Between Critical Reflections and Future Policies*, edited by A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, and P. Scott, 67–80. Cham: Springer Open International Publishing.
3. Brandenburg, U., de Wit, H., Jones, E., & Leask, B. (2019, April 20). "Internationalisation in higher education for society." University World News.
4. Council of Europe. Reference Framework of Competences for Democratic Culture – Volume 1, https://rm.coe.int/the-conceptual-foundations-of-the-framework-reference-framework-of-com/16809940c1
5. de Wit, Hans (2019). "Internationalization in Higher Education, a Critical Review." *Simon Fraser University Educational Review*, 12, 9-17.
6. de Wit, H. & Altbach, P. G. (2021). "Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future." *Policy Reviews in Higher Education*, 5:1, 28-46.
7. Knight, J. (2003). "Updating the Definition of Internationalization." *International Higher Education*, 33, 2-3.
8. Knight, J. and de Wit, H. (2018). "Internationalization of Higher Education: Past and Future." *International Higher Education*, 95, 2-4.
9. Krebs, Katherine C. (2020). "Global, international, and intercultural learning in university classrooms across the disciplines." *Research in Comparative & International Education*, Vol. 15(1), 36–51.
10. Leask, B. (2015). *Internationalizing the Curriculum*. Abingdon: Routledge.
11. Leask, B. and de Gayardon, A. (2021). "Reimagining Internationalization for Society." *Journal of Studies in International Education*, Vol. 25(4) 323–329.
12. Yudkevich, M., Altbach, P. G., & Rumbley, L. E. (Eds) (2016). *The global academic rankings game: Changing institutional policy, practice, and academic life*, New York: Routledge.

Transformative Learning and Study Abroad

Bardha Qirezi[1]

Abstract

This paper presents a mapping literature review of 27 studies published between 2012 and 2017 dealing with the process and the outcomes of study-abroad programmes in higher education.

The studies were selected after two rounds of review. The first round included 1,371 studies' abstracts, retrieved from 10 databases and the second round review included 148 studies closely investigated based on selection criteria that targeted empirical studies investigating international students and scholars in post-graduate programmes and staff and scholar exchange programmes in higher education contexts that used transformative learning as a theoretical framework alone or in combination with other theories. The review aims to clarify key concepts in the theory of transformative learning, research methods conducted in study abroad context and main factors contributing to learner potential transformative experiences. Its findings may be useful for study abroad students and higher education institutions.

Keywords: cross-cultural learning; study abroad; transformative learning

1. Introduction

Study abroad outcomes have been widely investigated through cultural, intercultural, and developmental theoretical frameworks. However, recent research has shown interest in its transformative dimension (Savicki, 2008), as there is scholarly consensus that study abroad experience has a profound impact on the lives of students, and is often labelled 'life changing' or 'transformative' (Hunter, 2008, p. 93; Selby, 2008, p. 1). In their review of transformative learning research, Taylor and Snyder (2011) note that while the term 'transformative' is commonly used in this context, it often lacks a solid theoretical basis. They critique the lack of original literature reviews in the field and challenge the notion that transformative learning is uniformly positive. They also identify a gap in the literature regarding the nature of disorientation, its influence on critical reflection and perspective transformation analysis in context.

Jack Mezirow, the originator of the transformative learning theory, defined it as the 'learning that transforms problematic frames of reference to make them

[1] **Bardha Qirezi**, doktorica znanosti i viša predavačica na Sveučilištu za poslovanje i tehnologiju Priština, Kosovo

more inclusive, discriminating, reflective, open and emotionally able to change' (Mezirow, 2009, p. 22). His model of personal transformation involves changing 'frames of reference' through 'critical reflection' in the following ten identified phases (Mezirow, 1991, pp. 168–169):

1. A disorienting dilemma
2. Self-examination with feelings of guilt and shame
3. A critical assessment of epistemic, socio-cultural, or psychic assumptions
4. Recognition that one's discontent and the process of transformation are shared, and that others have negotiated a similar change
5. Exploration of options for new roles, relationships, and actions
6. Planning of a course of action
7. Acquisition of knowledge and skills for implementing one's plans
8. Provisional trying of new roles
9. Building of competence and self-confidence in new roles and relationships
10. Reintegration into one's life on the basis of conditions dictated by one's new perspective

The initial phases address crisis response, while phases three to five emphasize critical reflection for change. Mezirow posits that disorientation is a negative experience, leading to self-examination and identity threat. Learners either engage in denial or critically assess their assumptions. On finding distortions, they move through planning, skill acquisition, and trying and reinforcing new perspectives and roles (phases four to nine), culminating in a transformed reintegration (phase ten).

Transformative learning theory has been a subject of significant scholarly focus (Kitchenham, 2008)., with two predominant traditions identified in North America and Europe (Kokkos, 014; Kokkos & Koulaouzides, 2011) and two main theoretical perspectives: individual and social (Taylor & Snyder, 2011). Both perspectives aim to dismantle long-standing beliefs and roles, culminating in a transformed self. However, while the individual perspective emphasizes personal change through discourse or authentic expression, the social perspective aims to change one's relationship with broader social structures.

Early critiques of transformative learning theory targeted its neglect of context, power, and relationships (Cervero & Wilson, 2001; Clark & Wilson, 1991; Collard & Law, 1989; Inglis, 1998; Wilson, 1999) and its undue focus on rational aspects of critical reflection (Dirkx, 1998). Subsequent criticisms argued that the term 'transformative learning' was becoming a catch-all label, lacking scientific rigor in explaining its mechanisms and outcomes (Brookfield, 2000; Kegan, 2000; Kucukaydin & Cranton, 2013; Newman, 2012; Taylor & Cranton, 2013; Taylor & Laros, 2014). The theory's evolving nature led to fragmentation, especially

between rational and extra-rational approaches within the individual perspective, and between the individual and social perspectives (Taylor & Cranton, 2013; Taylor & Snyder, 2011). This led to greater awareness of unresolved issues and spurred efforts towards integrative research methodologies.

Integrative approaches to transformative learning account for the interplay between the individual and the social context, emphasizing how this shapes learner identity (Illeris, 2013; Jarvis, 2011). These scholars argue that Mezirow's definition, while foundational, overlooks factors like the intuitive, emotional, and regressive elements that contribute to transformation (Illeris, 2013; Jarvis, 2011). According to Illeris (2007), learning is the identity's core dimension that enables the 'coherent development of meaning, functionality, sensitivity and sociality' involving interaction between an individual and the social environment (Illeris, 2007, p. 139).

Illeris and Jarvis expand upon Mezirow's definition by describing transformative learning as a change that impacts the learner's identity, underscoring the multidimensional nature of the learning process. For Jarvis, learning is an ongoing, transformative process that spans the rational to the irrational (Jarvis, 2011, p. 26). Illeris similarly asserts that transformative learning encompasses all forms of learning that effect identity change (Illeris, 2013, p. loc 1074). This broader view accommodates the 'coherent development of meaning, functionality, sensitivity, and sociality' as mediated through the interaction between an individual and their social milieu (Illeris, 2007, p. 139).

Regarding the study abroad experience, it is suggested that cultural differences between the home and host countries trigger a crisis that innately provokes adjustment, self-exploration, and crossing of various existing personal, cultural, and professional boundaries. Conceptualising the term boundary as a 'socio-cultural difference leading to discontinuity in action or interaction' (Akkerman & Bakker, 2011, p. 133), a study abroad experience involves crossing geographical boundaries as well as overcoming disparities and establishing continuity across the two cultures. Oberg (1960) and Gullahorn and Gullahorn (1963) claim that back and forth adjustments between entry and re-entry in the host and home countries cause the supposed 'culture shock' and a 'reverse culture shock', respectively (Gaw, 2000; Gullahorn & Gullahorn, 1963; Oberg, 1960). Both terms refer to a crisis students undergo because of encountering differences and personal growth experiences. The resulting tension provides a space in which they may participate and compare various perspectives that may in turn lead to significant learning and boundary-crossing across their lives' diverse dimensions.

This review aims to explore the usefulness of the transformative learning theory as a framework to analyse cross cultural learning. The main review questions are as follows:

1. What is the focus of inquiry, and which are the predominant research strategies?
2. What is the triggering events' role in cross-cultural learning?
3. What is critical reflection's role in cross-cultural learning?
4. What are the transformative learning outcomes in cross-cultural learning?

2. Method

The literature review focussed on studies that investigated transformative learning experiences in post-graduate programmes in the higher education contexts. It was based on a scoping review which according to Pham at al.(2014), maps the literature on a certain topic to identify and clarify key concepts and gaps in literature. The search covered studies from 2012 to 2017 in the Australian Education Index, British Education Index, Education Resources Information Center, Proquest, Index to Thesis, Sage, Scopus, Science Direct, Project Muse, and Networked Digital Library of Theses and Dissertations. In addition to these, proceedings of the Transformative Learning Conferences and other studies that were identified during the literature reviewing were purposefully included in the review. This topic's importance is justified by the abundant research retrieved using the descriptor 'transformative', an inaccurate description of the study level or the study abroad experience type in their descriptors, thus resulting in the retrieval of all kinds of papers with different sorts of cross-cultural experiences. Thus, after the first and second scans of the abstracts, 148 results were further investigated for selection based on the following criteria:

- International students enrolled in full- or part-time study abroad post-graduate programmes (Master's or PhD) for at least one year
- Students registered for graduate programmes with or without a transformative learning intention.
- Sojourners and returnees from staff and scholar exchange programmes
- Higher education settings
- Transformative learning as a theoretical framework alone or in combination with other theories
- The grounded theory or concepts regarding identity, adjustment, entry, and re-entry
- Methodology chapter (empirical)

Appendix 1 shows the retrieved results and selections from each round. From the 27 studies reviewed, 10 employed only transformative learning as a theoretical framework (Boyer et al., 2006; Brock, 2010; Faulk et al., 2010; Glisczinski, 2007;

Hamza, 2010; Lennox, 2005; Morrice, 2013; Ritz, 2006; Stevens-Long et al., 2012; Taylor, 2003). However, nine studies used the transformative learning theory in combination with other theories: the environment–person interaction schema theory and the Johari Window (Chang et al., 2012), symbolic interactionism and intercultural competency (Erichsen, 2009), 'reverse culture shock' and intercultural personhood (Gill, 2010), other adult learning and development theories, the chaos and complexity theory (Kung, 2007), culture shock, self-efficacy, and communication (Milstein, 2005), intercultural adjustment (Park, 2002), social change (Pasquariello, 2009), international experiential education (Tacey, 2012), and intercultural competency (Taylor, 1994). Eight other studies did not use the transformative learning theory; however, they found transformative learning to be an outcome of a cross-cultural experience. They employed the network theory and learning's socio-cultural perspectives (Baker & Pifer, 2011), re-entry (Chang, 2009), social practice theory (Chapman & Pyvis, 2006), identity (Gu, 2009), cultural identity and repatriation (Sussman, 2002), and grounded theory (Alazzi & Chiodo, 2006; Pasquariello, 2009; Wong, 2008). Therefore, the transformative learning theory was used in 17 studies as a theoretical framework.

3. Key Findings

3.1. Focus of the inquiry and employed research strategies

The inquiry in the reviewed studies predominantly focussed on the individual and could be grouped into three main categories: 1) the transformative learning process during student involvement in the study abroad and graduate programmes; 2) the study abroad and graduate programmes' outcomes; and 3) the role of context and relationships in facilitating and integrating transformation. Besides identifying the transformative learning's existence and its precursor steps (Boyer et al., 2006; Brock, 2010; Glisczinski, 2007), research also explored the triggers or disorienting dilemmas that students experienced, the coping strategies used, and the cognitive and affective processes of development and changes pupils encountered while attempting to adapt and adjust (Alazzi & Chiodo, 2006; Boyer et al., 2006; Chang et al., 2012; Gu, 2009; Kung, 2007; Pasquariello, 2009; Ritz, 2006).

The studies that focussed on the transformative learning experience outcomes examined the modifications in knowledge and attitudes (Faulk et al., 2010), the nature of change in the meaning structures (Park, 2002), variations in understanding and consciousness (Sariyant, 2002), modifications in personal growth and development (Gu, 2009; Milstein, 2005; Stevens-Long et al., 2012; Taylor, 1994; Taylor, 2003), impact on life choices (Tacey, 2012), and changes

in identity (Erichsen, 2009; Wong, 2008). The role of transformative learning's context and integration was explored in four studies (Chapman & Pyvis, 2006; Gill, 2010; Hamza, 2010; Sussman, 2002; Taylor, 2003). Two studies assessed relationships in the transformative learning experience (Baker & Pifer, 2011; Chang, 2009) and three investigated the returnees' integration of cross-cultural experience in their home country (Chang, 2009; Gill, 2010; Sussman, 2002).

The research strategies predominantly followed the interpretative paradigm using mainly qualitative methods. Out of 27 studies, 17, 5, and 5 employed qualitative, quantitative, and mixed methods research strategies, respectively. The studies primarily included 1 to 59 participants, with an average of 21 for qualitative research. When quantitative or mixed methods were utilised, they included a larger number of participants. Appendix 2 shows the destination, types of programmes, samples, methods, and instruments of the studies selected for review.

Qualitative design strategies comprised case study, phenomenology, and narratives; moreover, they chiefly used purposeful, snowball, and criteria-based samplings. The majority of the research employed in-depth interviews, whereas some also used reflective journals, drawing, and reflective rituals. In general, the studies were based on retrospective accounts.

The quantitative investigations in the research used various instruments to gauge distinct facets of learning. King's (2009) Learning Activity Survey was employed in three studies to assess whether participants had undergone transformative learning, the stages they associated with, and the educational activities that facilitated this transformation. However, alternate studies used tailored instruments to measure self-efficacy and intercultural competence. These investigations faced challenges related to student response timing and instrument sensitivity. For instance, Brock (2010) identified inconsistencies between preliminary responses and subsequent reports of transformative learning experiences. Specifically, Brock failed to clarify why 42% of respondents who initially reported no change in their beliefs or role expectations later claimed to have experienced transformative learning (Brock, 2010, p. 137). She claimed that it was unfeasible through this study to judge if there was 'shifting going on at an unconscious level or the wording of [particular step] did not elicit recognition of perceptual shifts' (Brock, 2010, p. 137). In contrast, Glisczinski (2007) posited that students might only be partially aware of the transformative outcomes during their college years, advocating for a longitudinal methodology to capture these nuances. While the merit of a longitudinal approach is acknowledged, Pelletier (2001) argued that its absence in research could be justified due to the logistical and financial challenges of long-term commitment and tracking participants over extended periods.

Most studies were conducted in higher education settings in programmes with no specific intention to foster transformative learning. Of the six papers (Boyer et al., 2006; Brock, 2010; Glisczinski, 2007; Lennox, 2005; Stevens-Long et al., 2012; Taylor, 2003) covering transformative learning experiences in postgraduate programmes without international students, only two (Lennox, 2005; Stevens-Long et al., 2012) explored courses with specific intentions and methodologies to promote transformative learning. Further, only two studies included staff professional development and scholar exchange programmes.

This review's main findings were organised into three themes: triggering events in cross-cultural learning, critical reflection, and transformative learning outcomes in cross-cultural and graduate learning experiences.

3.2. Triggering events in cross-cultural learning

The timing and character of disorienting dilemmas in cross-cultural learning are contingent on student preparedness and the specific features of the study abroad program. Such triggers may be abrupt or gradual and can occur pre-, mid-, or post-experience (Tacey, 2012). Common instigators of personal crises in this learning context include academic hurdles, language barriers, and socialization challenges (Alazzi & Chiodo, 2006; Chang et al., 2012; Gu, 2009; Ritz, 2010; Wong, 2008). At the graduate level, higher-order critical and reflective thinking are often stimulated through activities like discourse participation, research, and writing (Chapman & Pyvis, 2006; Faulk et al., 2010; Gu, 2009; Kung, 2007; Ritz, 2006). Post-experience disorientation frequently pertains to issues of reintegration (Chang, 2009; Gill, 2010; Hamza, 2010; Sussman, 2002). The literature reveals that disorienting dilemmas can be either negative or positive, influenced by the nature of the experience and the student's readiness to navigate the emotional complexities involved.

The cultural disparities between the home and host countries trigger disorientation. Several studies found that the disorienting dilemmas related to language difficulties or cultural and academic differences among international students were accompanied with negative feelings and responses (Alazzi & Chiodo, 2006; Erichsen, 2009; Gu, 2009; Ritz, 2010; Wong, 2008). For example, Alazzi and Chiodo (2006), who examined problems and coping strategies of male doctoral students from the Middle East studying at an Australian University, found that limited language proficiency while writing essays and participating in class discussions produced a significant personal crisis. They further argued that discrepancies in the curriculum structure and academic expectations prevented participants from engaging in independent decision-making, such as choosing electives, questioning teachers, and communicating effectively.

Similarly, Wong (2008) highlighted that international students deal with perception errors and stereotypes owing to their difficulties in expressing opinions and emotions through language. Therefore, in addition to language proficiency, the contexts in which language is used and learning occurs can instigate a series of unpleasant feelings and challenging experiences.

Disorientation in cross-cultural learning is referred to as 'learning shock' (Gu, 2009), 'crisis' (Alazzi & Chiodo, 2006; Ritz, 2010), and 'disequilibrium' (Kung, 2007). These phenomena are often accompanied by an array of emotional responses, including but not limited to loneliness, alienation, rejection, fear, and anger. Ritz's (2010) study elucidated that international graduate students encounter disorienting dilemmas emanating from cultural, academic, and social incongruities, which often precipitate emotional upheavals such as fear and anger. Gu (2009) extended this by showing that deviations in teaching and learning paradigms, as well as variances in social norms and values, can induce 'learning shock'.

Concurrently, Kung (2007) detailed how linguistic and academic barriers contribute to a state of disequilibrium among international students. Obstacles in effective communication stemming from an amalgam of cultural, educational, and professional discrepancies exacerbate feelings of dislocation, insecurity, and the fear of failure.

The literature highlights the dual nature of disorienting experiences in study abroad contexts—they can be both empowering and debilitating (Kung, 2007; Chang et al., 2012). These experiences are influenced by various factors like linguistic skills, academic preparedness, and cultural gaps between home and host countries. While study abroad has the potential for transformative learning, such an explicit aim is often absent from program curricula. Only two studies focused on programs designed with transformative learning intentions (Pasquariello, 2009; Stevens-Long et al., 2012). These studies show that a mix of well-designed coursework, interaction, and safe spaces contribute to altering awareness and perspectives. Thus, there's an unexplored avenue in terms of embedding transformative learning intentions in international study programs.

3.3. Role of critical reflection in cross-cultural learning

According to Mezirow (1991), critical reflection is crucial for any significant learning to happen. Brock (2010) and Glisczinski (2007) found it to be a main precursor step in the transformative learning process. However, not all their research participants engaged in critical reflection. The nature of reflection, according to Glisczinski (2007), involves revaluation of values, attitudes, feelings, concepts, and actions. Furthermore, Tacey (2012) and Erichsen (2009)

demonstrated that critical reflection in transformative learning experiences encompasses questioning self-identity. Tacey (2012, p. 84) highlighted that critical reflection is a way of 're-contextualization' involving assessment of assumptions and beliefs, identity, and life purposes. Thus, it can be concluded that critical reflection involves the questioning of cognitive, personal, and social dimensions across time and space.

Mezirow (1991) posits that critical reflection is essential for transformative learning. Supporting this, Brock (2010) and Glisczinski (2007) identified it as a key initial step but noting that in their research not all participants engaged in critical reflection. Glisczinski (2007) elaborated that reflection involves re-evaluating various personal and cognitive aspects. Tacey (2012) and Erichsen (2009) further asserted that it includes questioning one's self-identity and assumptions. Thus, it can be concluded that critical reflection involves the questioning of cognitive, personal, and social dimensions across time and space.

The study abroad literature highlights the educational potential of cross-cultural experiences but faces challenges in documenting transformative outcomes consistently (Montuori & Fahim, 2004; Savicki, 2008). Therefore, asserting that all such experiences are transformative is unviable.

Studies, such as Chang et al. (2012), indicate that individual reactions to cross-cultural encounters vary. In this research, participants were prompted to exceed their pre-existing frameworks, leading to self-reliance and internal dialogue (Chang et al., 2012, p. 245). They engaged in diverse activities, including learning the language and forming new connections. Critical reflection acted as a mediator between contrasting experiences, fostering cognitive expansion (Chang et al., 2012, p. 244).

Culture significantly impacts learners' epistemic perspectives, as evidenced by Gu (2009). In her study, students adapted their learning approaches due to cultural differences, eventually becoming more independent and conforming to host academic norms. When learners were immersed in the host academic culture, they experienced a 'reflexive change' and 'cultural appropriation' towards becoming more independent learners and adapting to host academic conventions (Gu, 2009, pp. 44–45). Specifically, they assimilated the host's cultural values, and changed their academic roles and practices. Gu argued for a holistic approach to understanding these complex experiences, suggesting that changes in self could trigger shifts in worldviews (Gu, 2009, pp. 44–47).

The literature generally lacks a focus on the intentional engagement in critical reflection. While critical reflection often stems from disorienting dilemmas, its activation occurs as students work to comprehend and adapt to their experiences. Erichsen (2009) emphasized that her participants did not consciously seek to change their worldviews. Instead, their learning involved both reflective and non-reflective elements, culminating in a 're-storying of their lives'

(Erichsen, 2009, p. 172). The constant comparison of cultures resulted in a sense of cultural liminality and ongoing efforts to redefine and integrate new learning (Erichsen, 2009, p. 118).

Not all research confirms that study abroad experiences induce critical reflection or transformative learning. Specifically, Alazzi & Chiodo (2006) and Ritz (2010) found that participants disengaged from critical reflection due to academic pressures and other factors such as language barriers and teacher-student dynamics. According to Ritz, some participants even withdrew from dialogue due to perceptions of their teachers' power, and the academic setting did not facilitate transformative dialogues (Ritz, 2010).

Participants often coped with stress and isolation by staying occupied or seeking guidance from fellow citizens rather than utilizing available academic counselling services. Importantly, the host culture's acceptance influenced students' level of engagement in critical reflection. Despite questioning certain aspects, students did not feel they belonged to the host culture, thus limiting their transformative experiences (Ritz, 2006).

Studying abroad does not guarantee transformative learning, as emphasized by Taylor (2003), Gu (2009), and Gill (2007). Taylor argued that the lack of transformative experiences could be attributed to entrenched teaching beliefs intertwined with identity and epistemological principles (Taylor, 2003, p. 364). Gu pointed out that deficits in critical thinking and problem-solving skills often originated from educational systems that promoted conformist learning, rather than from students' incapacity for critical engagement (Gu, 2009, p. 172).

These studies underscore the complex interplay between context, educational systems, and individual capacities in facilitating or inhibiting transformative learning experiences.

Gill (2007) emphasized the role of readiness in adaptation, suggesting that a positive attitude and willingness to engage in diverse academic and cultural practices can foster transformative learning. According to Gill, factors such as student identity and past academic practices should also be taken into account when assessing the transformative potential of study abroad experiences (Gill, 2007, p. 173).

The literature also highlighted the significance of discourse in critical reflection. Sariyant (2002) and Wong (2008) noted that the ability of international students to effectively participate in local or academic discourse should not be assumed. Cultural and linguistic differences, as well as individualism and collectivism, impact the discourse and may lead to misunderstandings or stereotypes. Wong found that supportive student-teacher relationships and extended time abroad could help mitigate these challenges and facilitate more effective participation in host and academic discourse (Wong, 2008).

These findings indicate that transformative learning is influenced by a range of factors including readiness for adaptation, discourse competence, and the educational and socio-cultural context.

The studies reviewed suggest a nuanced interplay between rational and extra-rational processes in reflection, but they reported limited intentional efforts to engage with spirituality or self-reflection. For example, Stevens-Long et al. (2012) noted that while dialogue is facilitated through self-reflective activities and mentor support, it rarely extended to the subconscious level (Stevens-Long et al., 2012, p. 192).

Pasquariello (2009) found that critical reflection predominantly involved cognitive processes triggered by disorientation and reorientation events, which he termed as 'meaning schemes' deconstruction and reformulation' (Pasquariello, 2009, pp. 77, 85). This highlights the role of emotional engagement in stimulating critical reflection.

Furthermore, while self-reflective activities are acknowledged as valuable in transformative learning, Selby (2008) pointed out their scarcity in standard higher education curricula. He proposed that international students need closure activities to facilitate their reintegration, marking this as an underexplored area in transformative learning research (Selby, 2008).

This summary underlines that the existing literature recognizes the importance of both rational and extra-rational elements in transformative learning but also calls for more intentional incorporation of these elements in educational settings.

3.3. Transformative learning outcomes in cross-cultural experiences

The outcomes reported could be grouped into two categories: personal growth and development (Baker & Pifer, 2011; Chapman & Pyvis, 2006; Erichsen, 2009; Faulk et al., 2010; Gu, 2009; Milstein, 2005; Park, 2002; Ritz, 2010; Taylor, 1994) and identity exploration, negotiation, and shift (Chang, 2009; Erichsen, 2009; Gill, 2010; Hamza, 2010; Sussman, 2002; Tacey, 2012; Wong, 2008).

3.3.1. Personal growth and development.

The Oxford Dictionary (2016, no page) defines growth as 'the process of developing physically, mentally, or spiritually'. This implies adding personal qualities. Gould (1978) refers to personal growth as the ability to supersede personal restrictions and expand options for future development; this suggests working on restraints that may also include changing the existing qualities. In general, personal growth can include adding and changing personal qualities in all

aspects of a person for enhancing one's self-concept, professional competence, and relationships.

The research on cross-cultural learning identified several positive outcomes, such as professional growth (Faulk et al., 2010); increased communication and self-efficacy skills (Milstein, 2005); affective, cognitive, and behavioural maturity (Chang, 2009); improved tolerance and confidence (Milstein, 2005); increased individualism and self-sufficiency (Wong, 2008); enhanced cultural awareness (Faulk et al., 2010; Gill, 2010); greater self-esteem and self-image (Park, 2002); and intercultural competency (Gill, 2007; Taylor, 1994). Moreover, the literature identified cognitive outcomes such as higher order cognitive skills (Stevens-Long et al., 2012), additional complex ways of thinking, and an authorial self (Faulk et al., 2010). Some studies also identified negative outcomes such as alienation and marginalisation. In general, the cross-cultural experience provides fertile ground for self-knowledge regarding the host culture's context and through others' lenses.

3.3.2. Identity negotiation, shift, and integration.

The extensive review of literature provided above elucidates the multifaceted nature of identity negotiation in cross-cultural experiences. The oscillation between confronting and embracing new cultural realities compels learners to undergo a complex process of self-exploration, revaluation, and, ultimately, transformation (Chang et al., 2012; Gu, 2009).

Noteworthy is the duality and complexity in the construction of self-identity. As Gill (2007) outlines, the individual's intercultural identity incorporates both an understanding of self and an awareness of cultural roots. This suggests that the transformation isn't unilateral but involves a bilateral flow of influences from both the host and home cultures, leading to the creation of a 'hybrid identity' (Gill, 2007; Wong, 2008). Bhabha's concept of the 'third space' and Akkerman & Bakker's 'at the boundaries' shed light on this transitional sphere where individuals are neither entirely assimilated nor entirely separate, yet somehow exist in both spaces (Bhabha, 1990; Akkerman & Bakker, 2011).

The transformative learning theory provides a robust framework for understanding how this 'third space' functions as a locus of self-discovery and change (Mezirow, 1991). However, the review also reveals that transformative learning may not be a complete or irreversible process. Both external influences, such as the expectations and perceptions of friends and family upon return, and internal processes like self-perception and awareness, can retroactively affect the transformative journey (Sussman, 2002; Chang, 2009).

The 'dilemmas in the formation of student identity' identified by Chapman and Pyvis (2006) further magnify the complexity of this transformative process.

Being part of an educational community abroad may bring about either feelings of belonging or the contrary, thereby influencing one's sense of identity. Consequently, the transformative process seems to be interwoven with both the individual's internal states and external conditions, thus requiring a nuanced understanding of both.

Finally, the argument presented by Kegan (2000) that transformative learning is not merely an accrual of new knowledge but a shift in 'the way of knowing' suggests that the end goal of cross-cultural experiences may not be a fixed, definitive identity, but a dynamic, ongoing process of identity negotiation and transformation. The individual's 'personal epistemology,' therefore, emerges as a pivotal element that both influences and is influenced by the transformative learning process.

In summary, the complexities of identity transformation in a cross-cultural context demand a multifactorial analysis that extends beyond simple binaries like 'positive' or 'negative' experiences. It calls for an appreciation of the nuanced interplay between personal epistemology, external contexts, and the reciprocal influences of host and home cultures.

3. Conclusions

The literature makes a strong connection between the disorienting dilemmas and the consequent reactions and actions they trigger. Thus, it is important to analyse the nature of disorientation and its emotional charges, which can be both encouraging and restrictive. In cross-cultural learning, the contradictions and differences between the home and host countries are of an epistemic nature, that is, how learners recognise and use knowledge; however, they are also related to how they perceive themselves as members of the educational community and of the host culture.

Although critical reflection seems to result from a disorienting dilemma, critical reflection is portrayed differently in the literature. Critical reflection happens during and after a study abroad experience and is dependent on context, personal characteristics and readiness and the difference in the role of students and academic practices in an institution. While not all research participants engaged in critical reflection, studies do not evidence an intention for students to engage in a critical reflection of assumptions and actions. Studies reveal the blending nature of the rational and extra-rational processes during reflection, whereas immersion in the host academic culture(longer time) leads to 'reflexive change' and 'cultural appropriation' or even assimilation of the host's cultural values. Approaches that deconstruct the dimensions of disorientation and critical reflection could be useful to explain their influence on the nature of changes

associated with the transformative learning outcomes. This method would facilitate a clear distinction of transformative learning from other types of learning.

Regarding context, while the literature on transformative learning generalises the importance of safe and conducive environments, the studies covering cross-cultural learning experiences reveal challenging and unfamiliar environments, thus questioning the level of control one has when experiencing transformative learning. This poses a significant question about how the individual and social aspects interact in the identity change process. First, international students experience academic practices that are deeply embedded in the institution's culture, to which they are obliged to adhere to succeed. Second, as they are partially situated in the host country, they coexist within the home and host contexts. While they are pressed to overcome the differences in order to prosper, the changes they undergo and the practices dissimilar to those of their home country may need to be negotiated after they return. This provides an important research avenue for analysis: the reintegration phase of transformative learning.

Regarding methodologies, many literature reviews suggested that transformative learning should be examined using a bigger sample, mixed method designs, and in more than one group in a single situation (Taylor & Laros, 2014). However, simultaneously, it has been proposed that the key constructs should be routed in the data and evidenced. While larger samples would provide a useful comparison, I argue that a rigorous analysis of a prior learning experience, disorientation dilemmas, critical reflection, and changes learners experience can be investigated more efficiently by assessing learner experiences across time and contexts. This approach, however, would require longitudinal methods that are very often difficult to pursue and exorbitant for individual researchers. Therefore, research designs that encapsulate the time and space dimensions may be beneficial to explain transformative learning as a process and an outcome.

Institutions hosting international students and organising student exchange acknowledge that changing learning contexts creates possibilities for engaging with similarities and differences between contexts and identity transformations. However, for learning to be transformative, it needs to engage all three dimensions: ways of knowing, being and interacting. Study abroad experiences have the capacity to yield both positive and negative outcomes, leading to moments of personal growth and self-discovery, but also instances of temporary regression and feelings of alienation. It is essential to acknowledge that students may encounter significant challenges during their reintegration into their home country following such experiences. These complexities underscore the need for institutions to provide adequate support and resources to facilitate a well-rounded, transformative educational journey for international students.

Finally, changing frames of reference implies changing or reorganising one or more dimensions of identity. The process takes place over time and not necessarily in sequential phases. Therefore, transformative learning is a process that challenges and changes our frame of reference through a redefinition and reorganisation of our ways of knowing, doing, being and interacting in the world. The outcome of transformative learning is the re-framing of identity that involves agency and negotiation.

In the context of student exchange programs, changing frames of reference implies changing or reorganising one or more dimensions of student identity. Importantly, this transformation is not a linear process with clearly defined stages but unfolds gradually over time. In essence, student exchange becomes a vehicle for transformative learning, challenging and reshaping students' existing frames of reference. Through these immersive experiences, students undergo a redefinition and reorganization of their ways of knowing, doing, being and interacting across contexts. Transformative learning outcome form study abroad experience signifies a reframing of identity involving active agency and negotiation as students navigate their evolving sense of self across contexts.

References

Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research, 81*(2), 132–169. Retrieved from http://rer.sagepub.com/content/81/2/132. doi:10.3102/0034654311404435

Alazzi, K., & Chiodo, J. J. (2006). Uncovering problems and identifying coping strategies of Middle Eastern university students. *International Education, 35*(2), 65–81. Available at: Proquest Database.

Baker, V. L., & Pifer, M. J. (2011). The role of relationships in the transition from doctoral student to independent scholar. *Studies in Continuing Education, 33*(1), 5–17. Retrieved from http://www.informaworld.com. doi:10.1080/0158037X.2010.515569

Bhabha, H. (1990). The third space: Interview with Homi Bhabha. In J. Rutherford (Ed.), *Identity: Community, culture, difference* (pp. 207–221). London: Lawrence & Wishart.

Boyer, N. R., Maher, P. A., & Kirkman, S. (2006). Transformative learning in online settings. *Journal of Transformative Education, 4*(4), 335–361. Retrieved from http://jtd.sagepub.com/content/4/4/335. doi:10.1177/1541344606295318

Brock, S. E. (2010). Measuring the importance of precursor steps to transformative learning. *Adult Education Quarterly, 60*(2), 122–142. Retrieved from http://aeq.sagepub.com/content/60/2/122. doi:10.1177/0741713609333084

Brookfield, S. D. (2000). Transformative learning as ideology critique. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 125–148). San Francisco: Jossey-Bass.

Cervero, R. M., & Wilson, A. L. (2001). At the heart of practice: The struggle for knowledge and power. In R. M. Cervero & A. L. Wilson (Eds.). A. L (Eds.), *Power in practice: Adult*

education and the struggle for knowledge and power in society. San Francisco: Jossey-Bass.

Chang, W.-W., Chen, C.-H. L., Huang, Y.-F., & Yuan, Y.-H. (2012). Exploring the unknown: International service and individual transformation. *Adult Education Quarterly, 62*(3), 230–251. Retrieved from http://aeq.sagepub.com/content/early/2011/03/12/0741713611402049. doi:10.1177/0741713611402049

Chang, Y. (2009). A qualitative study of temporary reentry from significant others' perspective. *International Journal of Intercultural Relations, 33*(3), 259–263. doi:10.1016/j.ijintrel.2009.02.002

Chapman, A., & Pyvis, D. (2006). Dilemmas in the formation of student identity in offshore higher education: A case study in Hong Kong. *Educational Review, 58*(3), 291–302. doi:10.1080/00131910600748190

Clark, M. C., & Wilson, A. L. (1991). Context and rationality in Mezirow's theory of transformational learning. *Adult Education Quarterly, 41*(2), 75–91. doi:10.1177/0001848191041002002

Collard, S., & Law, M. (1989). The limits of perspective transformation: A critique of Mezirow's theory. *Adult Education Quarterly*, *39*(2), 99–107. Retrieved from http://aeq.sagepub.com/cgi/content/short/39/2/99doi:10.1177/0001848189039002004. doi:10.1177/0001848189039002004

Dirkx, J. M. (1998). Knowing the self through fantasy: Toward a mytho-poetic view of transformative learning translated by 137–142. Retrieved from http://newprairiepress.org/aerc/1998/papers/25/

Erichsen, E. (2009), *Reinventing selves: International students' conceptions of self and learning for transformation* (Thesis). University of Wyoming. 3387257

Faulk, D. R., Parker, F. M., & Morris, A. H. (2010). Reforming perspectives: MSN graduates' knowledge, attitudes and awareness of self-transformation. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, *7*(1), Article24. doi:10.2202/1548-923X.2052

Gaw, K. F. (2000). Reverse culture shock in students returning from overseas. *International Journal of Intercultural Relations, 24*(1), 83–104. Retrieved from http://www.elsevier.com/locate/ijintreldoi:10.1016/S0147-1767(99)00024-3. doi:10.1016/S0147-1767(99)00024-3

Gill, S. (2007). 'Overseas students' intercultural adaptation as intercultural learning: A transformative framework. *Compare: a Journal of Comparative and International Education, 37*(2), 167–183. doi:10.1080/03057920601165512

Gill, S. (2010). 'The Homecoming: An investigation into the effect that studying overseas had on Chinese postgraduates' life and work on their return to China. *Compare a Journal of Comparative and International Education, 40*(3), 359–376. doi:10.1080/03057920903464555

Glisczinski, D. J. (2007). Transformative higher education. *Journal of Transformative Education, 5*(4), 317–328. Retrieved from http://jtd.sagepub.com/content/5/4/317doi:10.1177/1541344607312838. doi:10.1177/1541344607312838

Gould, R. L. (1978), *Transformations: Growth and change in adult life.* New York: Simon & Schuster.

Gu, Q. (2009). 'Maturity and interculturality: Chinese students' experiences in UK higher education. *European Journal of Education, 44*(1), 37–52. doi:10.1111/j.1465-3435.2008.01369.x

Gullahorn, J. T., & Gullahorn, J. E. (1963). An extension of the U-curve Hypothesis. *Journal of Social Issues, 19*(3), 33–47. doi:10.1111/j.1540-4560.1963.tb00447.x

Hamza, A. (2010). International experience. *Journal of Studies in International Education, 14*(1), 50–69. Retrieved from http://jsi.sagepub.com/content/14/1/50doi:10.1177/1028315308329793. doi:10.1177/1028315308329793

Hunter, A. (2008). Transformative learning in international education. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education.* Sterling: Stylus.

Illeris, K. (2007), *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond. Oxon:* Routledge.

Illeris, K. (2013), *Transformative learning and identity. Oxon:* Routledge.

Inglis, T. (1998). A critical realist approach to emancipation: A response to Mezirow. *Adult Education Quarterly*, *49*(1), 72–76.Aavailable at. Retrieved from http://aeq.sagepub.com/content/49/1/72. doi:10.1177/074171369804900110

Jarvis, P. (2011). The transformative potential of learning in situations of crisis, The 9th International Transformative Learning Conference. *Proceedings*. Retrieved from http://www.transformativelearning.org. *Athens*, (59–66).

Kegan, R. (2000). What "Form" transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow (Ed.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 35–70). San Francisco: Jossey-Bass.

King, K. P. (2009), *Handbook of the evolving research of transformative learning.* Charlotte: Information Age Publishing.

Kitchenham, A. (2008). The evolution of john Mezirow's transformative learning theory. *Journal of Transformative Education*, *6*(2), 104–123. Retrieved from http://jtd.sagepub.com/content/6/2/104. doi:10.1177/1541344608322678

Kokkos, A. (2014). Could transformative learning be appreciated in Europe? *Journal of Transformative Education*. Retrieved from http://jtd.sagepub.com/content/early/2014/07/25/1541344614540052, *12*(2), 180–196. doi:10.1177/1541344614540052

Kokkos, A., & Koulaouzides, G. (2011). Divergence and convergence in transformative learning: Insights from the "old continent" and the "new world", The 9th International Transformative Learning Conference. *Proceedings*. Retrieved from http://www.transformativelearning.org. *Athens*, (59–66).

Kucukaydin, I., & Cranton, P. (2013). Critically questioning the discourse of transformative learning theory. *Adult Education Quarterly*, *63*(1), 43–56. Retrieved from http://aeq.sagepub.com/cgi/content/abstract/63/1/43. doi:10.1177/0741713612439090

Kung, H. (2007), *Dancing on the edge: International students' transformative journeys in the United States of America* (Thesis). The University of Oklahoma p. 3271223.

Lennox, S. L. (2005), *Contemplating the self: Integrative approaches to transformative learning in higher education* (Thesis). Fielding Graduate University p. 3184473.

Mezirow, J. (1991), *Transformative dimensions of adult learning.* San Francisco: Jossey – Bass.

Mezirow, J. (2009). Transformative learning theory. In J. Mezirow & E. W. Taylor (Eds.), *Transformative Learning in practice: Insights from community, workplace and higher education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Milstein, T. (2005). Transformation abroad: Sojourning and the perceived enhancement of self-efficacy. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(2), 217–238. Retrieved from http://www.elsevier.com/locate/ijintrel. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.05.005

Montuori, A., & Fahim, U. (2004). Cross-cultural encounter as an opportunity for personal growth. *Journal of Humanistic Psychology, 44*(2), 243–265. Retrieved from http://jhp.sagepub.com/content/44/2/243. doi:10.1177/0022167804263414

Morrice, L. (2013). Learning and refugees: Recognizing the darker side of transformative learning. *Adult Education Quarterly*, *63*(3), 251–271. doi:10.1177/0741713612465467

Newman, M. (2012). Calling transformative learning into question: Some mutinous thoughts. *Adult Education Quarterly*. Retrieved from http://aeq.sagepub.com/content/early/2010/12/17/0741713610392768.abstract, *62*(1), 36–55. doi:10.1177/0741713610392768

Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, os–7(4), 177–182. doi:10.1177/009182966000700405

Park, K. (2002), *Transformative learning: Sojourners' experiences in intercultural adjustment* (Thesis). Deerfield:Trinity Evangelical Divinity School p. 3068021.

Pasquariello, G. (2009), *The way in and the way on: A qualitative study of the catalysts and outcomes of transformative learning* (Thesis). Azusa Pacific University p. 3376158.

Pelletier, C. (2001), *The experiences of international students in UK higher education: A review report of unpublished research*. London: Institute of Education.

Pham, M.T., Rajić, A., Greig, J.D., Sargeant, J.M., Papadopoulos, A. and McEwen, S.A., 2014. A scoping review of scoping reviews: advancing the approach and enhancing the consistency. *Research synthesis methods*, *5*(4), pp.371-385.

Ritz, A. A. (2006), *Transformative learning and international students in an American University* (Thesis). Teacher's College Press, Columbia University p. 3225190.

Ritz, A. A. (2010). International students and transformative learning in a multicultural formal educational context. *Educational Forum, 74*(2), 158–166. doi:10.1080/00131721003608497

Sariyant, T. P. (2002), *Knowing and understanding through auto/ethnography: Narrative on transformative learning experience of an international graduate student* (Thesis). Amherst: University of Massachusetts – Amherst p. 3039391.

Savicki, V. (2008), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education*. Sterling: Stylus.

Selby, R. (2008). Designing transformation in international education. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education.* Sterling: Stylus.

Stevens-Long, J., Schapiro, S. A., & McClintock, C. (2012). Passionate scholars: Transformative learning in doctoral education. *Adult Education Quarterly*, *62*(2), 180–198. doi:10.1177/0741713611402046

Sussman, N. M. (1986). Re-entry research and training: Methods and implications. *International Journal of Intercultural Relations, 10*(2), 235–254. doi:10.1016/0147-1767(86)90008-8

Sussman, N. M. (2002). Testing the cultural identity model of the cultural transition cycle: Sojourners return home. *International Journal of Intercultural Relations, 26*(4), 391–408. Retrieved from http://www.elsevier.com. doi:10.1016/S0147-1767(02)00013-5

Szkudlarek, B. (2010). Reentry—A review of the literature. *International Journal of Intercultural Relations, 34*(1), 1–21. Retrieved from http://www.elsevier.com/locate/ijintrel. doi:10.1016/j.ijintrel.2009.06.006

Tacey, K. D. (2012), *'Perspective transformation analyzing the outcomes of international education'* (PhD Thesis). Texas A&M University.

Taylor, E. W. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly, 44*(3), 154–174. Retrieved from http://aeq.sagepub.com/content/44/3/154. doi:10.1177/074171369404400303

Taylor, E. W. (2003). Attending Graduate School in adult education and the impact on teaching beliefs. *Journal of Transformative Education, 1*(4), 349–367. Retrieved from http://jtd.sagepub.com/content/1/4/349. doi:10.1177/1541344603257239

Taylor, E. W., & Cranton, P. (2013). A theory in progress? A theory in progress? *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 4*(1), 33–47. Retrieved from http://www.rela.ep.liu.se

Taylor, E. W., & Laros, A. (2014). Researching the practice of fostering transformative learning: Lessons learned from the study of andragogy. *Journal of Transformative Education*. Retrieved from http://jtd.sagepub.com/content/early/2014/08/25/1541344614548589, *12*(2), 134–147. doi:10.1177/1541344614548589

Taylor, E. W., & Snyder, M. J. (2011). The 9th International Transformative Learning Conference. *Proceedings*. Retrieved from http://www.transformativelearning.org, 2006–2011. *Athens* (pp. 59–66). *Transformative Learning Theory: Review of Research*.

Wilson, A. L. (1999). Creating identities of dependency: Adult education as a knowledge-power regime. *International Journal of Lifelong Education*, *18*(2), 85–93. doi:10.1080/026013799293838

Wong, Y. (2008), *(Re)forming incipient hybrid identities: The voices of female international graduate students* (PhD Thesis). Santa Barbara: University of California.

Appendix 1: Search syntax and results

Databases	Search syntax	Number of results	Scan selection for further review	Selected from criteria based review	Selected for close review
Sage	"transform* learning" or student identity in all fields and graduate or international in all fields and return or reintegration in all fields and effect or impact in all fields, from Jan 2000 through Oct 2011 in SAGE journals available to me	206	33	33	9
Scopus	"transform* learning"	242	30	7	5
Science Direct	("transform* learning") and study abroad and (return or reintegration or shock or post or outcome or impact or effect)	220	35	8	5
AU Australian Education Index—1979 to date British Education Index—1975 to date ERIC—1966 to date	(TRANSFORM ADJ LEARNING OR STUDENT ADJ EXPERIENCE OR STUDENT ADJ IDENTITY OR STUDENT ADJ JOURNEY).TI, AB. AND (GRADUATE OR PHD OR DOCTORAL OR MASTER OR STUDY ADJ ABROAD OR INTERNATIONAL OR OVERSEAS OR FOREIGN OR UK OR SOJOURNER*).TI, AB. AND (RETURN OR REINTEGRATION OR SHOCK OR POST OR OUTCOME OR IMPACT OR EFFECT). TI, AB. combined sets 1, 2, 3 (LIM from 2000) and removed duplicates	267	87	29	
Proquest	((transform* learning or student experience or student journey or student identity) and (graduate or PhD or doctoral or master or study abroad or international or overseas or foreign or UK or sojourner*) and (return or reintegration or shock or post or outcome or impact or effect)) AND PDN (>1/1/2000) ANDLN(EN)	279	65	39	8
Index to Thesis	("transform*learning" or "student experience" or "student journey" or "student identity") and (graduate or PhD or doctoral or master or "study abroad" or international or overseas or foreign or UK or sojourner*) and (return or reintegration or shock or post or outcome or impact or effect)	44	10	10	
Project MUSE	"Transform*learning"	57	18	15	
NDLTD	"transform*" "learning" "and" "study" "abroad"	56	7	7	
ALL	Combined	1371			
ALL	Duplicates removed	338			
ALL	Total	1033	285	148	27

Appendix 2: Selected studies for the review

N	Reference	Theoretical framework	Setting	Partici-pants	Gender	Age	Home	Host	Qualita-tive	Quanti-tative
1	Alazzi, K., & Chiodo, J. J. (2006). Uncovering problems and identifying coping strategies of Middle Eastern university students. *International Education, 35*(2),65–81. Available at: Proquest Database	Grounded theory	Doctoral / University	8	M	26–39	JO	AU	II	
2	Baker, V. L., & Pifer, M. J. (2011). The role of relationships in the transition from doctoral student to independent scholar. *Studies in Continuing Education, 33*(1),5–17.doi:10.10 80/0158037X.2010.515569	Network theory and sociocultural perspectives of learning	Doctoral/ University	31	14 F	N/S	US	US	SSI	
3	Boyer, N. R., Maher, P. A., & Kirkman, S. (2006). Transformative learning in online settings. *Journal of Transformative Education, 4*(4),335–361. http://jtd.sagepub.com/content/4/4/335. doi:10.1177/1541344606295318	Transformative learning	Graduate/Web-based course	59	165 F	N/S	US	US	4 sets RW	
4	Brock, S. E. (2010). Measuring the importance of precursor steps to transformative learning. *Adult Education Quarterly, 60*(2),122–142. http://aeq.sagepub.com/content/60/2/122. doi:10.1177/0741713609333084	Transformative learning	Under-graduate/ University	256	N/S	17–22	ASIA, O	US		(LAS)
5	Chang, W.-W., Chen, C.-H. L., Huang, Y.-F., & Yuan, Y.-H. (2012). Exploring the unknown: International service and individual transformation. *Adult Education Quarterly, 62*(3),230–251. http://aeq.sagepub.com/content/early/2011/03/12/0741713611402049. doi:10.1177/0741713611402049	Transformative learning environment–person interaction schema theory Johari Window	International service	10	5F	24–35	TAI	PN, BE, UK, IC, TH, DE, BR	SER, SSI, PO, DR,	
6	Chang, Y. (2009). A qualitative study of temporary reentry from significant others' perspective. *International Journal of Intercultural Relations, 33*(3),259–263. doi:10.1016/j.ijintrel.2009.02.002	re-Entry	Mothers of international students	18	F	S20-29 M40-50	CHN	D	II	

7	Chapman, A., & Pyvis, D. (2006). Dilemmas in the formation of student identity in offshore higher education: A case study in Hong Kong. *Educational Review, 58*(3),291–302. doi:10.1080/00131910600748190	Social practice theory	Doctoral	21	N/S	N/S	AU in HK	HK	I, DR	S
8	Erichsen, E. (2009), *Reinventing selves: International students' conceptions of self and learning for transformation* (Thesis). University of Wyoming. 3387257	Transformative learning theory (TLT), symbolic interactionism (SI), and the concept of intercultural competency (IC)	Graduate/ University	7	F	31–45	DE, KR, KE, LA, TM	US	SSI letter back home FI	
9	Faulk, D. R., Parker, F. M., & Morris, A. H. (2010). Reforming perspectives: MSN graduates' knowledge, attitudes and awareness of self-transformation. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, *7*(1). doi:10.2202/1548-923X.2052	Transformative learning	Graduate/ Nursing	24	22F	33–59		US	SSI, DT, WiKICA	
10	Gill, S. (2010). 'The Homecoming: An investigation into the effect that studying overseas had on Chinese postgraduates' life and work on their return to China. *Compare a Journal of Comparative and International Education, 40*(3),359–376. doi:10.1080/03057920903464555.	'Reverse culture shock' Transformative dimension of intercultural experience Intercultural personhood	Doctoral	10		27–38	CHN	N/S	II	
11	Glisczinski, D. J. (2007). Transformative higher education. *Journal of Transformative Education, 5*(4),317–328. http://jtd.sagepub.com/content/5/4/317 doi:10.1177/1541344607312838	Transformative Learning	Large grant university and private college	153	N/S	18		UK		LAS
12	Gu, Q. (2009). 'Maturity and interculturality: Chinese students' experiences in UK higher education. *European Journal of Education, 44*(1),37–52. doi:10.1111/j.1465-3435.2008.01369.x	Identity formation	Under-graduate and graduate	163	D	D	CHN	UK	Three studies Mixed Methods Study 1: (QUAN> QUAL>QUAL) Study 2: (QUAL) Study 3: (QUAN>QUAL> QUAL>QUAN)	

13	Hamza, A. (2010). International experience. *Journal of Studies in International Education, 14*(1),50–69. http://jsi.sagepub.com/content/14/1/50 doi:10.1177/1028315308329793	Transformative learning	Staff exchange	9	F	38–62	US	Gulf	PHI, DR, FI,	S
14	Kung, H. (2007), *Dancing on the edge: International students' transformative journeys in the United States of America* (Thesis) p. 3271223, The University of Oklahoma.	Adult learning and development theories, chaos and complexity, transformational learning	University students and recent graduates working in the United States under practical training (including H1 visa)	18	N/S	21–64	N/S	US	2 series of II, IE	
15	Lennox, S. L. (2005), *Contemplating the self: Integrative approaches to transformative learning in higher education* (Thesis) p. 3184473, Fielding Graduate University.	Transformative learning	Graduate level course: Spirituality	16	14 F	20–59	N/S	US	SIP, DT, DR, PO, CSDE	
16	Milstein, T. (2005). Transformation abroad: Sojourning and the perceived enhancement of self-efficacy. *International Journal of Intercultural Relations, 29*(2),217–238. http://www.elsevier.com/locate/ijintrel. doi:10.1016/j.ijintrel.2005.05.005	Culture shock, intercultural sensitivity, transformation theory, self-efficacy, and communication	Japan Exchange and Teaching Programme (JET)/ Language Education	212	N/S	21–62	US	JP		Pre & post S, DT
17	Morrice, L. (2013). Learning and refugees: Recognizing the darker side of transformative learning. *Adult Education Quarterly*, *63*(3),251–271. doi:10.1177/0741713612465467	Transformative learning	Refugees in the University of Sussex programme	10	4F	24–48	IQ, ET, ZW	UK	I	
18	Park, K. (2002), *Transformative learning: Sojourners' experiences in intercultural adjustment* (Thesis) p. 3068021, Trinity Evangelical Divinity School.	Transformative learning (Mezirow) intercultural adjustment	University	25	N/S	N/S	EA	US	SSI	

19	Pasquariello, G. (2009), *The way in and the way on: A qualitative study of the catalysts and outcomes of transformative learning* (Thesis) p. 3376158, Azusa Pacific University.	Grounded theory	Graduate university Arts degree programme in transformational leadership (MATL)	28	N/S	25–57 avg 33	US	US	I	S
20	Ritz, A. A. (2006), *Transformative learning and international students in an American University* (Thesis) p. 3225190, Teachers College, Columbia University.	Transformative learning	Graduate/ HE	12	6 F	21–35	EC, KR, TW, AZ, IN, CHN, JP, CA, TH,	US	JO, SSI	
21	Sariyant, T. P. (2002), *Knowing and understanding through auto/ethnography: Narrative on transformative learning experience of an international graduate student* (Thesis) p. 3039391, University of Massachusetts Amherst.	Social change transformation through education	University	1	f		TH	US	PJ, ID, I,	
22	Stevens-Long, J., Schapiro, S. A., & McClintock, C. (2012). Passionate scholars: Transformative learning in doctoral education. *Adult Education Quarterly*, *62*(2),180–198. doi:10.1177/0741713611402046	Transformative learning	PHD programme designed around the principles of collaborative adult learning	59	D	22	US	US	SSI	SAQ
23	Sussman, N. M. (2002). Testing the cultural identity model of the cultural transition cycle: Sojourners return home. *International Journal of Intercultural Relations, 26*(4),391–408. http://www.elsevier.com. doi:10.1016/S0147-1767(02)00013-5	Cultural identity and repatriation	JET	113	62F	23–43	US	JP		SRS
24	Tacey, K. D. (2012), *'Perspective transformation analyzing the outcomes of international education'* (PhD Thesis). Texas A&M University.	Transformative learning and international experiential education	ETA Fulbright	124	D	22–29	AD, AR, BE, CL, DE, HU, IN, KR, RO, ES, TW, TR,	US		S

25	Taylor, E. W. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult Education Quarterly, 44*(3),154–174. http://aeq.sagepub.com/content/44/3/154. doi:10.1177/074171369404400303	Transformative learning theory intercultural competency	Intercultural competent individuals	12	4 F		US	BR, BF, EC, GA, DE, HN, JP, IND, MX, NI ES, CHN	I, FI	
26	Taylor, E. W. (2003). Attending Graduate School in adult education and the impact on teaching beliefs. *Journal of Transformative Education, 1*(4),349–367. http://jtd.sagepub.com/content/1/4/349. doi:10.1177/1541344603257239	Transformative Learning	MA Adult Education	16	11F	mid-20s to late 50s	US	BR, BF, EC, GB, GR, HN, JP, IN, MXNI, ES, CHN	I	
27	Wong, Y. (2008), *(Re)forming incipient hybrid identities: The voices of female international graduate students* (PhD Thesis). Santa Barbara: University of California.	Grounded theory, identity negotiation, and cultural hybridity	Graduate university	12	F	24–29	CA, BG, TW, TR, GT, EG, PT, CHN, KR, DE	US	I	

Research Instruments	Countries					
Case study database exercise (CSDE)	Andorra (AD)	Canada (CA)	Gabon (GA)	India (IN)	Mexico (MX)	Taiwan (TW)
Demographic tool (DT)	Argentina (AR)	Chile (CL)	Germany (DE)	India (IN)	Nicaragua (NI)	Thailand (TH)
Document review (DR)	Australia (AU)	China (CHN)	Guatemala (GT)	Indonesia (ID)	Nigeria (NI)	Turkey (TR)
Follow-up interviews (FI)	Azerbaijan (AZ)	Costa Rica (CR)	Honduras (HN)	Iraq (IQ)	Panama (PA)	United Kingdom (UK)
'I' image exercise (IE)	Belgium (BE)	Ecuador (EC)	Hong Kong (HK)	Japan (JP)	Romania (RO)	United States of America (USA)
In-depth interviews (II)	Belgium (BE)	Egypt (EG)	Hungary (HU)	KOREA – SOUTH (KR)	Spain (ES)	Zimbabwe (ZW)
Informal dialogue (ID)	Brazil (BR)	Ethiopia (ET)	Iceland (IC)	Lao (LA)		
Interviews (I)	Burkina Faso (BF)		Iceland (IC)			
Journal observation (JO)						
Learning Activity Survey (LAS)						
Participatory observation (PO)						
Personal journal (PJ)						
Phone interviews (PHI)						
Reflective writings (RW)						
Self-administered questionnaire (SAQ)						
Self-inquiry papers (SIP)						
Self-reporting survey (SRS)						
Semi-structured interview (SSI)						
Significant event review (SER)						
WIKI face-to-face telephone content analysis (WIKICA)						

Globalno obrazovanje za aktivno građanstvo – mit ili potreba?

Valerija Šinko[1]

Sažetak

U vrijeme brojnih ekoloških, društvenih i političkih nepogoda rastu očekivanja od sustava odgoja i obrazovanja. Težnja da naša djeca i buduće generacije postanu upućeni, aktivni i angažirani građani s razvijenim osjećajem odgovornosti prema užoj i široj zajednici, a naposljetku i da doprinose kvaliteti života na lokalnoj, nacionalnoj, ali i međunarodnoj razini, zahtijeva da odgojno-obrazovni sustavi pridaju veću pažnju odgoju i obrazovanju o globalnim pitanjima i za globalna pitanja. Koncept globalnog obrazovanja, nastao 90-ih godina prošlog stoljeća, podrazumijeva transformativni proces učenja u kojem dolazi do promjene perspektive o svijetu u kojem živimo te pomalo utopijski teži stvaranju pravednog svijeta u kojem se poštuju ljudska prava te teži jednakosti i ravnopravnosti svih građana. U brojnim dokumentima opisuje se *aktivni globalni građanin* koji uspijeva transformirati društvo u ravnopravnu, održivu i mirnu zajednicu aktivnim sudjelovanjem svakog pojedinca. Cilj ovog rada je iznijeti teorijski pregled koncepta obrazovanja aktivnog globalnog građanstva i analizom dostupne znanstvene i stručne literature utvrditi (ne)postojanje znanstvenog i stručnog istraživačkog interesa za bavljenje temom aktivnog globalnog građanstva u odgojno-obrazovnom kontekstu Republike Hrvatske te razmotriti je li ova tematika u nacionalnom kontekstu samo mit ili potreba izražena kroz znanstvene i stručne radove.

Ključne riječi: globalno obrazovanje, osobni razvoj, solidarnost, transformativno učenje, uključenost

1. Uvod

Djelovanje čovjeka na okolinu, ne samo na prirodu već i na društvene strukture, rezultira određenim posljedicama koje mogu biti zakašnjelo vidljive tek sljedećim generacijama, od kojih se očekuje brza i adekvatna reakcija usmjerena prema njihovom ublažavanju ili pak prema prilagođavanju istima. Svjedoci smo brojnih društvenih izazova, kao što su prisilne migracije izazvane političkim i ratnim sukobima koje rezultiraju izbjeglištvom, pad nataliteta i sve manji broj radno sposobnog stanovništva u određenim dijelovima svijeta, negativne posljedice globalizacije, upitna demokracija i slično. S druge strane, klimatske promjene rezultiraju učestalim poplavama, požarima, promjenama temperature, podizanjem razine mora, a kontinuirano onečišćavanje i neodgovoran odnos

[1] **Valerija Šinko**, asistentica na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

čovjeka prema prirodi i dalje ostaje veliki problem današnjice. Suočeni sa spomenutim promjenama koje se u literaturi često nazivaju izazovima sadašnjice, dolazimo do spoznaje kako današnje društvo, iako svjesno čovjekovog utjecaja na okoliš te na društvene i političke procese, ne može zaustaviti posljedice prijašnjeg djelovanja, koje i s odgodom ipak narušavaju ustaljeni način života. Razvijena je svijest kako nove generacije žive u svijetu koji na svim razinama (društvenoj, ekološkoj, demografskoj, znanstveno-tehnološkoj, političkoj, tržišnoj i dr.) doživljava brze i neočekivane promjene, a na odgojno-obrazovnim sustavima je odgovornost da ih pripremi za suočavanje s njima te da odgoji generacije koje će stvarati mirnije, pravednije i bolje društvo. (Keeley, 2007) Plotkin (2008) govori kako je jedan od ključnih izazova današnjice definirati ulogu odgoja i obrazovanja u suočavanju s dosadašnjim ljudskim neuspjesima jer se upravo u odgoju i obrazovanju novih generacija, koje će biti globalni aktivni građani, vidi potencijal za postizanje potrebnih promjena. (Winter-Simat et al., 2017) UNESCO (2021) u izvješću *Reimagining Our Futures Together* također naglašava ulogu odgoja i obrazovanja u stvaranju uvjeta za bolju budućnost, a u transformativnom procesu učenja i promjeni vrijednosti koje se promiču novim pristupima u obrazovanju prepoznaje nadu da će nove generacije uspješnije odolijevati globalnim izazovima i (ne)prilikama. Globalizacija je dokinula „izolaciju" građana unutar teritorijalnih granica država, stoga danas možemo govoriti o građanima svijeta, odnosno globalnim građanima. Građanska kompetencija uvrštena je na popis ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje i podrazumijeva sposobnost pojedinca da „(…) u potpunosti sudjeluje u građanskom i društvenom životu na temelju razumijevanja društvenih, gospodarskih, pravnih i političkih koncepata i struktura, kao i globalnih promjena i održivosti" (Vijeće Europske Unije, 2018: C189/10). Postavlja se pitanje na koji način odgojno-obrazovni sustavi mogu odgovoriti na ove zahtjeve? Kada govorimo o odgoju i obrazovanju za aktivno i globalno građanstvo, Morais i Ogden (2010) navode kako taj proces treba ispitivati kroz uključenost tri dimenzije: društvenu odgovornost, globalnu kompetenciju te globalnu građansku uključenost. Građani svijeta prepoznaju međuovisnost društvene odgovornosti pojedinaca, kritički promišljaju o društvenim situacijama te uspješno identificiraju i ispravljaju nepravdu, uvažavaju druge kulture i svjesni su da lokalno djelovanje ima globalne posljedice. Osim toga, pokazuju interes za građanske inicijative, sudjeluju u raznim angažmanima kao što su volonterske akcije te kontinuirano proširuju svoju informiranost o globalnim pitanjima (Kempin Reuter i Moak, 2022). U teorijskom dijelu ovog rada nastoji se objasniti koncept globalnog obrazovanja kao jednog od odgovora obrazovnih politika na sve veće zahtjeve suvremenog svijeta. Nadalje, opisuju se odlike aktivnog globalnog građanina kakvog današnje društvo priželjkuje i treba. Teorijska polazišta proširuju se potpoglavljem o transformativnom učenju kao procesu stjecanja novih navika, obrazaca ponašanja

i promjeni percepcije svijeta oko sebe, a koji se smatra primjerenim pristupom za oblikovanje globalnog aktivnog građanina. Na pitanje postavljeno u samom naslovu: *Je li globalno obrazovanje za aktivno građanstvo samo mit ili i potreba?*, željelo se odgovoriti pregledom znanstvene i stručne literature na ovu temu u nacionalnom kontekstu. (Ne)postojanje znanstvenog interesa za bavljenje tematikom aktivnog globalnog građanstva u odgojno-obrazovnom kontekstu na području Republike Hrvatske odgovorit će na pitanje o relevantnosti ove teme među domaćim autorima.

2. Teorijska polazišta

2.1. Koncept globalnog obrazovanja

Kako bi odgoj i obrazovanje novih generacija mogao pratiti potrebe današnjice, potrebno je predviđati koja su to znanja, vještine, ali i vrijednosti i stavovi potrebni da bismo mogli reći da odgajamo kompetentno, odgovorno i tolerantno društvo, spremno za miran i skladan suživot u globaliziranom svijetu. Navedena pitanja su se, od devedesetih godina prošlog stoljeća (Case, 1991; Kirkwood, 2001; Ramler, 1991) pokušavala razriješiti konceptom *globalnog obrazovanja* koje bi odgojno-obrazovnim sustavima služio kao putokaz za ublažavanje negativnih posljedica globalizacije, prvenstveno onih koje se odnose na društveni aspekt čovjekovog života (Zajda, 20050). Milutinović (2013:525) piše kako „globalno obrazovanje tako predstavlja pedagoški odgovor (…) na različite aspekte globalizacije na svim životnim područjima". Globalno obrazovanje teorijski je zamišljeno kao alat koji daje širu perspektivu međuovisnosti ekonomskog, političkog, znanstveno-tehnološkog, kulturnog i društvenog aspekta čovjekovog života. Cabezudo i suradnici (2019) ističu kako globalno obrazovanje, kao način razmišljanja, ali i stil učenja, zahvaća četiri glavna područja djelovanja i istraživanja: 1) međuovisnost globalnog prostora, 2) održivi razvoj, 3) ekološku svijest i brigu za okoliš te 4) ljudska prava, demokraciju, socijalnu pravdu i mir. Određenje globalnog obrazovanja kreće se od općenitijih do konkretnijih definicija pa tako primjerice Nacionalno vijeće za društvene studije (URL 1) definira globalno obrazovanje kao nastojanje da pojedinci shvate kako su ljudi, društva, kulture, ali i različite vrste na planetu u međuzavisnom odnosu, sa svrhom razvoja onih znanja, vještina, sposobnosti, stavova i vrijednosti (Tablica 1) koji će im pomoći da žive u svijetu kojeg karakteriziraju ograničenost prirodnih resursa, kulturna raznolikost i pluralizam te sve veća međuovisnost. Ako pogledamo tablicu, zaključujemo kako globalno obrazovanje naglasak stavlja na razvoj vještina te vrijednosti i stavova dok su činjenična znanja, iako ne zanemarena, ipak zastupljena u manjoj mjeri. Razlog tomu pronalazimo i u općenitim definicijama

globalnog obrazovanja koje naglasak stavlja na akciju, konkretno djelovanje pojedinca, intrinzično motivirano željom za promjenom i stvaranjem boljeg svijeta. Iz navedenog popisa ističu se *umijeća zajedničkog života na Zemlji* (Georgescu, 1997) kao što su primjerice empatija i osjetljivost za druge, solidarnost i tolerancija prema različitostima, uzajamno poštovanje i razumijevanje te otvorenost prema drugim kulturama i narodima.

Tablica 1. Prikaz znanja, vještina, vrijednosti i stavova koji se nastoje razviti globalnim obrazovanjem (prema Cabezudo, et al., 2019: 40-43)

Znanja	Vještine	Vrijednosti i stavovi
o procesu globalizacije, o povijesti i filozofiji univerzalnog pojma čovječnosti, o sličnostima i razlikama, o razvoju svjetskog društva	kritičko mišljenje i analiza, promjena perspektive ili multiperspektivni pristup, prepoznavanje negativnih stereotipa i predrasuda, interkulturalne komunikacijske vještine, timski rad i suradnja, empatija, dijalog, asertivnost, kreativnost, istraživanje, donošenje odluka, odnos prema medijima, znanosti i modernoj tehnologiji, rješavanje i transformacija sukoba, suočavanje sa složenim, proturječnim i nesigurnim zbivanjima	samopouzdanje, samopoštovanje i poštivanje drugih, društvena odgovornost, odgovornost prema okolišu, nepristranost, vizionarsko razmišljanje, proaktivno sudjelovanje u zajednici, solidarnost

Globalno obrazovanje uključuje sadržaje koji nadilaze nacionalne granice, povezani su s društvenim, ekonomskim, kulturnim i ekonomskim procesima koji se odvijaju u svijetu, a učenike trebaju usmjeriti prema stvaranju mirnog društva (Tye i Tye, 1992; Kirkwood, 2001; Pehlivan Yilmaz, 2023). Učenici bi kroz globalno obrazovanje trebali umjesto samo *znanja o* razviti *osjećaj za* osnovne ljudske potrebe i ljudska prava, globalne promjene, pitanja nacionalne sigurnosti, politički pluralizam, način na koji funkcionira svjetsko gospodarstvo te suradnju i solidarnost s različitim kulturama (Cleveland, 1986). Iz navedenog primjećujemo kako je upravo interdisciplinarnost važna odlika globalnog obrazovanja. Temeljem različitih definicija Mundy i suradnici (2007) izdvajaju šest načela globalnog obrazovanja koji su zajednički općim i specifičnijim određenjima i iz kojih se iščitava zahtjevnost globalnog obrazovanja: (1) pogled na svijet kao na jedan zajednički sustav, (2) predanost ideji o važnosti temeljnih ljudskih prava, (3) prepoznavanje važnosti međukulturalnog razumijevanja i tolerancije prema različitosti, (4) vjera da djelovanje pojedinca čini razliku, (5) predanost pedagoškom pristupu usmjerenom na učenika i (6) svijest o ekološkim problemima. Milutinović (2013) ističe

kako na globalno obrazovanje ne bismo trebali gledati kao na još jedan nastavni predmet koji je potrebno uvesti u škole, nego kao resurs za obogaćivanje interdisciplinarnog kurikuluma. Bitno je spomenuti kako koncept globalnog obrazovanja ne problematizira samo teme koje bi se trebale provlačiti kroz odgojno-obrazovni proces, već i način poučavanja i učenja kao i uvjete u kojima se ti procesi odvijaju. Kada govorimo o konkretnom sadržaju (Slika 1) primjećujemo prisutnost tema koje su aktualne na globalnoj razini unatrag nekoliko desetljeća, što zapravo govori kako bi učenicima u sklopu globalnog obrazovanja pažnju trebalo usmjeravati na svakidašnja događanja, informirati ih o pitanjima koja su važna ne samo na lokalnoj i nacionalnoj razini već su od značaja za cijeli svijet. Na taj način će učenici biti uključeni u zbivanja izvan samog konteksta odgojno-obrazovnih ustanova, a veća informiranost o globalnim zbivanjima i njihovo povezivanje sa svakodnevnim životom trebaju pridonijeti podizanju svijesti o pripadnosti društvu, a samim time i razvoju odgovornosti prema tom društvu. Mikro i makro pristup globalnog obrazovanja očituje se u logici predstavljanja informacija učenicima, pa se tako sugerira probleme i izazove predstavljati od lokalne prema globalnoj razini, od osobnih primjera i iskustava prema kolektivnoj problematici te od emocionalnog aspekta određenih problema prema racionalnim činjenicama (Cabezudo et al., 2019). Georgescu (1997) navodi kako globalno obrazovanje prije svega treba biti proces anticipativnog, sveobuhvatnog, participativnog, situacijskog i transformativnog učenja kako bi se mlade generacije mogle suočavati s izazovima globalnog svijeta i aktivno sudjelovati u stvaranju bolje i održivije budućnosti, odnosno postati aktivni, globalni građani.

Slika 1. Sadržaj kojeg obuhvaća koncept globalnog obrazovanja (Cabezudo, et al., 2019:20)

2.2. Aktivno globalno građanstvo

Iako je inicijalna ideja koncepta globalnog obrazovanja potaknuti svijest o odgovornosti pojedinca za cjelokupno društvo i utjecaju posljedica određenih promjena na sve aspekte čovjekovog života, ipak u dovoljnoj mjeri ne eksplicira konkretno djelovanje. S druge strane, termin *građanstvo* implicira određena prava, ali i odgovornosti te na taj način konkretizira rezultat globalnog obrazovanja (Davies, 2006). Odgoj i obrazovanje za aktivno (u nekim izvorima i *demokratsko* ili *participativno*) građanstvo podrazumijeva usvajanje kulture prava, ali i odgovornosti kroz stjecanje kompetencija za aktivnu participaciju u demokratskom društvu (Eurydice, 2012). Pridjev *globalno* jasnije opisuje građanina koji nije definiran teritorijalnim granicama ni etničkom pripadnošću već se njegova prava, obaveze i odgovornost odnose na društvo svijeta u cjelini. Globalni aktivni građanin uključen je u učenje i razvoj osobne etike; kreativan je, kritičan i proaktivan mislilac; pri razmatranju pitanja održivosti i općeg dobra uzima u obzir složenost i međuovisnost svijeta; ima razvijenu empatiju; djeluje suradnički i interkulturalno prilikom rješavanja lokalnih i globalnih problema; znatiželjan je i iskazuje pripadnost društvu (Winter-Simat et al., 2017). Aktivnost, odnosno participacija nije vezana samo uz podržavanje demokratskog društva putem izbora, što je vrlo česta asocijacija, već je, šire gledano, vezana uz sudjelovanje u donošenju odluka koje utječu na život pojedinca na različitim razinama. Zbog toga se aktivno građanstvo sagledava u sudjelovanju u političkom djelovanju, civilnom društvu, životu zajednice i posjedovanju vrijednosti potrebnih za aktivno građanstvo. De Weerd i suradnici (2005) navode sedam indikatora aktivnog građanstva iz kojih se iščitavaju mogućnosti uključivanja osoba u procese donošenja odluka: volontiranje, organiziranje različitih aktivnosti namijenjenih zajednici, izlazak na političke izbore, sudjelovanje u radu političkih stranaka, angažman u mirnim prosvjedima, uključivanje u javne rasprave te sudjelovanje u interesnim skupinama.

2.3. Transformativno učenje u funkciji razvoja *aktivnog globalnog građanina*

Slavich i Zimbardo (2012) nastoje objasniti transformativno poučavanje kao proces u kojem nastavnik osigurava uvjete da učenici kroz mijenjanje stavova, vrijednosti i stjecanje vještina povezanih sa samim učenjem, mogu ovladati novim nastavnim sadržajem. Razlika naspram tradicionalnog poučavanja upravo je u tome što naglasak nije samo na usvajanju znanja ili stjecanju novih vještina već se naglašava i treća, vrlo bitna komponenta nastavnog procesa, a to je razvijanje odnosa prema učenju i osobni rast učenika. Prema tome, zadatak transformativne nastave nije samo prijenos važnih informacija učenicima, već

pružanje iskustava koja će potaknuti promjenu u načinu na koji učenici uče, žive i percipiraju svijet oko sebe (Slavich u Zinn et al., 2005). Izdvajaju se tri načela transformativnog poučavanja (Slavich i Zimbardo, 2012): (1) usvajanje znanja i savladavanje nastavnog sadržaja, (2) poboljšavanje strategija učenja i istraživanja te (3) promicanje pozitivnih stavova, vrijednosti i uvjerenja. Nastavni proces, temeljen na postavkama transformativnog učenja i poučavanja, rezultira povećanom refleksivnošću učenika o događajima i procesima koji se događaju i izvan odgojno-obrazovnih ustanova, zahvaljujući povezivanju nastavnog sadržaja s konkretnim životnim situacijama i poticanjem kritičkog mišljenja o zbivanjima u stvarnom svijetu (Singer-Brodowski, 2022). Do promjene perspektive, odnosno gledišta na svijet oko sebe, dolazi kroz različite etape u kojima učenik kritički osvještava činjenicu da okolina u kojoj živi, njegova kultura i ustaljeni obrasci utječu na pounutrene stavove, vrijednosti i uvjerenja. Na taj način učenici razvijaju sposobnost osvještavanja vlastitog načina razmišljanja i osjećaja koji se javljaju prema određenim situacijama izvan odgojno-obrazovnih ustanova, razvijaju društvenu odgovornost kroz svijest o uzročno-posljedičnoj vezi između svojih stavova, razmišljanja i uvjerenja te globalnih problema, ali i shvaćanje da su dio skupine koju pogađaju različiti društveni izazovi (Cabezudo et al. 2019). Efikasnost transformativnog učenja i poučavanja potvrđena je u nekim eksperimentalnim istraživanjima (Battin, 2017; Pavlakis i Giotopoulos, 2018; Yee et al., 2019), koji pokazuju da je primjena transformativnog poučavanja dovela do promjene određenih vjerovanja, pozitivnih stavova i ponašanja kod ispitanika, primjerice, do razvijanja empatije ili pak kritičkog mišljenja. Cranton (2016) navodi kako transformativno učenje rezultira promjenom u svjetonazoru i djelovanju pojedinca (ali i grupe), produbljivanjem samosvijesti te širenju vidika i otvorenosti prema novim iskustvima. Možemo reći kako transformativni proces učenja i poučavanja omogućuje pojedincima usvojiti nove navike, način razmišljanja, ali i promjenu uvjerenja i stavova kroz refleksiju prilikom rješavanja problema i suprotstavljanja starih i novih iskustava. Proces transformativnog učenja i poučavanja možemo smatrati jednim od primjerenijih pristupa u promicanju vrijednosti ranije objašnjenih koncepata aktivnog građanstva i globalnog obrazovanja, upravo zbog zahtjeva da učenje treba nadilaziti kognitivnu domenu, odnosno zahvaćati i emocionalnu i ponašajnu (Wood, et al., 2018). Cabezudo i suradnici (2019) navode kako se transformativni proces učenja i poučavanja može povezati s globalnim obrazovanjem kroz četiri faze: analizu trenutačne problematične situacije u čovjekovom okruženju, alternativnu ideju kako bi određena situacija mogla izgledati, razvijanje skupa kompetencija koje njeguju demokratičnost i promjenu prema aktivnom, globalnom i odgovornom društvu. U svakoj od navedenih etapa podrazumijeva se proces preuzimanja odgovornosti i donošenja odluka, s ciljem unaprjeđenja znanja i ostvarivanjem određene promjene na mikro i/ili makro razini zajednice.

Empirijska potvrda navedenog sadržana je u rezultatima istraživanja koje su proveli Siritheeratharadol i suradnici (2023), a koji pokazuju da je primjena načela transformativnog učenja kod eksperimentalne skupine studenata prilikom obrazovanja u području aktivnog globalnog građanstva rezultirala većim promjenama na kognitivnoj, emocionalnoj i ponašajnoj razini u odnosu na kontrolnu skupinu na koju se u programu aktivnog globalnog građanstva nije primjenjivalo transformativno učenje (statistički značajna razlika od 0.5).

3. Metodologija istraživanja

Za potrebe ovog rada primijenjena je *desk*-metoda istraživanja kojom se, kroz analizu već postojećih objavljenih radova hrvatskih autora koji se bave tematikom globalnog obrazovanja i aktivnog globalnog građanstva u odgojno-obrazovnom kontekstu, nastojao dati uvid u postojanje znanstvenog i stručnog interesa za bavljenje ovom temom kod nas. Relevantnost nekog koncepta može se između ostalog utvrditi i razinom istraživačkog interesa, stoga je važno odrediti postoji li istraživačka praksa u području globalnog obrazovanja i obrazovanja za aktivno građanstvo u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu. Prema Lamza Posavec (2021: 251) prednost korištenja *desk*-metode istraživanja je „(…) proučavanje dinamike društvenih pojava u određenom vremenskom razdoblju (...)“ što odgovara kontekstu istraživanja. Predmet ovog istraživanja je pregled znanstvenih i stručnih radova koji problematiziraju globalno obrazovanje i/ili odgoj i obrazovanje aktivnog globalnog građanina, pisanih od strane hrvatskih autora, s ciljem da se identificira, utvrdi i analizira postojanje istraživačkog interesa za bavljenje navedenom tematikom. Sukladno predmetu i postavljenom cilju istraživanja, formulirani su sljedeći istraživački zadaci:

1. Dati pregled cjelovito dostupnih znanstvenih i stručnih radova hrvatskih autora, u kojima se problematizira globalno obrazovanje i/ili odgoj i obrazovanje aktivnog globalnog građanstva;
2. Klasificirati dostupne radove prema autorima, vrsti rada, časopisu u kojem je objavljen i godini objave.

Dostupna literatura pretražena je na portalu hrvatskih znanstvenih i stručnih radova HRČAK, koji daje uvid u hrvatske znanstvene i stručne časopise s otvorenim pristupom te CRORIS informacijski sustav znanosti Republike Hrvatske koji obuhvaća i CROSBI, hrvatsku znanstvenu bibliografiju. Prilikom pretrage korištene su sljedeće ključne riječi: *globalno obrazovanje, aktivno građanstvo, globalni građanin, odgoj i obrazovanje za aktivno građanstvo*. S obzirom da se u odgojno-obrazovnom kontekstu Republike Hrvatske aktivna i odgovorna

građanska uloga učenika osnažuje kroz međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje[2], pretraga radova proširena je dodatnim ključnim riječima *građanski odgoj i obrazovanje, građanska kompetencija, međupredmetna tema građanski odgoj i obrazovanje.*

4. Rezultati

Nakon primjene kriterija odabira radova: hrvatski autor, cjeloviti radovi, radovi objavljeni od 2005. godine te nakon eliminacije dupliranih radova, priručnika, knjiga i nastavnih materijala u konačni pregled uvrštena su 22 rada koja se u svom sadržaju dotiču problematike globalnog obrazovanja i obrazovanja aktivnog građanstva (Tablica 2). Iz pregleda je vidljivo kako je podjednak broj izvornih znanstvenih i preglednih radova (7), pet je stručnih radova u kojima se u određenoj mjeri problematizira globalno obrazovanje i obrazovanje aktivnog građanina te tri prethodna priopćenja. Iako je dobiveni uzorak malen, distribucija radova prema godini objave pokazuje da je najviše radova (3) objavljeno 2013., 2019. i 2021. godine. Možemo pretpostaviti kako je porast broja objavljenih i dostupnih radova na ovu temu u posljednjih nekoliko godina povezan s Odlukom o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj[3], donesenoj 2019. godine, s obzirom da je ova međupredmetna tema vrlo usko povezana s razvojem građanskih kompetencija i promicanjem uloge aktivnog građanina. S druge strane, istraživanje koje je provela Pehlivan Yılmaz (2023), pretraživanjem baze WoS (Web of Science) s ciljem analize trendova znanstvenog istraživačkog rada na temu globalnog obrazovanja također pokazuje da je najviše objavljenih radova na zadanu temu bilo upravo 2019. godine.

Broj dostupnih radova koji su uvršteni u ovaj pregled nije zanemariv, no s obzirom da je pretragom obuhvaćeno razdoblje od 18 godina, smatramo kako tema globalnog obrazovanja i obrazovanja aktivnog (*demokratskog/participativnog*) građana ostavlja širok prostor znanstvenog istraživanja na nacionalnoj razini.

---

[2] MZO. (2019). Kurikulum međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole, dostupno na: https://skolazazivot.hr/wp-content/uploads/2020/06/GOO_kurikulum.pdf

[3] MZO. (2019). Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_217.html

Tablica 2. Pregled radova prema autoru, naslovu rada, vrsti rada i časopisu u kojima su objavljeni, poredanih prema godini objave

Autor	Naslov rada	Vrsta rada	Časopis	Godina objave
Berto Šalaj	*Političko obrazovanje u školama: nepotrebna politizacija obrazovanja ili važan uvjet demokracije? Slučaj Engleske*	Izvorni znanstveni rad	Politička misao	2005.
Elvi Piršl, Orjana Marušić-Štimac, Alessandra Pokrajac-Bulian	*Stavovi učenika i nastavnika o građanskom odgoju i ljudskim pravima*	Izvorni znanstveni rad	Metodički obzori	2007.
Bojana Ćulum, Jasminka Ledić	*Učenje zalaganjem u zajednici - integracija visokoškolske nastave i zajednice u procesu obrazovanja društveno odgovornih i aktivnih građana*	Pregledni rad	Revija za socijalnu politiku	2010.
Zdenko Braičić	*Globalno učenje ili obrazovanje: izazov za suvremenu nastavu geografije*	Prethodno priopćenje	Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje	2012.
Saša Puzić, Branislava Baranović	*Društveni aspekti matematičkog obrazovanja*	Pregledni rad	Revija za socijalnu politiku	2012.
Marina Diković	*Značaj razrednoga ozračja u građanskom odgoju i obrazovanju*	Pregledni rad	Pedagogijska istraživanja	2013.
Marija Sablić	*Sadržaji građanskoga odgoja i obrazovanja u Nacionalnom okvirnom kurikulumu*	Pregledni rad	Radovi Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Požegi	2013.
Ksenija Rukavina Kovačević	*Građanski odgoj i obrazovanje u školi – Potreba ili uvjet?*	Izvorni znanstveni rad	Riječki teološki časopis	2013.
Marija Buterin, Stjepan Jagić	*Razvoj interkulturalne kompetencije u kontekstu kurikulumskih promjena*	Pregledni rad	Acta Iadertina	2014.
Anita Grubišić, Višnja Rajić	*Pripremljenost budućih učitelja primarnog obrazovanja za nastavu Građanskog odgoja i obrazovanja*	Prethodno priopćenje	Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje	2014.

Marina Diković	*Metode poučavanja i učenja u kurikulumskome pristupu Građanskom odgoju i obrazovanju*	Izvorni znanstveni rad	Školski vjesnik	2016.
Monika Pažur	*Pregled razvoja građanskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj od 1999. godine do danas*	Stručni rad	Školski vjesnik	2017.
Monika Pažur, Vesna Kovač	*Demokratsko školsko vođenje:Analiza dosadašnjih istraživanja i otvorena pitanja*	Pregledni rad	Metodički ogledi	2018.
Ines Tuđan	*Implementacija građanskog odgoja i obrazovanja u nastavi geografije*	Stručni rad	Varaždinski učitelj- digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje	2018.
Marina Diković, Tina Drenjančević	*Aktivnosti mladih u društvenoj zajednici – mišljenje studenata (budućih nastavnika)*	Izvorni znanstveni rad	Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja	2019.
Ivanka Rajh, Zdravka Biočina	*Utjecaj internacionalizacije na stavove studenata prema okolišnom aktivizmu*	Izvorni znanstveni rad	Obnovljeni Život : časopis za filozofiju i religijske znanosti	2019.
Elvira Gotal	*Dokudah – dokumentarni film kao edukacija u predahu u knjižnici Filozofskog fakulteta u Zagrebu*	Stručni rad	Vjesnik bibliotekara Hrvatske	2019.
Željka Ivković Hodžić, Marina Matešić	*Od uprave do studenta: tri perspektive o ljudskim pravima u visokom obrazovanju*	Izvorni znanstveni rad	Školski vjesnik	2021.
Marina Diković	*Procjena studenata o dijalogu i argumentiranju u društvu i školi*	Prethodno priopćenje	Informatol	2021.
Igor Nikičić, Zoran Komesarović	*Perspektive utjecaja provedbe kurikuluma Građanskoga odgoja i obrazovanja na skriveni kurikulum u školama*	Pregledni rad	Magistra Iadertina	2021.
Ivana Jarebić	*Globalizacija u obrazovnom sustavu i očuvanje trogirske kulturne baštine*	Stručni rad	Varaždinski učitelj- digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje	2022.
Iva Naranđa	*Promicanje demokratskih vrijednosti u doba umjetne inteligencije u II. Osnovnoj školi Čakovec*	Stručni rad	Media, culture and public relations	2022.

5. Zaključak

U ovom radu nastojao se dati kratak teorijski pregled koncepta globalnog obrazovanja i obrazovanja za aktivno građanstvo s osvrtom na transformativni proces učenja, kao pozadinski proces navedenih koncepata. *Desk*-metodom istraživanja pronađena su 22 znanstvena i stručna rada hrvatskih autora koji odgovaraju postavljenim kriterijima pretraživanja. Iako na temelju dobivenih rezultata ne možemo reći da tema globalnog obrazovanja i obrazovanja aktivnih građana nije obrađivana, smatramo kako postoji veliki prostor za bavljenje ovom temom. Također, svjesni ograničenja ovog pregleda (primjerice izostanak tematske analize odabranih radova), ne možemo zaključiti ni da je hrvatskim autorima tema globalnog obrazovanja i obrazovanja za aktivno građanstvo potpuna nepoznanica. U skladu s društvenim potrebama i internacionalnim trendovima u istraživanju globalnog obrazovanja, građanske kompetencije i obrazovanja za aktivno građanstvo, smatramo kako je potrebno intenzivnije znanstveno i stručno bavljenje ovom problematikom na nacionalnoj razini, a doprinos ovog rada prepoznajemo upravo u činjenici da može služiti kao poticaj za znanstvena i stručna promišljanja o temi obrazovanja za aktivno i globalno građanstvo.

6. Literatura

1. Battin, J. V. (2017). Higher education leaders' transformative learning and leadership experiences responding to student drug abuse (Doktorska disertacija). Walden University ScholarWorks. Dostupno na: https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/4124/
2. Case, R. (1991). Key elements of a global perspective. Social Education, 57, 318-325. Dostupno na: https://eric.ed.gov/?id=EJ476723
3. Cabezudo, A., Cicala, F., de Bivar Black, M. L., Carvalho da Silva, M. (2019). Global Education Guidelines – Concepts And Methodologies On Global Education For Educators And Policy Makers. North-South Centre of the Council of Europe. Dostupno na: https://www.coe.int/en/web/north-south-centre/global-education-resources
4. Cleveland, H. (1986) The world we're preparing our schoolchildren for. Social Education. 21, 416-423.
5. Cranton, P. (2016). Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide to Theory and Practice. Stylus Publishing LLC. Sterling, Virginia.
6. Davies, L. (2006) Global citizenship: abstraction or framework for action?, Educational Review, 58:1, 5-25, Dostupno na: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00131910500352523
7. De Werd, M., Gemmeke, M., Rigter, J., Van Rijn, C. (2005). Indicators for Monitoring Active Citizenship and Citizenship Education. Final report. Research Report for European Comission/DG. EAC. Dostupno na: https://silo.tips/download/indicators-for-monitoring-active-citizenship-and-citizenship-education-final-rep

8. Eurydice (2012). Citizenship Education in Europe. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (P9 Eurydice Policy Support) Dostupno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139EN.pdf.
9. Georgescu, D. (1997) Global education charter. NORTH-SOUTH CENTRE, Council of Europe. Dostupno na: https://rm.coe.int/168070f05d
10. Keeley, B. (2007). Human Capital: How what you know shapes your life, OECD Insights, OECD Publishing, Paris. Dostupno na: https://doi.org/10.1787/9789264029095-en.
11. Kempin Reuter, T., Moak, S. (2021). Developing Global Citizens through International Studies: Enhancing Student Voices and Active Learning in Short-Term Study Abroad Courses. International Studies Perspectives. Volume 23, Issue 4: 353–374. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/356979609_
12. Kirkwood, T. F. (2001). Our global age requires global education: Clarifying definitional ambiguities. The Social Studies, 92, 10-15. Dostupno na: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00377990109603969
13. Lamza Posavec, V. (2021). Metodologija društvenih istraživanja: Temeljni uvidi. Institut društvenih znanosti ˝Ivo Pilar˝, Zagreb.
14. Maroević-Kulaga, J. (2016). Povezanost obrazovanja za demokratsko ili aktivno građanstvo s nastavom katoličkog vjeronauka. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Dostupno na: http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/7416/1/DOK.%20RAD%20(%20J.%20Maroevic-Kulaga)%20-%20FINAL.pdf
15. Milutinović, J.J. (2013). Socijalni rekonstrukcionizam i globalno obrazovanje. Teme – Časopis za društvene nauke. 02: 517-533. Dostupno na: https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=160637
16. Morais, Duarte B., Anthony C. Ogden. 2010. Initial Development and Validation of the Global Citizenship Scale. Journal of Studies in International Education 15 (5): 445–66. Dostupno na: https://eric.ed.gov/?id=EJ943119
17. Mundy, K., Manion, C., Masemann, V., i Haggerty, M. (2007). Charting global education in Canada's elementary schools: Provincial, district and school level perspectives. Toronto Canada. Dostupno na: http://globalclassroom.unicef.ca/pdf/ChartingGlobalEducationinElementarySchools.pdf
18. Pavlakis, M., Giotopoulos, G. (2018). Enhancing empathy in transformative learning contexts. 3rd Biennial Conference of the Network, University of Milano-Bicocca, Italy. Dostupno na: https://doi.org/10.5281/zenodo.2582514
19. Pehlivan Yılmaz, A. (2023). Trends of global education studies in social studies education: 2000-2023. Journal of Innovative Research in Teacher Education. 4. 77-91. Dostupno na: https://www.researchgate.net/publication/369465681
20. Vijeće Europske Unije (2018). Preporuka Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Dostupno na: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)
21. Ramler, S. (1991). Global Education for the 21st Century. Educational Leadership, 48(7), 44–47. Dostupno na: https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/journals/ed_lead/el_199104_ramler.pdf
22. Siritheeratharadol, Peenithi & Tuntivivat, Sudarat & Intarakamhang, Ungsinun. (2023). Effects of a Transformative Learning Program for Developing Active Global Citizenship among Thai Students. European Journal of Educational Research. 12. 749-758. Dostupno na: https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_12_2_749.pdf

23. Slavich G. M. (2005). Transformational teaching u: Zinn T. E., Saville B. K., Williams J. L. (Eds.), Essays from e-xcellence in teaching, 2005. Dostupno na: https://teachpsych.org/ebooks/eit2005/index.php
24. Slavich, G. M., Zimbardo, P. G. (2012) Transformational teaching: Theoretical underpinnings, basic principles, and core methods. Educational Psychology Review 24/4. 569–608. Dostupno na: https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23162369/
25. Singer-Brodowski, M. (2023) The potential of transformative learning for sustainability transitions: moving beyond formal learning environments. Environment, Development and Sustainability. Dostupno na: https://doi.org/10.1007/s10668-022-02444-x
26. Siritheeratharadol, Peenithi & Tuntivivat, Sudarat & Intarakamhang, Ungsinun. (2023). Effects of a Transformative Learning Program for Developing Active Global Citizenship among Thai Students. European Journal of Educational Research. 12. 749-758 Dostupno na:. https://www.eu-jer.com/effects-of-a-transformative-learning-program-for-developing-active-global-citizenship-among-thai-students
27. Tye, B. B., Tye, K A. (1992). Global education: A study of school change. State University of New York Press. Dostupno na: https://eric.ed.gov/?id=ED442679
28. UNESCO (2021). Reimagining Our Future Together a new social contract for education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Paris, France. Dostupno na: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en
29. Zajda, J. (2005). Global trends in education and academic achievement. U: J. Zajda (ur.),International handbook on globalisation, education and policy research. Dordrecht: Springer.
30. Yee, J., Raijmakers, B., Ichikawa, F. (2019). Transformative learning as impact in social innovation. Design and Culture, 11(1), 109-132. Dostupno na: https://doi.org/10.1080/17547075.2019.1567984
31. Winter-Simat, N., Wright, N., Hee-jeong Choi, J. (2017) Creating 21st Century Global Citizens. A design-led systems approach to transformative secondary education for sustainability, The Design Journal, 20:sup1, S1651-S1661. Dostupno na: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14606925.2017.1352688
32. Wood, B. E., Taylor, R., Atkins, R., Johnston, M. (2018). Pedagogies for active citizenship: Learning through affective and cognitive domains for deeper democratic engagement. Teaching and Teacher Education, 75, 259-267. Dostupno na: https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.07.007

mrežni izvori:

1. Url 1:The National Council for the Social Studies: Position statements of Global and International Education in Social Studies: https://www.socialstudies.org/position-statements/global-and-international-education-social-studies

GLOBAL EDUCATION FOR ACTIVE CITIZENSHIP - MYTH OR NECESSITY?

Abstract

At a time of numerous environmental, social and political disasters, expectations from the education system are growing. The desire for our children and future generations to become informed, active and engaged citizens with a developed sense of responsibility towards the immediate and wider community, and ultimately to contribute to the quality of life at the local, national and international level, requires that educational systems pay greater attention education about global issues and for global issues. The concept of global education, created in the 90s of the last century, implies a transformative learning process in which there is a change of perspective about the world we live in and somewhat utopianly strives to create a just world in which human rights are respected and strives for equality and equality of all citizens.Numerous documents describe an *active global citizen* who succeeds in transforming society into an equal, sustainable and peaceful community through the active participation of each individual. The aim of this paper was to determine, by analyzing the available scientific and professional literature, the (non)existence of scientific and research interest in dealing with the topic of active global citizenship in the educational context of the Republic of Croatia, and to determine whether this topic in the national context is just a myth or a need expressed through scientific and professional publications.

Keywords: global education, personal development, solidarity, transformative learning, inclusion

3.

IZAZOVI UČITELJA, ODGOJITELJA I RODITELJA

Biti roditelj predškolskog djeteta: kvalitativna analiza iskustva roditelja[1]

Rozana Petani[2]
Ivana Macuka[3]

Sažetak

Biti roditelj djeteta u periodu ranog i predškolskog razvoja odgovorna je i zahtjevna zadaća. Najvažniji čimbenik odgoja, u toj fazi razvoja pojedinca je obitelj. Zbog svoje dobi, dijete je vrlo podložno odgojnim utjecajima, a osjećaj sigurnosti koji mu obitelj treba pružiti od izuzetne je važnosti. Djetetovo napredovanje moguće je jedino u uvjetima koji mu omogućuju stjecanje znanja, vještina i navika u sigurnom okruženju koje se kreira u obitelji. Također, djetetovo mentalno i tjelesno zdravlje ovisi o njegovoj emocionalnoj povezanosti s roditeljima. S druge strane, roditelji će biti više ili manje uspješni u ostvarivanju svoje roditeljske uloge s obzirom na to kakva je njihova potreba, želja i motivacija u podršci djeteta i njegovoj pripremi za život. U tom procesu roditelji se oslanjaju na svoje osjećaje, intuiciju i povezanost s djetetom. U periodu ranog i predškolskog razvoja djetetu je potrebna strukturirana i istovremeno poticajna okolina, s mogućnošću stjecanja različitih iskustava uz objašnjenja koja su primjerena dobi djeteta. Uspješno obavljanje odgojne funkcije obitelji moguće je samo u povoljnom obiteljskom ozračju koje je ponekad važnije od pojedinih roditeljskih postupaka i odgojnih metoda. Zbog toga uspješan roditelj treba stalno učiti, provjeravati svoje postupke i težiti poboljšanju svojih roditeljskih vještina. U tu svrhu provedeno je istraživanje s ciljem razumijevanja izazova suvremenog roditeljstva tijekom odrastanja djece. U radu će se prikazati rezultati kvalitativnog istraživanja s ciljem detektiranja osobnih iskustava i izazova roditelja djece rane i predškolske dobi. Za prikupljanje podataka primijenila se metoda fokus grupa, a kvalitativno istraživanje provelo se u različitim regijama Hrvatske: Zadru, Biogradu na Moru i Varaždinu. U istraživanju su sudjelovala ukupno 34 roditelja predškolske djece (31 majka i 3 očeva) u pet fokus grupa.

Ključne riječi: odgoj, obitelj, suvremeno roditeljstvo, rana i predškolska dob, fokus grupe

[1] Rad je nastao u sklopu institucionalnog znanstvenog projekta Sveučilišta u Zadru: „Roditeljstvo danas: iskustva i izazovi“. Projekt je financiran od strane Sveučilišta u Zadru (IP.01.2021.10).

[2] **Rozana Petani**, redovita profesorica na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska
[3] **Ivana Macuka**, izvanredna profesorica na Odjelu za psihologiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

1. Uvod

Kada se jednom odluči za ulogu roditelja, svaki pojedinac preuzima na sebe odgovornost za cijeli život. Odnosno roditeljska uloga je uloga koja traje cijeli život, kao što autor Bornstein (2019) navodi "jednom roditelj, zauvijek roditelj". U toj ulozi roditelj može biti više ili manje uključen ili neuključen, uspješan ili neuspješan, brižan ili nemaran, topao ili hladan, ali od te uloge više se ne može odustati. Pravilan razvoj djece ovisi upravo o roditeljskoj uspješnosti u odgoju djece. Posebno je važna emocionalna povezanost djece i roditelja, stoga odgojni utjecaji ostavljaju značajne tragove. Suvremene društvene promjene, kao i promjene poimanja roditeljstva posljednjih godina, značajno su utjecale i promijenile stavove o odgoju i iskustva roditelja (Nelson, 2010; Faircloth, 2014). Od suvremenog se roditelja očekuje puno, očekuje se da dobro poznaje svaki aspekt razvoja svoga djeteta, da je u stanju odabrati najbolje za svoje dijete i da primjenjuje odgovarajuće pozitivne odgojne postupke. U skladu s tim ističe se holistički pristup u proučavanju dječjeg razvoja prema kojem razvoj djeteta uključuje tjelesnu, spoznajnu, emocionalnu i socijalnu dimenziju koje su međusobno povezane. Sve dimenzije utječu jedna na drugu i razvijaju se usporedno, pri tome svaka razvojna intervencija utječe na cjelokupni razvoj djeteta. Iako se razvoj i učenje pojavljuju u prepoznatljivim fazama unutar kojih postoje velike individualne razlike u brzini razvoja i stilu učenja djeteta, razvoj i učenje su rezultat djetetove interakcije s osobama i predmetima iz okoline (Starc i sur., 2004). Interakcija s roditeljima od presudne je važnosti za uspješnu prilagodbu djeteta tijekom odrastanja.

Roditeljsko ponašanje se često definira i proučava kroz tipološki (stilovi roditeljstva) ili dimenzionalni pristup (dimenzije roditeljstva). Dimenzionalni pristup se češće razmatra u vezi s razvojnih ishodima djeteta u istraživanjima roditeljstva. Takav pristup se najčešće opisuje trima bipolarnim dimenzijama – emocionalnom toplinom/hladnoćom prema djetetu, čvrstom/slabom bihevioralnom kontrolom djetetova ponašanja i psihološkom kontrolom/autonomijom (Darling i Steinberg, 1993; Holden, 2010). Dimenzija emocionalnosti obuhvaća emocije koje roditelj pokazuje i doživljava u odnosu s djetetom, dok se kontrola odnosi na postupke koje roditelj poduzima kako bi promijenio djetetovo ponašanje i utjecao na njega. Pri razmatranju kontrole potrebno je razlučiti dvije vrste kontrole i to: psihološku i bihevioralnu (Barber i sur., 1994; Cummings i sur., 2002). Dok je bihevioralna kontrola poželjna jer uključuje postavljanje pravila ponašanja kako bi se reguliralo djetetovo ponašanje, psihološka kontrola je nepoželjni oblik kontrole djetetova ponašanja jer uključuje učestalo kritiziranje djeteta, stvaranje osjećaja krivnje i omalovažavanje djetetovih osjećaja (Macuka i sur., 2012). U svakodnevnoj interakciji sa svojom djecom se manifestiraju ove dimenzije roditeljstva koje utječu na djetetov razvoj. Pokazalo se da snažna

disciplina roditelja (koja odražava psihološku kontrolu djeteta) ima vrlo loš utjecaj na različite razvojne ishode i prilagodbu djece, na samopoštovanje djeteta (Furnham i Cheng, 2000), na razvoj agresivnosti (Kuterovac-Jagodić i Krersteš, 1997; Hart i sur., 1998), na razvoj anksioznosti i depresivnosti (Vulić-Prtorić, 2001) te je povezana i s lošim školskim uspjehom (Klarin, 2000) i negativnom samoefikasnošću (Rohner i Rohner, 1984).

Nadalje, potrebno je istaknuti kako se roditeljstvo mijenja tijekom odrastanja djeteta te zahtijeva odgovarajuće prilagodbe roditelja, uz niz čimbenika koji utječu na roditeljstvo i promjene koje se događaju. Belsky (1984) je čimbenike utjecaja na roditeljstvo grupirao u tri skupine: roditeljsko ontogenetsko porijeklo i osobni psihološki razvoj, djetetove individualne karakteristike te kontekstualni izvori stresa i podrške. Razmatrajući čimbenike utjecaja pojedinačno navodi se sljedeće: biološko određenje roditelja čine karakteristike spola roditelja (Rusell i Russell, 1987; Kim i sur. 1999) i dobi roditelja (Reis, 1988; Schaffer, 2000), karakteristike ličnosti roditelja (Bornstein, 1995; Belsky, 1990; Schaffer, 2000; Ginsburg i sur., 2006); razvojna povijest svakog roditelja, odnosno iskustva koja su roditelji imali u svom ranom razvoju i djetinjstvu (Ajduković, 2001; Pećnik, 2003). Osim karakteristika roditelja i njihovih životnih iskustava, na roditeljstvo utječu i financijski i socijalni stresovi koji zahtijevaju posebnu prilagodbu roditelja i ulaganje energije (Hofferth i Sandberg, 2001; Obradović i Čudina-Obradović, 2002). S obzirom da je interakcija između roditelja i djece dvosmjerna, također se mogu izdvojiti i karakteristike djeteta koje utječu na roditeljstvo kao što su: spol djeteta (Keresteš, 2001; Preuschoff, 2006); dob djeteta (Bornstein, 1995); temperament i ponašanje djeteta koje čini roditeljstvo više ili manje teškim i izazovnim (Belsky, 1984; Čudina-Obradović i Obradović, 2006). Osim toga tu su i okolinski čimbenici koji obuhvaćaju socijalnu situaciju, socio-ekonomski status (Schaffer, 2000; Luthar, 2003) i kulturu (Ho i sur., 2008), a koji imaju, također značajan utjecaj na uspješno roditeljstvo danas. Naime, danas se primjećuje kako roditelji drugačije doživljavaju roditeljstvo i roditeljsku ulogu te su i više zabrinuti oko uspjeha u svojoj roditeljskoj ulozi (Nelson, 2010). Ujedno su se i očekivanja o djetetovim razvojnim postignućima i uspjesima također povećala (Eibach i Mock, 2011).

Dobro roditeljstvo često se naziva i „konstruktivnim roditeljstvom“ (Chen i Kaplan, 2001) jer je prilagođeno djetetovoj dobi, odnosno stupnju razvoja te djetetovim potrebama u različitim razvojnim razdobljima. Tako je u prve dvije godine djetetova života dobro roditeljstvo orijentirano na zdrav socioemocionalni razvoj djeteta te razvoj djetetove kognicije i motivacije kroz roditeljevu osjetljivost na djetetove potrebe, prihvaćanje i pristupačnost, brigu o djetetovoj sigurnosti te organizaciju okoline koja je poticajna za učenje (Obradović i Čudina-Obradović, 2003). U predškolskom razdoblju dobro roditeljstvo je primarno usmjereno ka razvoju djetetovih socijalnih vještina, poticanju djetetove inicijative,

nezavisnosti i snalažljivosti u okolini te motivacije za postizanjem rezultata (Obradović i Čudina-Obradović, 2003), što će omogućiti roditeljevo postavljanje jasnih granica djetetovu ponašanju u okviru toplog i podržavajućeg roditeljskog okruženja.

Roditelji trebaju postupati u najboljem interesu djeteta te voditi računa o tome da djeca s vremenom postanu samostalna i neovisna o roditeljima ili drugim odraslima (Maleš, 2011). Također, u procesu odgoja vlastitog djeteta roditelji koriste različite izvore podrške i savjeta kako bi zadovoljili visoke i zahtjevne ciljeve danas u roditeljstvu. Psiholozi, pedagozi i ostali stručnjaci u području roditeljstva mogu pružiti roditeljima podršku u odgoju njihove djece pružanjem savjeta o poželjnim odgojnim postupcima i educiranjem kako bi proces odgajanja i odrastanja djeteta bio što uspješniji. Holden (2010) ističe kako postizanje kvalitetnog, optimalnog stila roditeljstva zahtijeva specifične prilagodbe roditelja, a u slučajevima neuravnoteženih očekivanja mogu se dogoditi teškoće u odnosu s djecom.

S obzirom da se danas roditelji suočavaju s novim izazovima i pritiscima u roditeljstvu, u ovom radu će se prikazati rezultati istraživanja koje je imalo za cilj istražiti subjektivna iskustva i izazove roditelja djece predškolske dobi. Kvalitativnim istraživanjem se kroz nekoliko istraživačkih pitanja nastojala istražiti njihova osobna percepcija dobrog roditelja danas, kao i percipirani izvori brige u roditeljstvu. Također su se nastojali razumjeti uobičajeni odgojni postupci koje današnji roditelji prakticiraju te izvore podrške u roditeljstvu koje najčešće koriste. Kvalitativnom metodom fokus grupa se nastojalo potaknuti roditelje na razgovor o osobnim iskustvima koja imaju s djecom u periodu predškolske dobi.

2. Metodologija istraživanja

U ovom istraživanju korištena je kvalitativna metoda te su provedene fokus grupe u kojima su sudjelovali roditelji predškolske djece. Pri odabiru sudionika istraživanja vodilo se računa o dobrovoljnosti i anonimnosti, a uvjet je bio da svi roditelji, u pojedinoj fokus grupi, imaju barem jedno dijete predškolske dobi. Roditelji su o provedbi fokus grupa bili informirani putem maila ili usmenom predajom preko stručnih suradnika u predškolskim ustanovama.

Sudionici fokus grupa u ovom istraživanju su bili roditelji iz Zadra, Biograda na Moru i Varaždina, te je ukupno 34 roditelja predškolske djece (31 majka i 3 očeva) sudjelovalo u pet fokus grupa. Fokus-grupe s roditeljima organizirane su i provedene u prostorijama gradskih knjižnica i sveučilišnim predavaonicama tijekom rujna, listopada i studenog 2021. Moderatori fokus grupa su bili psiholog i/ili pedagog – psihoterapeut s iskustvom provođenja intervjua. Pojedina fokus

grupa obuhvaćala je manji broj sudionika, od 4 do 10 članova koji su razgovarali o unaprijed određenim temama uz usmjeravanje stručne osobe – moderatora kako nalaže kvalitativan istraživački pristup (Milas, 2005). Prosječna dob roditelja koji su sudjelovali u fokus grupama je bila 36 godina (M = 36.42; *SD* = 3.58) uz raspon dobi od 31 do 44 godine. Diskusije u okviru fokus grupa su trajale od 65 do 83 minute. Razgovori su bili snimani, a audio zapisi odgovora su korišteni u obradi podataka

Prilikom provedbe istraživanja poštivana su etička načela zaštite privatnosti i povjerljivosti, načelo informiranog pristanka na sudjelovanje i snimanje razgovora. Diskusija se vodila po unaprijed pripremljenom nizu tema i pitanja otvorenog tipa. Istraživačka pitanja koja su bila postavljena roditeljima u ovom istraživanju podijeljena su u četiri tematske cjeline:

- **Percepcija dobrog roditeljstva** (Koje su, po vašem mišljenju, osobine dobrog roditelja?)
- **Izvori brige u roditeljskoj ulozi** (Koji su vam najveći izvori brige ili stresa u vašoj roditeljskoj ulozi?)
- **Odgajanje djeteta** (Opišite vaše uobičajene načine pružanja podrške, komuniciranja, discipliniranja djeteta te načine nadziranja djetetovog ponašanja i svakodnevnih aktivnosti. Koje emocije najčešće iskazujete djetetu? U kojim situacijama?)
- **Podrška u odgoju djeteta** (Tko vam je najveća podrška u roditeljskoj ulozi? Koje oblike podrške i educiranja koristite kako biste unaprijedili svoje roditeljske vještine i znanja?)

Ovim istraživanjem nastojali su se zahvatiti subjektivni osjećaji roditelja predškolske djece u roditeljskoj ulozi, odnosno na koji način percipiraju dobro roditeljstvo i izvore brige, stresa i podrške. Istraživanja subjektivnih osjećaja roditelja predškolske djece još uvijek su vrlo rijetka. Također, na ovaj način roditelje se htjelo potaknuti na međusobnu diskusiju o osobnim izazovima i iskustvima. Metodom fokus-grupa potiče se grupna interakcija što omogućava roditeljima da prošire svoje odgovore i na taj način iznesu neka svoja specifična iskustava.

3. Rezultati istraživanja i diskusija

Rezultati istraživanja koji će se analizirati u ovom radu dio su većeg istraživanja koje se provodilo u sklopu institucionalnog znanstveno-istraživačkog projekta Sveučilišta u Zadru pod nazivom „Roditeljstvo danas: iskustva i izazovi“. Kako bi se analizirali podatci dobiveni provedbom fokus-grupa koristila

se tzv. „analiza okvira“ (engl. framework approach) koja uključuje unaprijed definirane teme (Ritchie i Spencer, 1994). Ovakva analiza podataka provodi se strukturirano te se temelji na deduktivnoj analizi, pri čemu se evidentiraju nove teme koja omogućavaju upravo pitanja otvorenog tipa (Lacey, 2007). Istraživači su najprije prikupili podatke, zatim je izrađen tematski okvir, slijedilo je kodiranje, izrada tabelarnih prikaza te interpretacija dobivenih podataka. Preciznije, na temelju audio zapisa izradili su se transkripti razgovora, koji su se analizirali te su se za svaku specifičnu temu postupkom kodiranja utvrdile odgovarajuće kategorije (podteme) koje su potkrijepljene roditeljskim iskazima. Sve podatke su neovisno analizirala dva istraživača, autora ovog rada, kako bi se umanjila pristranost istraživača. Usporedile su se nezavisne tematske analize i zajednički objedinili dobiveni rezultati.

U okviru prve tematske cjeline nastojala se utvrditi percepcija roditelja o dobrom roditeljstvu, te im je pri tome postavljeno pitanje: Koje su, po vašem mišljenju, osobine dobrog roditelja? Analizom dobivenih odgovora može se utvrditi kako se subjektivna percepcija dobrog roditeljstva može kategorizirati u nekoliko podtema: osobine dobrog roditelja; smanjenje očekivanja od samoga sebe; razumijevanje djetetovog razvoja; balans između kritika i pohvala; poštovanje djeteta i prihvaćanje u cjelini i sposobnost brzog reagiranja u pojedinim trenutcima. U Tablici 1. prikazane su navedene podteme i primjeri odgovora roditelja.

Tablica 1. Tematska cjelina – Percepcija dobrog roditeljstva

Podteme:	Primjeri odgovora
Osobine dobrog roditelja: velikodušnost, strpljivost, prilagodljivost, organiziranost, komunikativnost, dosljednost, brižnost, pažljivost, popustljivost, strogoća, odgovornost, empatičnost, emocionalna zrelost, stabilnost, osjetljivost, prisutnost	*Ja mislim da roditelj prije svega treba biti velikodušan, pun ljubavi. Treba biti jako strpljiv...mislim da nas to košta većinu puta jer se ishitrimo i sve bi odmah i sve bi sada. To strpljenje mislim da je presudno u puno stvari. Ako strpljivo slušaš, ako strpljivo i polako reagiraš, onda je mogućnost pogrešaka puno manja, nego što bi neka ishitrena reakcija bila. Onda su posljedice samim tim puno manje.* *Ja mislim da dobar roditelj treba biti anđeo i vrag. Treba biti brižan i pažljiv i popustljiv nekad, a s druge strane, stvarno treba biti dosljedan, nekad i strog, odgovoran, sve to sad treba naći neki balans.* *…da je brižan, da ima osjećaje prema ditetu, prema potrebama koje dite želi, na primjer da, ne da dopustiš sad ditetu sve, nego da saslušaš dite, što dite ustvari možda želi, a ti ne želiš pa da nađeš neki kompromis, da, potrebe diteta da opet vidiš.*

Smanjenje očekivanja od samoga sebe	*Strpljivost definitivno broj jedan i nekako prilagodljivost. Što kažu, smanjiti si nekako očekivanja (i od sebe i od djeteta) pa da, samo sebi nametnemo stres. Ja super funkcioniram dok nešto ne moram. U onom trenutku kada nešto moram obaviti, e onda…* *Da, da slažem se. Ne zaboraviti da djeca trebaju naše vrijeme bez obzira koliko smo mi zauzeti svime i imati komunikaciju s njima u smislu da znaju da smo tu uvijek, a ne ono „sad imam posla, pusti me na miru i tako..." što je meni najčešće najteži dio.*
Razumijevanje djetetovog razvoja	*Mislim da dobar roditelj dosta ovisi o djetetu, po meni je onaj koji zna promijeniti nešto u pristupu djetetu ovisi o tome kakvo je dijete. Neće svaki pristup bit dobar za svakoga pa onaj tko bi se znao prilagodit i ponašat u skladu s potrebama djeteta, to bi po meni bio dobar roditelj bez obzira što netko savjetovao.* *Strpljenje, razumijevanje dječjeg mozga, razvoja, pojedine faze s obzirom na dob i sposobnost rješavanja problema razgovorom.*
Balans između kritika i pohvala	*…i isto manje kritike, a više usmjerenja.* *Znači, ne biti nekritičan ali, ako kritiziraš onda kritiziraj nešto sa iskrenim razlogom. Isto tako i pohvaliti ono što se treba pohvaliti.* *Htjela bi još samo nešto reći, promaklo mi je, trudim se uvijek ju pohvaliti kada napravi nešto dobro, jer ono što nije dobro se uvijek lakše primijeti i na to najburnije uglavnom reagiramo, a na nešto dobro to onako prođe nezapaženo, tako da mi smo puno skupa ja sam doma, ne radim i onda puno razgovaramo puno vremena provodimo skupa, jako puno čitamo i tako da ovaj ona to… pokušavamo isto primijetiti te stvari.*
Poštovanje djeteta i prihvaćanje u cjelini	*Meni je poštovanje dječjeg integriteta, da su one osobe, ne neki polu-ljudi.*
Sposobnost brzog reagiranja u pojedinim trenutcima	*Strpljenje, sposobnost odlučivanja, brzog reagiranja u trenutku, i isto manje kritike, a više usmjerenja.*

Napomena: *dijelovi transkripata prikazani su doslovno na narječju kojim govori roditelj.

Rezultati su pokazali da roditelji izdvajaju čitav niz osobina za koje smatraju da su važne, kao npr.: velikodušnost, strpljivost, prilagodljivost, organiziranost, komunikativnost, dosljednost, brižnost, pažljivost, popustljivost, strogoća, odgovornost, empatičnost, emocionalna zrelost, stabilnost, osjetljivost, prisutnost.

Pri tome su svjesni da među svim tim osobinama treba naći određeni balans kako bi se ispravno postupilo i dobro procijenilo svaku pojedinu situaciju, što zahtjeva veliki stupanj zrelosti i spremnosti za obavljanje roditeljske uloge. Također, naglasili su kako očekivanja koja imaju od samih sebe, ali i od djeteta, mogu biti otežavajući čimbenik u roditeljstvu. Osim toga, kao podtema izdvojilo se razumijevanje djetetovog razvoja i pojedine faze odrastanja. Kada je roditelj upoznat s karakteristikama razvoja svake pojedine faze odrastanja, tada s tim saznanjima može uskladiti i svoja očekivanja. Roditelji koji imaju više djece uočavaju da nisu sva djeca ista te pristup prema jednom djetetu ne mora odgovarati drugom djetetu. Dobra karakteristika roditelja je, svakako umijeće balansiranja između kritika i pohvala, što se često zaboravlja te je naglasak, kako roditelji ističu, više na kritiziranju, a trebao bi biti i na usmjeravanju i nagrađivanju. Nadalje, istaknuta je važnost poštovanja i prihvaćanja djeteta u cjelini sa svim karakteristikama. Ništa manje nije važna i sposobnost brzog reagiranja u pojedinim situacijama, pogotovo kad se dijete nađe u opasnosti ili je na neki drugi način ugroženo.

Druga tematska cjelina odnosila se na percipirane izvore brige u roditeljskoj ulozi, a roditeljima je postavljeno pitanje: Koji su vam najveći izvori brige ili stresa u vašoj roditeljskoj ulozi? Kroz postupke tematske analize rezultata istaknuto je nekoliko podtema: strah roditelja hoće li se dijete razvijati u dobrom smjeru; strah roditelja hoće li dobro odgojiti dijete; briga za djetetovo zdravlje; briga za djetetovu budućnost (odrastanje – neizvjesnost, kontrola) te preispitivanje vlastitih odgojnih metoda. U Tablici 2. prikazane su identificirane glavne podteme te primjeri odgovora roditelja.

Tablica 2. Tematska cjelina – Izvori brige u roditeljskoj ulozi

Podteme:	Primjeri odgovora
Strah roditelja hoće li se dijete razvijati u dobrom smjeru	*Pa imam, kako će se u budućnosti i sama razvijati, jer kao što sam maloprije mislila nije sve samo u odgoju, nego nešto je i u djetetu kakvog je karaktera, kako će sama ići.* *Meni je najviše brige u životu hoće li moja dica imati empatije prema drugim ljudima. To mi je nešto što mi je broj jedan. Možda će zvučati tako glupo, ali meni je to najbitnija stvar na svitu. Zato što, svi smo postali nekako, nemam pojma. Imam osjećaj da smo postali svi okrutni jedni prema drugima, u smislu one najosnovnije pomoći, ono. A volila bi da budu empatični, u smislu ono, da znaju prepoznati jel taj neko sretan, jel tužan, jel jadan.*

Strah roditelja hoće li dobro odgojiti dijete	*Brine me hoću li dobro imati, odgojiti, onako kako ja mogu kao roditelj. Eto to me najviše brine. Sad, pod odgoj može svašta ići, što znači odgoj, ali eto?* *Pa upravo to, ćeš li biti dovoljno dobar, ćeš dovoljno znat pokazati, naučiti kako da postanu ljudi, kako da se ponašaju, očeš li im moći pomoći...*
Briga za djetetovo zdravlje	*Samo bolest mi je izvor stresa, a ovo sve ostalo nekako, dan po dan, ići će kako bude išlo.* *Isto, znači strah, žestoki strah od fizičkih ozljeda, znači to mi je ono najveći strah i najveći problem. Tu sam se dosta morala iskontrolirat da ne prenesem iste strahove koje sam imala s malim.* *Briga za zdravlje, da. Znači, sve super dok su zdravi, dok ne šmrcaju, kišu i ništa, ali čim to krene... Sve drugo manje bitno, znači više nije briga oko kuće i samo to.*
Briga za djetetovu budućnost (odrastanje – neizvjesnost, kontrola)	*Neke stvari bi radije ti preživio da oni ne moraju, a znaš da ne može, da će oni to morat doživiti. Svi ti izazovi koji ih čekaju, ta škola, i sve to poslije ono te stisne kad se sjetiš što sve moraju proživit.* *Više me to brine jednog dana kad krene u školu, ako to ne bude sve došlo na svoje, kako će se on, strah me je da će se povući onda u sebe. Jer on kao, ne bi ja išao u školu, ja još ne znam sve najbolje. Ali ne moraš, u školi ćeš naučiti. I to me, baš me to brine. Pa onda neki put sama sebi, ajde, ne brini, onda imam fazu ne brinem pa opet brinem i tako vrti se u krug.* *Moja najveća briga je to što je moj sin jako nježan i ne znam hoće li znati postavit se ako ga netko bude maltretirao, ako ga netko bude udarao i to me trenutno brine, možda mi to neće biti briga, možda će se promijeniti. Evo, to je moja briga trenutno.*
Preispitivanje vlastitih odgojnih metoda	*Mislim da sva djeca, kao što je rekla prva gospođa, jednog dana moraju to sve proći što smo mi isto prošli i onda da li ću ja njih naučiti kako da se nose s time i da mi znaju poslije doći ako trebaju moju pomoć i da će mi vjerovati, ne znam. Eto to mi je briga, da li ću ja biti dovoljno dobra mama da ih naučim onome što želim.* *Pa svi ćemo mi napraviti najbolje što možemo, ali ovaj ima neki dio, postotak na koji ne možeš utjecat, i mene evo toga postotka strah.* *Ja se u principu najviše brinem da u hodu nešto ne pokvarimo… Zapravo, nevjerojatno je koliko ćemo mi ostaviti neizbrisivi trag, htjeli ne htjeli, na formiranje njih kao osoba i sad tu možete nesvjesno ili nehotice, čini mi se, napraviti veliki dar mar.*

Napomena: *dijelovi transkripata prikazani su doslovno na narječju kojim govori roditelj.

Promotrimo li rezultate, evidentno je da se izvori brige i stresa roditelja temelje na određenim strahovima. Prije svega roditelji su u strahu hoće li se dijete razvijati u dobrom smjeru, kakvi će biti kad odrastu, odnosno hoće li se razviti u ljude s ispravnim vrijednostima i karakteristikama koje su prihvatljive u društvu. Ono zbog čega su roditelji, također zabrinuti je strah od toga hoće li dobro odgojiti svoje dijete, tj. hoće li biti dovoljno dobri i uspješni u ulozi roditelja. Kao jaki stresor izdvojila se briga za djetetovo zdravlje, pogotovo od težih oboljenja, ali s obzirom da su to mala djeca i strah od ozljeda. Briga za djetetovu budućnost, kako će teći odrastanje, koliko će moći taj proces kontrolirati je sljedeće što su roditelji izdvojili. Posebno su to istakli roditelji koji imaju djecu s određenim teškoćama pa je kod njih briga za budućnost i razvoj djeteta više izražena. Kao posljednja podtema iskristaliziralo se preispitivanje vlastitih odgojnih postupaka, što znači da su roditelji svjesni da mogu nehoteći pogriješiti te da je nužno raditi na usavršavanju roditeljskih vještina, a sve za dobrobit djeteta.

Treća tematska cjelina odnosila se na odgajanje djeteta te je roditeljima postavljeno nekoliko pitanja: Opišite vaše uobičajene načine pružanja podrške, komuniciranja, discipliniranja djeteta te načine nadziranja djetetovog ponašanja i svakodnevnih aktivnosti. Koje emocije najčešće iskazujete djetetu? U kojim situacijama? Ovdje se izdvojilo nekoliko podtema: uobičajeni načini podržavanja djeteta, komuniciranja, discipliniranja i nadziranja; iskazivanje različitih emocija; umirivanje i tješenje djeteta; upravljanje negativnim emocijama. Podteme i primjeri izjava roditelja vidljivi su u Tablici 3.

Tablica 3. Tematska cjelina – Odgajanje djeteta

Podteme:	Primjeri odgovora
Uobičajeni načini podržavanja djeteta, komuniciranja, discipliniranja i nadziranja	*Ja stalno nešto takvo govorin, i kako je bilo u vrtiću, s kim si se igrao, pa ako kaže ili vidin da neće da mi kaže, ili se nešto desilo amo reći, onda opet govorin, govorin, govorin.* *Bojim se da često prijetim, to su počesto prazne prijetnje ali znam da povremeno moran provest u djelo da ne bi izgubila taj neki kredibilitet.* *Mi pokušavamo to riješiti razgovorom ali ako ne ide, onda kaznom, ali ako treba i po guzici, jer drukčije ne ide.* *Ja se trudim bit metodična, znači kod mene su pravila dosta stroga i ja se trudim njih održavati tako. Znači kod mene postoji dva put sam ti rekla, treći put neću reći, treći put ideš u kaznu i to mora biti stroga kazna, znači...*

Uobičajeni načini podržavanja djeteta, komuniciranja, discipliniranja i nadziranja	*Ja se sa djecom, sa starijom, zapravo, od 5-6 godina, od malena nekako držim, kad je dobra, nagrada, kad je zločesta, kazna. Kazne se svode na to, dan danas s njom napravim tablicu, ne znam, 10 dana bez mobitela i držimo se toga. Najbitnije je ne popustiti i držati se onoga što je rečeno.* *Pa evo meni je važno da su djetetu jasno postavljene granice, dakle iskomuniciramo što je nama u obitelji važno, koje su nam vrijednosti važne, nekakva pravila koja imamo, mi smo to radili kroz naš obiteljski ugovor koji smo napisali i toga se pridržavamo, to nam olakšava način da ne ponavljamo ono kako se kaže '100 puta sam ti rekla', da izbjegnemo taj dio.* *…uglavnom taj sustav kazne i nagrade to je nešto što zavisi od njezinog i od mog raspoloženja i to je nešto što se trudimo prakticirati i uvijek volim naglasiti da je mama uvijek voli bez obzira kako se ona ponaša, bez obzira da li sam ljuta, šta god ona kaže ja nju uvijek volim ali recimo da mora biti nekakva kazna, kazna za određeno ponašanje to je uskraćivanje, nešto što voli ali to je najduže jedan dan.* *Iako sam više puta napravila što sam rekla nikad neću znači udarila sam je po guzi kada mi rastvori sve ormare, recimo baci svu odjeću van i ja bih sve vikala naravno to isto nije ništa palilo jer bi to mene uznemirilo, onda je susjeda rekla 'ja to ne dam' onda sam pitala kako to ne da - 'ja po guzi', pa sam onda ja isto tako pod utjecajem društva valjda pa ako susjeda to radi, mogu i ja nekad po guzi recimo…* *Mislim da puno toga više nije legitimno gdje su, gdje su nama nekad primjenjivali kao odgojne metode znači neko fizičko nasilje ne primjenjujemo, iako mi se čini da nekad su te stvari bile možda čak i efikasne, možda su čak i prije riješile nekakav konflikt…*
Iskazivanje različitih emocija	*Dakle puno maženja, razgovaramo o tome u smislu kako se osjećamo gdje u tijelu se tako osjećamo zašto se osjećamo što nas je dovelo do toga na čemu smo zahvalni, to su nam recimo neke stvari koje prakticiramo svakodnevno i baš taj što ste i vi spomenuli fokusiramo se na pozitivno da ne bude da ne prevladava ono što je nepoželjno nego da ono što je pozitivno i što želimo što nam paše i nešto lijepo učini ili kaže da taj dio isto ističemo tako da pokušavamo da budu pozitivne emocije puno više prisutne, ali ljubav najviše eto iskazujemo i zahvalnost kad nešto napravi 'hvala ti na tome' i tako na taj način.*

Iskazivanje različitih emocija	*Volim često reć' da ga volim baš riječima, ali mu kažem ako sam nešto, znam da ga to dosta pogađa, ako san razočarana, ili ako sam tužna, osjetit će to, čita, čitatelj emocija, al onda i kad sam sretna. Pokušavam mu to reći, ali mislim da to nije potrebno izgovarat mu al' kažem mu tako da bi on znao.* *Pa evo kad napravi nešto dobro, iskažem zadovoljstvo i nastojim pokazati uvijek iskren osjećaj jer onda i on shvaća da je to iskreno. Onda i on isti taj osjećaj ima. Ako sam tužna zbog nečega, ne volim glumiti, nego pokazat ću tugu, pa će onda i on to shvatiti. Znači, nastojim biti iskrena u emocijama, ne želim ništa glumiti.* *Imenujem emociju i njoj su zanimljiva ta stanja, recimo, što mama znači biti zaljubljen, što mama znači biti odljubljen. Teško je objasniti ditetu od 5 godina, ali ja sam njoj tako nekako išla objašnjavati našu situaciju, je li. Da nju mama i tata najviše vole na svijetu, ali da se više mama i tata ne vole. E sad je to bilo teško i onda sam od početka zapravo imenovala i sve te emocije i što znači ljubav prema djetetu, ljubav prema nekom čovjeku i tako dalje, ono. Tako da da. Obavezno imenovati i sve odlično.* *…meni problem ovaj što imam kontru od muža, meni muž govori- ma muški ne plaču. Uči ga da muškarci ne plaču, da su muški moraju biti ono barabe, da tko je vidio plakati, da je to sramota.*
Umirivanje i tješenje djeteta	*Isto tako, ja radim ono šta mislim da bi mene utješilo pa ja to primjenjujem na njih. Ja sam velika maza, pa onda ja njih tako mazim, ljubim, grlim i oni su eto, vjerojatno sam ih ja naučila da budu tako maze i onda to uglavnom pomaže.* *Mislim, zagrljaj, neke riječi podrške su uvijek prvo, ali stvarno ovisi zašto plače, je li to s nekim razlogom ili je da privuče pažnju. Pa onda o tome ovisi i postupak, je li. Kad plaču da iskoriste onda, nekako mislim da baš ih onda ne grlim.* *Recimo moj sin kad je ljut, s njim se ne da uopće razgovarati. On je, kad je u tom elementu, ja ne mogu doprijeti do njega i moram tek kad završi, onda mogu razgovarati s njim. I onda pričamo što je bilo, kako je bilo i kako ćemo riješiti problem.* *Ja isto uvijek kažem znači vidim da si sad tužna, vidim da je to ovako razljutilo i kako ti mogu pomoći, ako me trebaš tu sam, ako trebaš vrijeme za sebe pa dođeš k meni il ako trebaš zagrljaj, znači vidim u tom trenu što joj odgovara znači iskažem tu njenu emociju verbalno da ju i ona može osvijestiti i prepoznati kod sebe.*

Upravljanje negativnim emocijama	*…pokušavam ih naučit da se sami smire i onda kad se smire, popričamo o tome zbog čega su bili ljuti. Pa to nekad uspije, nekad ne uspije, kao i u svemu. Kad je baš meltdown onda isto zagrljaj je jedino šta pomaže.* *Uopće, kako bih rekla, ne komuniciram sa njima dok oni histeriziraju jer ja sam isto takva osoba, ja kad sam ljuta i ako me diraš, bit ću još ljuća. Pusti me da dođem sebi i dobro. I onda kad oni, prođe recimo par minuta, 10,15 minuta, onda oni sami dođu.* *Kod nas je uobičajeno, zapravo, imenovati ali je zabranjeno tući, vikati, udarati, bilo što. Znači, slobodno ti budi ljut, budi sretan, budi tužan, budi bijesan na cili svit, ali zabranjeno ti je to, to i to. Znači isto kao što radiš u kući, prenosiš to u školi, vrtiću i tako dalje.* *…nekad ne pali ni zagrljaj nego moraš viknut-dosta! Znaš ono moraš stavit točku, dosta, nema plakanja, dosta si plakala.* *…moj suprug je uvijek govorio 'nemoj plakati, zašto plačeš zašto se ljutiš' i onda kad je shvatio da apsolutno ništa sa tim ne dobiva onda je prestao, jer nekako refleksno je bilo 'prestani sad, prestani vikat, prestani plakat, prestani', ali eto kad nije dovelo da je to prestalo onda je ovaj shvatio da treba ipak da se dijete umiri da mu treba predah.*

Napomena: *dijelovi transkripata prikazani su doslovno na narječju kojim govori roditelj.

Analizirajući dobivene odgovore roditelja u navedenoj tematskoj cjelini pokazalo se kako roditelji najčešće koriste razgovor, bilo da propituju dijete o danu provedenom u vrtiću ili objašnjavaju neka pravila koja hoće da dijete usvoji. Osim toga, primjenjuju i sustave kažnjavanja i nagrađivanja te pri tome koriste različite metode. Neki roditelji još uvijek koriste i fizičko kažnjavanje, ali većina koristi razne postupke discipliniranja pri čemu djetetu uskraćuju nešto što jako voli. Što se tiče fizičkog kažnjavanja pokazalo se da je ono posljedica još uvijek prisutnih nekih tradicionalnih vrijednosti hrvatskih obitelji te se korištenje fizičkog kažnjavanja objašnjava time što to i drugi rade ili su to radili i njihovi roditelji. Roditelji ističu da je u svakodnevnim odgojnim postupcima vrlo važno jasno postavljanje granica. Pri tome treba formirati i određena pravila ili vrijednosti koje roditelji smatraju značajnima, a kako bi u tome bili uspješni, ističu da je važno biti dosljedan. U svojim odgojnim postupcima roditelji iskazuju različite emocije. Često pokazuju i govore djetetu koliko ga vole, maze se s njime, razgovaraju o pojedinim osjećajima. Također, roditelji su istaknuli kako ne skrivaju svoje osjećaje pred djetetom pa u situacijama kad su oni tužni ili ljuti

objašnjavaju što se u njima događa i zašto se tako osjećaju. Pri tome su neki roditelji istaknuli važnost imenovanja pojedinih emocija što pomaže u kasnijem razgovoru s djetetom i njegovim prepoznavanjem vlastitih ili tuđih emocija. Međutim, pokazalo se da postoje neke razlike u načinima iskazivanja emocija kod majki i očeva te prisutnost tradicionalnih stavova o tome kako muškarci ne plaču jer je to sramota. Umirivanje i tješenje djeteta povezano je s načinima iskazivanja emocija. Roditelji pri tome polaze od sebe i koriste načine za koje misle da bi njih utješili – maze dijete, grle ga, ljube, ali pokušavaju i razgovarati s djetetom i objasniti situaciju. Također, ističu kako uzimaju u obzir i razloge zbog kojih je dijete uznemireno ili plače pa u odnosu na to reagiraju. Neki put je to stvarni razlog, a neki put se dijete koristi manipulacijama pa to ne žele podržavati. U trenutcima kada dijete iskazuje negativne emocije, roditelji koriste razgovor, ali ističu kako je potrebno djetetu dati određeno vrijeme da se samo smiri kako bi razgovor bio učinkovitiji.

Četvrta tematska cjelina odnosila se na podršku u odgoju djeteta te je pri tome roditeljima postavljeno nekoliko pitanja: Tko vam je najveća podrška u roditeljskoj ulozi? Koje oblike podrške i educiranja koristite da biste unaprijedili svoje roditeljske vještine i znanja? Odgovori roditelja svrstani su u dvije kategorije što se može vidjeti u Tablici 4.

Tablica 4. Tematska cjelina – Podrška u odgoju djeteta

Podteme:	Primjeri odgovora
Članovi obitelji: supružnici, vlastiti roditelji, braća i sestre, prijatelji	*Moj muž je definitivno meni najveća podrška i ja njemu, s tim da je muž isto, ja sam relativno strog, a on je još puno stroži, vojnički.* *…ja sam sebi sama podrška jer mi muž većinom radi cijeli dan od 6 do 7-8, kako kad.* *Recimo svekar i svekrva evo moram baš ono reć da su, sve što ja kažem tako je znači, nemojte im dat to, dajte im to, ovo smiju, ovo ne smiju, ono.* *Moji roditelji, znači mi smo u početnom periodu s njima čak i živili, samo da bi meni bilo ovaj lakše jel. Jednostavno smo se tako organizirali. I ovaj, al mislim, suprug mi je najveća podrška, iako se mi u nekim stvarima razilazimo.* *Ja bi dodala sestru koja je isto odgojiteljica pa ja nju pitam, ajde sad ti meni reci što da ja s njim radim.* *Pa isto muž. Ja i on smo sami u odgoju, sami u čuvanju tako da u biti nitko nam ni ne utječe u biti previše. A kad se moram jadati ili nešto onda prijateljice koje su istomišljenice i to...hahahah, onda s njima to rješavam.*

Članovi obitelji: supružnici, vlastiti roditelji, braća i sestre, prijatelji	*Puno puta primjenjujem nešto ili primim na znanje, izfiltriram pa primijenim. Dakle iskustvo drugih ljudi. (Hm) Kako je netko s nečim uspio, gledam, pratim, osluškujem, primjenjujem. To je sve nekakav krug.*
Ostala podrška: stručna literatura, edukacije i radionice u DV, Internet, društvene mreže, iskustva drugih, podrška institucija	*…ja sam u vrtiću išla na radionice…… bilo je dobro, baš smo se zabavljali i naučili smo, i naučili puno toga i od drugih…..* *Ja stalno istraživam, stalno, stalno nadograđujem. Kad su mi neke situacije koje ne znam riješiti, pokušavam istražiti na koji način se riješe i uziman ovako neke zanimljive knjige i knjigice o tom roditeljstvu i dosta su mi neke stvari pomogle, uff…* *Evo ja mogu dodati, literatura većinom, knjige ili tekstovi na internetu. Ono, provjereni nekakvi...uglavnom to.* *Naravno da je podrška, obiteljska podrška je prioritet ali ja sam onaj roditelj koji daje šansu i institucijama. Bez obzira šta su institucije svaki put pod povećalom i puno puta je bilo negativnih konotacija u tom smislu ali ...Ako govorimo ovdje o predškolskoj dobi, dakle četvero djece prolazi vrtić. U našoj kući se nikad nije čulo riječ o tetama nešto, ili u vrtiću je nešto, nego smo djecu učili na način kad ste u vrtiću teta vam je mama, kad ste kod bake, baka vam je mama.* *Da, ima dosta sad tih savjetnika za odgoj. I tih grupa na facebooku uglavnom. I meni su oni isto, i psihopomoć ili kako se već zove. Uglavnom, edukatorica za odgoj, to je sad neko novo zvanje. Oni mi daju neke dosta praktične savjete. E sad ono, iako je to individualno. Kod jednog će pomoć, kod drugog neće, ali zgodni savjeti, onako baš konkretni, a ne sad s nekom teorijom prevelikom, nego baš nekakvi primjeri.*

Napomena: *dijelovi transkripata prikazani su doslovno na narječju kojim govori roditelj.

Uvidom u rezultate istraživanja može se zaključiti kako roditelji izdvajaju nekoliko vrsta podrške. Prije svega tu su supružnici, članovi bliže obitelji i prijatelji. Međutim, naglašavaju kako ponekad nailaze na razlike u stavovima o pojedinim odgojnim postupcima, bilo da se radi o supružnicima, partnerima ili bakama i djedovima koji su nekad popustljiviji ili imaju različito viđenje situacije. Dio roditelja oslonjen je prvenstveno na same sebe zbog selidbe u novu sredinu i promijenjenog načina života. Pokazalo se da roditelji koriste različitu literaturu, istražuju stranice na Internetu, sudjeluju u određenim grupama na društvenim mrežama gdje međusobno izmjenjuju iskustva i pomažu jedni drugima. Roditelji su istaknuli i stručnu podršku koja ima je dostupna u nekim institucijama, kao i pohađanje različitih radionica koje su bile organizirane u

predškolskim ustanovama. Izdvajaju i podršku različitih stručnjaka u privatnom sektoru. Istovremeno ističu da su neki savjeti kontradiktorni i zbunjujući pa je važno dobro provjeriti izvore informacija.

4. Zaključak

Na kraju možemo zaključiti kako ima vrlo malo kvalitativnih istraživanja koja se fokusiraju na subjektivna iskustva roditelja, na njihove brige, strahove i odgojne postupke kao i viđenje dobrog roditeljstva. Stoga se u ovom istraživanju, koristeći kvalitativan pristup, nastojalo istražiti i razumjeti iskustva roditelja koja imaju djecu predškolske dobi. Primjenom fokus grupa razgovor se vodio kroz četiri tematske cjeline: Percepcija dobrog roditeljstva; Izvori brige u roditeljskoj ulozi; Odgajanje djeteta; Podrška u odgoju djeteta. Analizom podataka utvrdilo se da roditelji danas postavljaju sve veće zahtjeve pred sebe i više su zabrinuti oko kompetentnosti i uspjeha u roditeljstvu, ali i budućnosti djeteta. Svakodnevne roditeljske prakse se razlikuju s obzirom na individualne karakteristike djeteta. Dogovor i razgovor kombiniraju se s postupcima nagrađivanja i kažnjavanja, kao i postavljanje jasnih granica. Međutim, neki roditelji, sudionici ovog istraživanja, i dalje koriste fizičko kažnjavanje, iako u manjoj mjeri i rijetko. Roditelji su općenito svjesni važnosti emocionalnog i socijalnog razvoja djeteta u predškolskoj dobi te preispituju svoje odgojne postupke i educiraju se o roditeljstvu kako bi bili uspješni roditelji. Izvori podrške roditeljima su raznoliki, ipak, prednost imaju supružnici i bliža obitelj i prijatelji, međutim roditelji se koriste i različitom stručnom literaturom, Internetom, društvenim mrežama, ali i podrškom nekih stručnjaka iz odgojno-obrazovnih institucija.

Praktični doprinos provedenog istraživanja, koje je usmjereno na subjektivne doživljaje roditeljstva, svakako je podrška roditeljima kako bi se bolje nosili s izazovima djetetova odrastanja u današnje vrijeme. Osim toga, svrha ovog istraživanja je poticanje na daljnja istraživanja roditeljstva u Hrvatskoj te razvoj novih tema u području roditeljstva s obzirom na suvremene okolnosti i izazove roditelja. Neminovno je na kraju naglasiti da ovo istraživanje ima i određene manjkavosti. Uzorak roditelja, sudionika ovog istraživanja, je mali i prigodan. U istraživanju su sudjelovali roditelji koji su bili voljni sudjelovati u grupnoj diskusiji pa je moguće da su njihovi odgovori pristrani u odnosu na širu populaciju roditelja. Činjenica koju stručnjaci u području roditeljstva ističu jest da se najveća podrška roditeljima u ispunjavanju njihove roditeljske uloge ostvaruje djelujući na njihove stavove o roditeljstvu i na njihov subjektivan osjećaj kompetentnosti u roditeljskoj ulozi. Osobito je uloga stručnjaka, u procesu edukacije roditelja, bolje razumijevanje roditeljskih ponašanja koja roditelji primjenjuju u odnosu s djetetom, kao i razumijevanje učinaka takvih ponašanja na djetetov razvoj.

Ovakva istraživanja mogu uputiti na važnost razmatranja novih suvremenih tema u roditeljstvu pri edukaciji roditelja, kao i na bolje razumijevanje suvremenih izazova i briga koje današnji roditelji imaju.

5. Literatura

1. Ajduković, M. (2001). Utjecaj zlostavljanja i zanemarivanja u obitelji na psihosocijalni razvoj djece. *Dijete i društvo*. Vol. 3. Br. 1-2, str. 59-75.
2. Barber, B.K., Olsen, J.E., Shagle, S.C. (1994). Association between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviours. *Child Development*. Br. 65, str. 1120-1136.
3. Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*. Br. 55, str. 83-96.
4. Belsky, J. (1990). Parental and Nonparental Child Care and Children's Socioemotional Development: A Decade in Review. *Journal of Marriage and the Family*. Br. 52, str. 885-903.
5. Bornstein, M.H. (1995). Parenting Infants. U: Bornstein, M. H. (Ur.) *Handbook of Parenting, Vol.1, Children and Parenting*. Mahwah – New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
6. Bornstein M.H. (2019). *Handbook of Parenting. Vol. 3. Being and Becoming a Parent.* New York: Routledge.
7. Chen, Z.J., Kaplan, H.B. (2001). Intergenerational transmission of constructive parenting. *Journal of Marriage and Family*. Vol. 63. Br. 1, str. 17-31.
8. Cummings, E.M., Goeke-Morey, M.C., Graham, M.A. (2002). Interparental relations as a dimension of parenting. U: Borkowski, J.G.; Landesman-Ramey, S.; Bristol-Power, M. (Ur.) *Parenting the Child's World*. Mahwah, NJ: Erlbaum. str. 251-264.
9. Čudina-Obradović, M., Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
10. Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*. Vol. 113. Br. 3, str. 487-496.
11. Eibach, R.P., Mock, S.E. (2011). Idealizing parenthood to rationalize parental investments. *Psychological Science,* Vol. 22. Br. 2, str. 203–208. https://doi.org/10.1177/0956797610397057
12. Faircloth, C. (2014). Intensive parenting and the expansion of parenting. U: E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth i J. Macvarish (Ur.) *Parenting Culture Studies* (str. 25–50). London: Palgrave Macmillan.
13. Furnham, A., Cheng, H. (2000). Perceived parental behavior, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. Br. 35, str. 463-470.
14. Ginsburg, G.S., Grover, R.L., Cord, J.J., Ialongo, N. (2006). Observational Measures of Parenting in Anxious and Nonanxious Mothers: Does Type of Task Matter? *Journal of Clinical and Adolescent Psychology*. Vol. 35. Br. 2, str. 323-328.

15. Hart, C.H., Nelson, D.A., Robinson, C.C., Olsen, S.F., Mcneilly-Choque, M.K. (1998). Overt and relational aggression in Russian nursery-school-age children: Parenting and marital linkages. *Developmental Psychology*. Br. 34(4), str. 687-697.
16. Ho, C., Bluestein, D.N., Jenkins, J.M. (2008). Cultural Differences in the Relationship between Parenting and Children's Behavior. *Developmental Psychology*. Vol. 44. Br. 2, str. 507-522.
17. Hofferth, S.L., Sandberg, J. (2001). How American children spend their time. *Journal of Marriage and Family*. Br. 63, str. 259-308.
18. Holden, G. W. (2010). Parenting: A dynamic perspective. London: Sage.
19. Keresteš, G. (2001). Spol roditelja te dob i spol djeteta kao odrednice roditeljskog ponašanja. *Suvremena psihologija*. Br. 4, str. 7-24.
20. Kim, J.E, Hetherington, E.M., Reiss, D. (1999). Associations among Family Relationships, Antisocial Peers, and Adolescents' Externalizing Behaviors: Gender and Family Type Differences. *Child Development*. Vol. 79. Br. 5, str. 1209-1230.
21. Klarin, M. (2000). Dimenzije obiteljskih odnosa kao prediktori vršnjačkim odnosima djece školske dobi. *Društvena istraživanja*. Br. 11 (4-5), str. 805-825.
22. Kuterovac-Jagodić, G., Krersteš, G. (1997). Perception of parental acceptance-rejection and some personality variables in young adults. Zagreb: *Društvena istraživanja*. Br. 6, str. 447-491.
23. Lacey, A.; Luff, D. (2007). *Qualitative research analysis*. The NIHRDS: East Midlands / Yorkshire & the Humber.
24. Luthar, S.S. (2003). The culture of affluence: Psychological costs of maternal wealth. *Child Development*. Br. 74, str. 1581-1593.
25. Macuka, I., Smojver-Ažić, S., Burić, I. (2012). Posredujuća uloga emocionalne regulacije u odnosu roditeljskog ponašanja i prilagodbe mlađih adolescenata. *Društvena istraživanja*, Vol. 21. Br. 2, str. 383-403. https://doi.org/10.5559/di.21.2.05
26. Maleš, D. (2011). *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
27. Milas, G. (2005). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
28. Nelson, M.K. (2010). *Parenting out of control: Anxious parents in uncertain times*. New York: University Press.
29. Obradović, J., Čudina-Obradović, M. (2003). Potpora roditeljstvu: izazovi i mogućnosti. *Revija za socijalnu politiku*, Vol. 10. Br. 1, str. 45-68.
30. Obradović, J., Čudina-Obradović, M. (2002). Raspored rada bračnog partnera i doživljaj bračne kvalitete drugog partnera: Provjera efekta prijenosa. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. Br. 38, str. 25-40.
31. Pećnik, A. (2003). *Međugeneracijski prijenos zlostavljanja djece*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
32. Preuschoff, G. (2006). *Odgoj djevojčica: zašto su djevojčice različite i kako im pomoći da budu sretne i jake kad odrastu*. Zagreb: Naklada Kosinj.
33. Reis, J. (1988). Child-rearing expectations and developmental knowledge according to maternal age and parity. *Infant Mental Health Journal*. Vol. 9. Br. 4, str. 287-304.
34. Ritchie. J.; Spencer, L. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. U: *Analyzing qualitative data*. (ur.) A. Bryman; R.G. Burgess, str. 173-194, London: Rutledge.

35. Rohner; E.C., Rohner, R.P. (1984). Perceived Parental Acceptance-Rejection and Children's Reported Behavioral Dispositions. *Journal of Cross-Cultural Psychology.* Br. 11 (2), str. 213-231.
36. Rusell, G., Rusell, A. (1987). Mother-child and father-child relationship in middle childhood*. Child Development.* Br. 58, str. 1573-1585.
37. Schaffer, H.R. (2000). *Social Development*. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
38. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi.* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
39. Vulić-Prtorić, A. (2001). Razvojna psihopatologija: Normalan razvoj koji je krenuo krivim putem. Zadar: *Radovi Filozofskog fakulteta u Zadru.* Vol. 40. Br.17, str. 161-186.

BEING A PARENT OF A PRESCHOOL CHILD: A QUALITATIVE ANALYSIS OF PARENTS' EXPERIENCES

Abstract

Being the parent of a child in the period of early and preschool development is a responsible and demanding task. The most important factor in upbringing, at that stage of an individual's development, is the family. Due to his age, the child is very susceptible to educational influences, and the sense of security that the family should provide him is extremely important. A child's progress is possible only in conditions that allow him to acquire knowledge, skills and habits in a safe environment created in the family. Also, a child's mental and physical health depends on his emotional connection with his parents. On the other hand, parents will be more or less successful in fulfilling their parental role, considering their needs, desire and motivation in supporting the child and preparing him for life. In this process, parents rely on their feelings, intuition and connection with the child. In the period of early and preschool development, the child needs a structured and at the same time stimulating environment, with the possibility of gaining different experiences with explanations that are appropriate for the child's age. The successful performance of the educational function of the family is possible only in a favorable family atmosphere, which is sometimes more important than individual parental actions and educational methods. This is why successful parents should constantly learn, check their actions and strive to improve their parenting skills. For this purpose, research was conducted with the aim of understanding the challenges of modern parenting while children are growing up. The paper will present the results of qualitative research with the aim of detecting the personal experiences and challenges of parents of early and preschool children. The focus group method was used to collect data, and qualitative research was conducted in different regions of Croatia: Zadar, Biograd and Varaždin. A total of 34 parents of preschool children (31 mothers and 3 fathers) participated in the research in five focus groups.

Keywords: upbringing, family, modern parenting, early and preschool age, focus groups

Transformation of Teachers' Competences: Why and What Is Next?

Reda Jacynė[1]

Abstract

Today as never before, meeting our society's challenges demands educational excellence. Reinvigorating the economy, achieving energy independence with alternative technologies and green jobs, and strengthening our health care system require a skilled population that is ready for the critical challenges we face. Also, the 21st century has introduced new imperatives into education practices, stimulated by increasing concern about global inequities and lack of fairness. The 21st century is described as an interconnected world where globalisation, information communication technology and knowledge explosion, against the background of which the importance of teachers' professional activities, teachers' competences and their change becomes apparent, because teachers today have to deal with the issues of education of knowledge, skills and values of future generations. The subject of this article is the transformation of teachers' competencies. The aim of the article is to analyse the transformations of teachers' competencies and the factors that determine them. The article discusses the conditions that determine the change of teachers' competencies and their diversity in the world, the importance of the change of teachers' competencies; changes in education are presented, which are determined by various social, technological, ecological and other conditions. Also, this article aims to answer the question – what transformations in the teachers' competences and expression can be expected in the future. The analysis and insights in the article are based on the analysis of scientific literature and documents.

Keywords: education, social transformation, teacher competencies.

1. Introduction

World is facing "unprecedented challenges – social, economic and environmental – driven by accelerating globalisation and a faster rate of technological developments. At the same time, those forces are providing us with myriad new opportunities for human advancement. Education can equip learners with agency and a sense of purpose, and the competences they need, to shape their own lives and contribute to the lives of others" (Organisation for Economic Co-operation and Development (hereinafter: OECD), 2018, p. 2).

[1] **Reda Jacynė**, izvanredna profesorica na Odsjeku za pedagogiju Fakulteta društvenih i humanističkih znanosti Sveučilišta u Klaipėdi, Litva

Change and progress encourage parents, teachers and students themselves to think more and more often about the meaning of education, its relevance in the career or life path of every person. The nature of work is changing beyond recognition, people are increasingly working in virtual environments and using the help of artificial intelligence to perform various tasks. In this context, there is a need to develop the competences of children and the general public that would allow them to successfully adapt to these changes. In order to ensure that current students could not only get a job in the future market, but also developed competences to live in a harmonious and happy society, we must focus on the individual needs and opportunities of students. By giving due attention to each student and creating the right environment for his/her personal education, we can ensure that each student will not only understand the meaning of 'lifelong learning' but also take responsibility for their own education, discover the aspects that interest them in educational programs (Genys et al., 2020).

Education must evolve to continue to deliver on its mission of supporting individuals to develop as persons, citizens and professionals. It must remain relevant to continue to shape our childrens' identity and integration into society. In a complex and quickly changing world, this might require the reorganisation of formal and informal learning environments, and reimagining education content and delivery. In an ageing world, these changes are likely to apply not just to basic education, but to lifelong learning as well. By providing the competences needed to operate in the modern world, education has the potential to influence the life outcomes of the most disadvantaged. It can help combat the increasing fragmentation and polarisation of our societies, and empower people and communities to take charge of their own civic processes and democratic institutions. Access to learning and knowledge not only opens doors to individual and collective opportunities, it has the potential to reshape the future of our global world (OECD, 2020).

OECD (2018) argues based on the available research that teacher quality is the most important school variable in determining the success of an educational system. In other words, an education system is effective when its teachers use teaching practices which improve student performance and develop the full potential of every student, regardless of their socio-economic background, native language or migrant status. Good teaching stimulates and guides students' development so that their achievements go beyond even their own expectations.

N. Simonović (2021) points out the task of every country that wants quality education is that it must inevitably permanently improve the educational policy focused on the field of education and professional development of teachers. Improving the quality of school work is a dynamic process, open to innovations and changes brought about by the accelerated development of modern society.

Education as indisputably one of the most dynamic professions requires a certain meta-competence of constant self-examination and finding ways to respond to the always new needs of the future society.

Abundant research on the future of education and the activities and competences of teachers and discussions on these topics at various levels show the relevance and importance of the topic. The subject of this article is the transformation of teachers' competences. The aim of the article is to analyse the transformations of teachers' competences and the factors that determine them.

2. Conditions and Diversity of Transformation of Teachers' Competences

2.1. Teachers' Competences and Their Importance

D. Bartram, et al. (2002) states that competence is a group of behaviors that play a role in achieving the desired outcome. In other words, the capability is a person's ability to apply or use his or her knowledge, skills, abilities, behaviors, and personal characteristics to perform a difficult task in particular roles and positions. According to J. Sulaiman et al. (2020) and their research on teacher competences in Malaysia, there are five main components of competence:

1) knowledge – referring to one's information and knowledge;
2) skills – referring to one's ability to perform a particular task;
3) self-concept and values – refer to a person's attitude, values, and image;
4) characters – the ability to perform tasks in his / her field;
5) the motives – emotions, desires, physiological needs or impulses to action (p. 3537).

The combination of elements of nature and reason is identified as a critical driver for a person to perform tasks without strict supervision. These five components of competence are crucial behaviors that influence high performance.

Being a teacher at any level requires a significant amount of knowledge and skills. S. Zeiger (2018) has suggested the following list of core competences for educators.

1. Interacting well with students. "Educators must be able to positively interact with all students.
2. Creating a learning environment. Educators must set high expectations for student performance and behavior. All rules must be enforced consistently and fairly. Students should not have to worry about being bullied in the classroom and should feel comfortable when speaking up.

3. Good at lesson plan design. All educators must be capable of designing lesson plans to meet student needs and cover the standards. This requires knowing how to choose and create instructional materials to accommodate students at different levels.
4. Able to use varied teaching strategies. Competent educators may lecture, but they also incorporate a variety of strategies, including non-traditional teaching strategies, to help students with multiple learning styles to learn and stay engaged. Educators should also attend regular professional development sessions to learn new strategies and the latest best practices.
5. Able to assess. Educators must design or select and administer effective assessments.
6. Able to identify student needs. Being able to identify and address student needs is a crucial component in an educator's job. This is done by partly using formal and informal assessments to help guide instruction. However, it also involves getting to know students beyond an instructional level, learning about their interests, recognising changes in mood and making sure students are mentally and emotionally focused on learning.
7. Good at communication. Communicating effectively with parents and other stakeholders in a child's education is a key component of an educator's job.
8. Able to collaborate. Educators must be able to collaborate with other teachers and school staff. Teachers can learn from one another and grow into better teachers through collaboration. They can also collaborate to make the school a safe, effective learning environment for all students and to improve the overall image of the school and the instruction that takes place there.
9. Maintaining a professional appearance. Being an educator requires maintaining a professional appearance at all times. This includes dressing appropriately and acting professionally. Educators often serve as role models for students.
10. Demonstrating a commitment to the profession. Educators must make a commitment to education and professional development. Subject matter knowledge fades, teaching strategies change and new research is always modifying the way students learn and teachers teach. By furthering their education and taking part in professional development sessions, educators can continue to improve the quality of the education they provide" (Zeiger, 2018).

Education is a part and a reflection of the society. Therefore, not only rapid environmental change affects education, but also the needs, traditions and trends of each country, society, community. In the first decades of the twenty-first century, we saw waves of different sizes and shapes related to the expansion of schooling around the world and its adaptation to the learning needs of the emerging technological and globalised society (OECD, 2018).

Another challenge is hidden in the educational process. By educating, we prepare the future generations who will create the world of the future. The logical conclusion is that today's teachers are creating the future. Education – the way we organise teaching and learning throughout life – has long played a foundational role in the transformation of human societies. It connects us with the world and to each other, exposes us to new possibilities, and strengthens our capacities for dialogue and action. Nevertheless, to shape peaceful, just, and sustainable futures, education itself must be transformed. Improving student learning and educational equity requires strong, consistent, and sustained collaboration among parents, teachers, school boards, superintendents and administrators, business leaders, and the community. Moreover, such improvements require that we all take responsibility for the academic and social well-being of the students in our charge. It is in this spirit of collaboration that we offer this joint statement on elevating the teaching profession to improve the education of our students. Teachers are at the center of every education system. According to B. Žygaitienė et al. (2013) research in Lithuania, the transformation of education begins with teachers. Changes can be observed in the goals of education, ways of teaching and learning, and assessment of learning results. Therefore, a teacher should constantly develop his/her professional competences. An educator of the 21st century must not only comprehend well in the changing society and understand the political situation, but also understand the cultural, economic and social dimensions on the global level, be aware of their changes and be able to comment on them to their learners (Žygaitienė et al., 2013).

Teaching is a demanding profession that requires both passionate commitment and a broad range of complex knowledge and skills. Teachers need to be well grounded in the subjects they teach and proficient with the latest classroom technologies. They need to be skilled in managing a classroom, interacting with, and engaging their students. They must be able to recognise and move beyond their own biases in order to identify the unique strengths and talents of students from every background. They need a command of a variety of effective pedagogical practices, as well as the latest neurological research, especially about how very young children and adolescents develop and learn. As a society, we need to value and respect teachers, maintain a high bar for entry into the profession, and reward them as professionals (Genys, et al., 2023).

Meanwhile, as the International Teaching and Learning Survey (TALIS) report (2020) states, in the countries of the Organization for Economic Cooperation and Development, on average, only a little more than a quarter (25.8%) of basic education teachers feel that they are properly evaluated by society. In Europe, Finnish teachers feel most appreciated (58.2%). This once again confirms the common opinion that teachers are one of the most desired and respected professions in Finland. No special research is needed to prove this claim. It is enough to pay attention to the fact that only about 10% of all applicants who want to study are accepted to study at teacher training universities. The evaluations of teachers in the Baltic countries do not differ much from the average of the Organization for Economic Cooperation and Development: in Estonia - 26.4%, in Latvia - 23.3%. In Lithuania, the share of teachers valued by society, in their own eyes, is much smaller - only 14.1% agree with this statement. respondents. By the way, only 2% of Lithuanian teachers interviewed in the study absolutely agree with this statement.

It is important to note that it is difficult to measure goodwill based on the materiality of the activity. It has been observed that teaching, more than any other profession, is an activity without a clear measurable outcome. According to E. Bakonis (2021), who draws on research carried out by scientists in countries around the world to assess the prestige of teachers, the results of the activities of athletes, artists, doctors, inventors are always better seen, and others – family, public organizations, educational institutions in general – tend to take advantage of the teacher's contribution in educating a young person. And on the contrary, there are quite a number of factors due to which the responsibility for one or another failure is undeservedly placed on teachers, thus contributing to the deterioration of their prestige.

2.2. The Requirements of a Changing World for Competences Change

Our world is at a turning point. We already know that knowledge and learning are the basis for renewal and transformation. However, global disparities – and a pressing need to reimagine why, how, what, where, and when we learn – mean that education is not yet fulfilling its promise to help us shape peaceful, just, and sustainable futures (UNESCO, A new social contract for education, 2021). We live in a fast-changing world, and producing more of the same knowledge and skills will not suffice to address the challenges of the future. A generation ago, teachers could expect that what they taught would last their students a lifetime. Today, because of rapid economic and social change, schools have to prepare students for jobs that have not yet been created, technologies that have not yet been invented and problems that we do not yet know will arise.

According to J. Sulaiman et al. (2020), the development of science and technology took place very fast in the era of industrial revolution 4.0. This situation requires humans to work on a complex framework of thinking and communication skills. There are four critical 21st century skills which include learning and innovation skills, life and career skills, information skills, media and technology and necessary literacy skills. Teaching practices based on the 21st century skills elements have begun to be emphasised by educational institutions to meet the demands of the workforce in the market. This phenomenon stems from the urges and complaints of business organisations that question whether graduates produced by educational institutions are unable to compete in the global market, either technical or soft skills. Excellent academic achievement or a degree certificate does not guarantee accessible job opportunities.

So how do we educate for this unknown future? There is a need of a global citizenry capable of not just doing, but creating jobs and finding solutions to a host of unprecedented global challenges. This requires a broad approach to education that reaches all children where they are and fosters the development of the unique strengths and potential of each individual child. School cultures need to promote entrepreneurship, global awareness, and a humanistic outlook that includes appreciation of diverse backgrounds and viewpoints. "The world economy no longer pays you for what you know, but for what you can do with what you know. This challenges not only the content of what we teach, but the ways in which we teach." (OECD, 2023, p. 34).

To navigate through such uncertainty, students will need to develop curiosity, imagination, resilience and self-regulation; they will need to respect and appreciate the ideas, perspectives and values of others; and they will need to cope with failure and rejection, and to move forward in the face of adversity. Their motivation will be more than getting a good job and a high income; they will also need to care about the well-being of their friends and families, their communities and the planet (OECD, 2018).

Education today is much more about the ways of thinking which involve creative and critical approaches to problem solving and decision-making. It is also about ways of working, including communication and collaboration, as well as the tools they require, such as the capacity to recognize and exploit the potential of new technologies, or indeed, to avert their risks. And last but not least, education is about the capacity to live in a multi-faceted world as an active and engaged citizen. These citizens influence what they want to learn and how they want to learn it, and it is this that shapes the role of educators. It became very clear and clearly visible and understandable that there can be no going back or slowing down in just a few years, because we could observe the rapid development of many areas of life. The last decade was marked by significant progress in various fields such as science, medicine and technology

but at the same time, the number of problems in today's society has steadily grown. In 2020 and 2021, which were undoubtedly some of the most uncertain and difficult years of the last decade, the biggest problems in the world were the COVID-19 pandemic and poverty.

The teacher and the school must always be ahead of the curve, ahead of the overall development of society. This is a challenge that only an educated, creative, enterprising person with humanistic values can accept and overcome. He or she accepts difficulties and challenges as an opportunity to improve, to learn, to broaden his or her outlook. Such a teacher is called a competent professional (Litvinaitė, 2022, p. 5). In order to develop soft skills in the education system of any country, it is important to simultaneously raise the students' own motivation to learn, i.e., strive for educational practices to be learner-oriented, such as student-initiated, project-oriented rather than process-oriented teaching, when the student does not passively receive information, but actively participates in the educational process, identifies the angles of personal interest to him/her. Such an educational process helps to develop key skills such as meta-learning (understanding of one's own learning practices) and character development. Non-traditional educational methods, such as experiential learning, are particularly effective in helping to develop competencies (Genys et al., 2020).

New vision of education's future in greater harmony and balance with humanity and a wider planetary world is in fact not a contract through which parties can opt in or out on others' behalf. Relational interdependence is an ontological imperative, reflective of a mutually connected world. It can translate into a wide range of intentional, shared mutual undertakings at every scale and in every sector. What such actions and agreements may look like in education could vary considerably in each context. The proposal to probe, unpack, and reimagine a new social contract for education in diverse contexts is therefore a promising one at this critical stage in global consciousness. A discussion on the social contract for education is an especially welcome shift from the narrow and myopic focus on goals, targets and benchmarks that characterise much of international education development discourse (Toukan, 2023).

2.3. Education and Problems to be Solved

The Center for Strategic Analysis of the Government of Lithuania STRATA (2022) points out that the rapidly changing and difficult to define modern world, accelerating technological changes pose great challenges for education, training and skills. Historically, a good education acquired in educational institutions provided a person with valuable knowledge and skills that allowed one to realise oneself at work, get higher income and find a place in society. At the same

time, education was and remains an important factor shaping modern society, ensuring its well-being and providing it with a common cultural foundation. However, in recent years, digital technologies are being rapidly integrated into our lives, the changing habits and needs of the young generation are changing the usual models of education, opening the way for more diverse forms of it. The context of the future is no longer as stable and predictable as it used to be: experts talk about the ever-increasing fusion of physical and virtual realities in the future, automation, the changing labor market of the future, not to mention global factors such as climate change and environmental degradation, growing demographic imbalances, and migration flows, etc. The question of what kind of knowledge, skills and qualities a person will need in the future in order to survive and thrive in such a world becomes especially important. What are the challenges facing education in this uncertain future?

According to (Filipenco, 2022), the world is currently faced with these main problems:

1. Climate change.
2. Wars and military conflicts.
3. Water contamination.
4. Human rights violation.
5. Global health issues.
6. Poverty.
7. Children's poor access to healthcare, education and safety.
8. Access to food and hunger.
9. Migration.
10. Weapons accessibility.

Is it possible to include all the sensitive topics and the knowledge needed to solve the challenges in the curricula? According to M. Al Asefer et al. (2021), non-academic skills such as personality, emotions, empathy, and metacognitive skills such as curiosity and self-efficacy, though they are not an inherent part of any subject-specific curricula or classroom instruction, are crucial to the long-term well-being of individuals, the ultimate purpose of education. We have sufficient knowledge about human development to develop practices and systematic efforts in the school environment, so that students can develop the potential they were born with through attentive nurturing that educators are able to provide. While it may be true that information can be accessed at the touch of a fingertip and that "teachers are no longer the oracle", it does not necessarily follow that the sharing of knowledge no longer has a crucial role to play. A teacher's input in filtering, sharing and explaining content is as critical today as it has ever been.

Humans are natural learners. The challenge, and a primary goal of education, must be to nurture already curious, flexible, creative, and potentially critical thinkers – to keep their natural predisposition for learning alive throughout their school lives and beyond. The question of how to accommodate everything in educational programs, how to select what is important today and know what will be important in the future: individual and distance learning; global education and national education; technology use, communication on line and human-to-human communication, etc. Looking at it from the other side, maybe everything is not incomprehensible and such a story has already happened and everything is just repeating itself? About 400 BC, Socrates expressed this concern: "this discovery of yours will create forgetfulness in the learners' souls because they will not use their memories; they will trust to the external written characters and not remember of themselves. The specific which you have discovered is an aid not to memory but to reminiscence". Of course, Socrates wasn't referring to iPads, laptops, or so on, he was talking about written language (Sahlberg et al., 2016, p. 4).

Let us return to the changing environment and the unevenly developing world. While the European countries and the USA are thinking about how to make education even more advanced, there are countries where completely different and non-educational problems are being solved. According to UNICEF (2021), 150 million children participate in laborious activities dangerous to their health. As one can imagine, this work hinders a child's ability to fully invest in education. Violence is a global issue that exists in all shapes and sizes. Violence can be directed against a particular group like women, LGBTQ+ members or children. One in five girls are married before the age of 18, and child marriages prevent children from becoming educated, it can lead to severe health consequences and increased risk of violence. Also, there are such problems as: water contamination and shortage; poverty; inequality; terrorism; lack of food, etc.

According to the analysis by The Center for Strategic Analysis of the Government of Lithuania STRATA (2022), future education and learning will be affected by all six megatrends, although the challenges they pose will be of different magnitudes (see Table 1)

Table 1. Relevance of megatrends for future education (STRATA, 2022, p. 11)

Tendency	Level of relevance	Character of relevance
1. Accelerating technological change and hyper-connectivity	extremely relevant	To achieve equal access to new forms of learning; to combine personalised training with the transfer of a common cultural background; constantly update teaching methods; open the education system to continuous renewal.
2. Climate change and environmental degradation	relevant	To convey climate change knowledge to the public, to develop the desire to contribute to the improvement of the environment.
3. Growing demographic imbalance	relevant	Pay special attention to lifelong learning, adapt learning methods to older people.
4. Diversification of education and learning	extremely relevant	Create convenient platforms for personalised learning, flexible ways to recognise acquired qualifications.
5. Varying inequality	extremely relevant	To level the disparities in access to learning (geographical, technological), including childrens' and adults' learning.
6. Changing health challenges	relevant	To impart knowledge to the public about a healthy lifestyle, including mental health.

As we can see in Table 1, the megatrend of increasing demographic imbalance (3) will increase the importance of lifelong learning, the need for learning methods adapted to older people. Trends in climate change and environmental degradation (2) and changing health challenges (6) suggest a significant role for education, providing the public with knowledge about opportunities to contribute to environmental improvement, healthy lifestyles, including mental health. However, the trend of accelerating technological change and hyper-connectedness (1) is most relevant in the field of education. This trend is inseparable from the trends and challenges of diversifying education and learning (4) and widening inequality (5). Accelerating technological changes create new opportunities to learn in a variety of ways, beyond formal forms of learning or the conventional education system. However, their impact on people and society is not unambiguous.

STRATA's (2022) analysis suggests that megatrends create tensions in relation to skills and competences that future educational goals and objectives will need to focus on:

- The tension between the personalisation of learning and the shared canon of cultural knowledge. Very broadly formulated and possibly contradictory expectations are placed on schools. The task is to focus on the skills and competencies required for the future labor market, to personalise learning methods, taking into account the individual needs and abilities of each learner. However, the school is also expected to provide a cultural basis for a cohesive community, ensure the adoption of the society's cultural tradition, and become a place of democratic skills. The challenge for the education system is to find a balance between these quite different expectations or even educational missions.
- The tension between skills and abilities and background knowledge. The school is tasked with becoming the basis of future knowledge and action. On the other hand, it is recognised that it is very uncertain what skills will be needed in the future. Due to this uncertainty of the future, there is a tendency to talk about the qualities to be developed, the motivation to learn, digital skills, but not the knowledge and expertise that must be imparted. Learning methods, new methods and tools are considered, not content. These considerations relegate the discussion of the necessary background knowledge and knowledge to the background. The general uncertainty of the future creates a challenge in education to redefine what is the basic knowledge and understanding that needs to be taught to learners and which would become the basis for building the future.
- The tension between leadership and community qualities to be developed. Quite different goals for the development of personal qualities are formed for education. People are seen as "human capital" for building a future economy and a well-functioning state. Such a person must not only have the motivation to learn all the time, improve and deepen professional knowledge, but also have leadership qualities, the ability to take initiative and overcome obstacles, generate new ideas, be proactive, not be afraid to make mistakes, and take personal responsibility. In addition, such necessary and important qualities for a person of the future society are emphasised, such as orientation towards comprehensive personality development, emotional resilience, the ability to find answers to questions of meaning, empathy, social compassion, citizenship, creativity, community. It is these more community-oriented characteristics that are needed in order to understand the challenges facing the future today (climate change, crises of democracy, social exclusion). These quite different complexes of personal characteristics shape two different ways of functioning in the future: authoritarian leadership without empathy or "bureaucratic" leadership that does not encourage change. Future trends

challenge education to redefine the qualities to be cultivated, which combine personal leadership and empathy and community spirit, the ability to make joint decisions and act as a team, to promote the qualities of team leadership ("democratic leadership").

2.4. Transformations of Teachers' Competences in the Future

Unpredictable scenarios and trends of the future (globalisation, climate change, digital lifestyle, demographic changes, technological breakthroughs) change thinking, attitudes, lifestyles, the world of professions, communities. A new page for the evolution of thinking was opened by the complexity of civilisation and its further increase. Gradually, the cognitive perception of the world is being replaced by critical, analytical, creative, non-standard, the so-called "competence-based" thinking, conditioned by most global processes (Bakonis, 2021). To meet the up-to-date requirements tailored to society needs and opportunities of modern technologies, education quality improvement occurs due to using information and communication technologies, including distance education technologies, guided by the principle of free and flexible educational process catering for education openness, easy access to it, and economic efficiency (Yudina et al., 2020).

The children that had entered education in 2018 will be young adults in 2030. Schools can prepare them for jobs that have not yet been created, for technologies that have not yet been invented, to solve problems that have not yet been anticipated. It will be a shared responsibility to seize opportunities and find solutions (OECD, 2018). It is impossible to say what challenges will be confronted today's students, or what the workplace of the future will look like. Ensuring that they leave school with the habit of learning well established will or, in other words, prepare students for a world not yet known (An Economist Intelligence Unit Report, 2022).

OECD (2018) talks about the need for new solutions in a rapidly changing world environment, economic and social spheres. The following guidelines are formed for education: the need for broader education goals, individual and collective well-being; navigating through a complex and uncertain world; the need for a broad set of knowledge, skills, attitudes and values in action; competencies to transform our society and shape our future. OECD "Education 2030" stakeholders have co-developed a "learning compass" that shows how young people can navigate their lives and their world (Image 1).

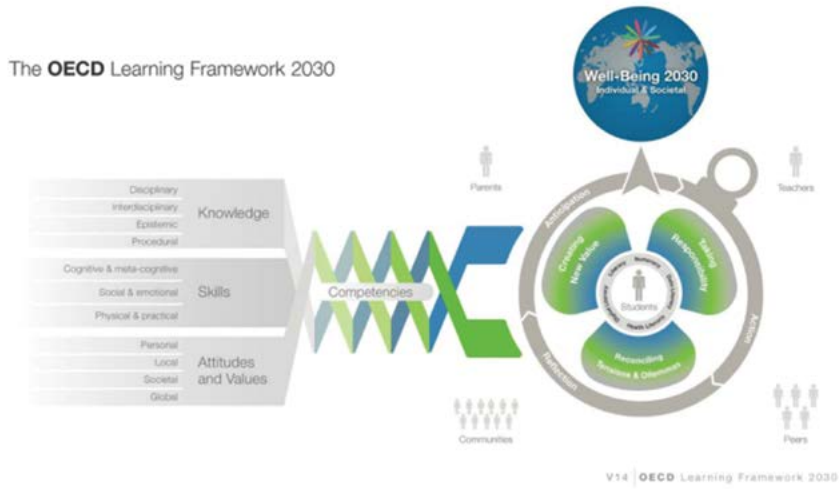


Image 1. The OECD Learning Framework 2030: Work-in-progress (OECD, 2018, p. 4)

There are three essential questions to ask of education as we look to 2050: What should we continue doing? What should we abandon? What needs to be creatively invented afresh?

Clearly needed is a global citizenry capable of not just doing, but creating jobs and finding solutions to a host of unprecedented global challenges. This requires a broad approach to education that reaches all children where they are and fosters the development of the unique strengths and the potential of each individual child. School cultures need to promote entrepreneurship, global awareness, and a humanistic outlook that includes the appreciation of diverse backgrounds and viewpoints. Education must always maintain concentration and appreciation of human values, it is necessary to rely on the positive nature of a person, his eagerness. Any new social contract must build on the broad principles that underpin human rights – inclusion and equity, cooperation, and solidarity, as well as collective responsibility and interconnectedness (UNESCO, 2021).

Increasingly rapid technological, environmental and demographic changes force us to look for solutions how to ensure smooth adaptation of the society. It is agreed that lifelong learning is one of the most important factors that can help adapt to the changes that are taking place. This topic is a frequent subject of research and debate both in international organisations (e.g., UNESCO, World Bank, European Commission, OECD, CEDEFOP, etc.) and in national institutions or academic communities (STRATA, 2020).

A teacher cannot step into the future alone. Governments, businesses and education providers should collaborate to build a strong, interconnected

ecosystem committed to a comprehensive upskilling agenda (OECD, 2018). As indicated during the World Government Summit (2023):

- Demand will grow for social and emotional skills, higher-level cognitive skills, and both basic and advanced digital skills.
- Early childhood is a critical period for skills development.
- Higher education is shifting to a skills-first approach. Institutions are increasing real-world application of skills in their curriculums, with an emphasis on building communities and networks. As they do so, a rethink of some credentials is taking place, including the emergence of a new microcredentialing system in higher education that prepares students for the world of work more flexibly.

In the World Government Summit 2023 document The Skills Revolution and the Future of Learning and Earning, there are identified a lot of foundational skills that will help citizens thrive in the future of work. Here are their main groups:

- Cognitive: critical thinking; planning and ways of working; communication; mental flexibility;
- Interpersonal: mobilizing systems; developing relationships; teamwork effectiveness;
- Self-leadership;
- Self-awareness and self-management: understanding own emotions and triggers; entrepreneurship; goals achievement;
- Digital: digital fluency and citizenship; software use and development; understanding digital systems.

Seeing so many skills, it is probably even clearer that it is very important now and will be important in the future – to teach for lifelong learning, to teach to love this process. Thus, success will visit those who adapt to changes and will be open to them. According to J. I. Onebunne (2022), transformative use of educational technology requires changes in pedagogy, curriculum, assessment policy, ICT and funding. In fact, digital education needs excellent teachers and the teaching profession needs digital education. In the 21st century, graduates will need a capacity for inventiveness and the ability to respond effectively to novelty. The new world will require them to have a thirst for continuous learning, for updating their knowledge and skills in information literacy. They will need the personal resilience to deal with uncertainty and failure. They will need confidence in their own values and commitment to the well-being of society.

3. Conclusion

As the analysis of the scientific literature and documents has shown, there is a noticeable shift in teachers' professional activities and expression of competences. The world and the education system are changing, affected by global and local changes in all areas of people's lives. Teacher quality is the most important school variable that determines the success of an education system. A teacher should constantly improve his professional competences. Also, the teacher of the 21st century must not only have a good understanding of the changing society, understand the political situation, but also understand the cultural, economic and social dimensions on a global scale. It is important to emphasize that education and its changes take place against the background of climate change, wars and political turmoil, violence, health problems, migration and other negative phenomena and events. This inevitably affects the content of education, its forms and perspectives. The literature and documents analysed by the author allows us to claim that in the future it such competences of teachers will be important which could help to resolve the tension between: the personalisation of learning and the shared canon of cultural knowledge; skills and abilities needed for the future and prior knowledge; leadership and community.

In addition, this work examines the need to research, improve, change and expand the competencies of teachers. This is necessary in order to meet modern requirements adapted to the needs of society and the possibilities of modern technologies, to improve the quality of education. The future competences are associated with the lifelong learning of teachers and the improvement of competences, creating such an education that could satisfy the diversity of learners, society's expectations, economic efficiency, and aspects of technical fulfillment.

4. Literature

1. Al Asefer M., Zainal, N. S., Abidin N. S. (2021). Soft Skills and Graduates'Employability in the 21 st century from employers'perspectives: a review of literature. *International Journal of Infrastructure Research and Management Vol. 9 (2),* 44–59. https://iukl.edu.my/rmc/wp-content/uploads/sites/4/2022/02/5.-Al-Asefer_compressed.pdf Accessed September 2, 2023.
2. An Economist Intelligence Unit report. 2015. Driving the skills agenda: Preparing students for the future. http://www.euroguidance.lt/images/docs/Drivingtheskillsagenda.pdf Accessed September 8, 2023.
3. Bakonis, E. (2021). *Svarbūs žingsniai didinant mokytojo profesijos prestižą [Important Steps in Increasing the Prestige of the Teaching Profession].* Švietimo problemos analizė, 3

(193). https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2021/12/nr3-bmokytojo-profesijos-prestizas.pdf Accessed September 10, 2023.

4. Bartram, D., Robertson, I. T., Callinan, M. (2002). Introduction: a framework for examining organizational effectiveness. In I. T. Robertson, M. Callinan, & D. Bartram (Eds.), *Organizational effectiveness: The role of psychology*, 1–10, Chichester, UK: Wiley. https://doi.org/10.1002/9780470696736.ch Accessed July 12, 2023.
5. Filipenco, D. (2022). *Top 10 world problems and their solutions. Development Aid.* https://www.developmentaid.org/news-stream/post/147458/top-10-world-problems-and-their-solutions Accessed July 15, 023.
6. Genys, Š., Kajėnaitė, G., Stakėla, L. (2023). *Ugdymas 2020 XXI amžiui: 4K modelis švietimo kontekste. [Education 2020 for the 21st Century: The 4K Model in the Context of Education].* https://data.kurklt.lt/wp-content/uploads/2023/04/Ugdymas-XXI-amziui-4k-modelis-svietimo-kontekste-2.pdf Accessed August 30, 2023.
7. Yudina, I., Neustroeva, E., Makarova, T., Fedorova, A. (2020). Future Teachers Forming Professional Expectations in Modern Educational Conditions. Propósitos y Representaciones, Vol. 8, p. 1-13. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.720 Accessed July 15, 2023.
8. Litvinaitė, J. (2022). Bendrojo ugdymo mokytojų bendrakultūrinės ir pilietinės visuomenės kūrimo kompetencijos tobulinimas. Metodinis leidinys. https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-10-10/DIEGIMAS_Aurelija/metodin%C4%97%20med%C5%BEiaga/Metodinis%20leidinys%20%E2%80%9EBENDROJO%20UGDYMO%20MOKYTOJ%C5%B2%20BENDRAKULT%C5%AARIN%C4%96S%20IR%20PILIETIN%C4%96S%20VISUOMEN%C4%96S%20K%C5%AARIMO%20KOMPETENCIJOS%20TOBULINIMAS%E2%80%9C.pdf Accessed September 10, 2023.
9. Onebunne, J. I. (2022). Education in the 21st Century. *Nnadiebube Journal of Education in Africa (NJEA),* Vol. 7, No 1, 24-33. https://www.acjol.org/index.php/njea/article/download/2913/2882 Accessed September 14, 2023.
10. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). *The future of education and skills. Education 2030.* https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf Accessed August 20, 2023.
11. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2018). *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education.* OECD, Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en. Accessed August 14, 2023.
12. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2020). *Back to the Future of Education: Four OECD Scenarios for Schooling, Educational Research and Innovation.* OECD Publishing, Paris, https://www.oecd-ilibrary.org/education/back-to-the-future-s-of-education_178ef527-en Accessed August 14, 2023.
13. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2021). *Education & Skills. Directorate for Education and Skills.* https://www.oecd.org/education/OECD-Education-Brochure.pdf Accessed July 4, 2023.
14. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), TALIS 2018 (2020). *Tarptautinis mokymo ir mokymosi tyrimas [Teaching and Learning International Survey]. Ataskaita [Report].* https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/teisine_informacija/talis-2018-lietuvos-ataskaita.pdf Accessed September 5, 2023.

15. Sahlberg, P., Hasak, J. (2016). *Hard Questions on Global Educational Change: Policies, Practices, and the Future of Education.* New York: Teachers College Press.
16. Simonović, N. (2021). Teachers' key competencies for innovative teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)*, 9(3), 331-345. https://doi.org/10.23947/2334-8496-2021-9-3-331-345 Accessed July 26, 2023.
17. STRATA (2020). *Mokymasis visą gyvenimą. Įpročiai, patrauklumas, barjerai, naudos suvokimas. Gyventojų apklausos ataskaita [Habits, attractiveness, barriers, perceived benefits. Population survey report].* https://strata.gov.lt/images/tyrimai/2020-metai/svietimo-politika/20200108-MVG.pdf Accessed August 17, 2023.
18. STRATA (2022). *Švietimo ir įgūdžių iššūkių sprendimo galimybių studija [Feasibility Study for Addressing Education and Skills Challenges].* Vyriausybės strateginės analizės centras. https://strata.gov.lt/wp-content/uploads/2023/02/Svietimo-ir-igudziu-issukiu-sprendimo-galimybiu-studija.pdf Accessed September 6, 2023.
19. Sulaiman, J., Noor, S. (2020). Teacher Competence and 21st Century Skills in Transformation Schools 2025. *Ismail Universal Journal of Educational Research* 8(8): 3536-3544. https://DOI:10.13189/ujer.2020.080829 Accessed September 5, 2023.
20. The United Nations Children's Fund (UNICEF) (2021). *Mission: Recovering Education in 2021.* International Commission on the Futures of Education. https://www.unicef.org/reports/mission-recovering-education-2021 Accessed September 10, 2023.
21. Toukan, E. (2023). New Social Contract for Education: Advancing a paradigm of relational interconnectedness. *Education Research and Foresight Working Papersed-2023/WP-31/1*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384218 Accessed August 15, 2023.
22. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2021). *A new social contract for education: advancing a paradigm of relational interconnectedness.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384218?posInSet=1&queryId=45d65f45-bc3f-4771-a756-00b87344dc55 Accessed July 22, 2023.
23. World Government Summit (2023). *The Skills Revolution and the Future of Learning and Earning.* https://www.worldgovernmentsummit.org/observer/reports/2023/detail/the-skills-revolution-and-the-future-of-learning-and-earning Accessed July 10, 2023.
24. Zeiger, S. (2018). List of Core Competencies for Educators. Work, Careers, Jobs in Education. https://work.chron.com/list-core-competencies-educators-8916.html Accessed September 10, 2023.
25. Žygaitienė, B., Barkauskaitė, M., Miškinienė, M. (2013). Professional Competences of a Teacher during the Period of Educational Paradigm Transformation in Lithuania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 83, 165 – 169. https://Doi:10.1016/J.sbspro.2013.06.032 Accessed September 8, 2023.

Effective Communication in the Education Sector

María del Mar Paulo Noguera[1]

Abstract

Communication is the most fundamental process of personal development. It is through the communicative act that we socialise and learn, so intelligent and effective communication invites interpersonal relationships, which in turn lead to the overall development of a person. All human behaviour is communicative. It is impossible not to communicate. To achieve this, we have several languages in human interaction: from body and facial language to silence, including personal appearance. There are also other languages such as music, art in general, tastes, images, signs, etc.

The emotional component in education becomes fundamental because without emotion there is no learning. Therefore, in order to achieve effective communication in the classroom, we need to deepen the so-called soft skills, or the social and communicative skills of teaching: empathy, respect, trust, affectivity, security, assertiveness, clarity, active listening, feedback, looks, smiles, gestures and tone of voice, among others.

Educational communication must open the door to the richness and variety of languages in order to establish the most enriching communicative processes possible, which allow learners to reach their full potential. For this reason, we must rely on the word, but also on images, music, the language of the body – in short, on the expression of emotions and feelings at the same time as reflection and thought.

Keywords: effective communication, human interaction, educational communication, soft skills, social and communicative skills of teachers

1. What Do We Understand by Communication?

Communication is the most fundamental process of personal development through which we socialise and learn. We spend most of our time communicating, in one way or another, by living with others, with ourselves and with the universe. We can therefore affirm that communication is the basis of all human relationships: to exchange information and knowledge, to analyse situations, to reflect and think together. But also, to share emotions, feelings, affections, hopes and dreams.

Traditionally, every act of communication has been associated with the transmission of information, ideas and emotions. However, if a message is misunderstood, there is no communication, because all communication

[1] **María del Mar Paulo Noguera**, doktorica znanosti na Katoličkom sveučilištu „San Vicente Martir“ u Valenciji, Španjolska

relationships are symmetrical or complementary. Any interaction between agents implies the necessary relationship established within the communicative process.

The fact is that communication is a relational process between people that is not always easy, because we are not all the same, we do not all think the same, we do not all feel the same, we do not all have the same experiences. That is why communication is not always successful. The effectiveness of communication depends to a large extent on our ability to consider the other person, to understand what is expected of us and to reach the other person. And for this, it is essential to have a close, attentive, patient and active listening attitude in order to capture the interests and concerns of others (Ferrés & Massanet, 2017). Gutiérrez & Buitrago (2019) insist on the need to consolidate the classroom as a space of support, empathy, cooperation, good treatment and meaningful learning to enable educational practices that promote peace and coexistence.

It should be noted that communication does not only refer to the verbalisation of linguistic forms, but requires sociolinguistic skills, knowledge and attitudes that are conditioned by the norms of social interaction (degree of politeness, relationship between interlocutors, communicative situation...), pragmatic (use of tone of voice, gesticulation, turn of speech, facilitating elements...) and psychological (self-knowledge, self-regulation, self-understanding, sensitivity towards others, empathy...). The teacher transmits and communicates not only through verbal but also through non-verbal forms (Bisquerra & López, 2020).

In short, to communicate effectively, it is necessary to connect with others, both emotionally and intellectually. Knowing what they expect from us and what we want to communicate, what their interests are, what they know about the subject we are dealing with, how they feel before we speak, what will motivate them to listen actively... As Sanz (2005) points out, intelligent and effective communication invites interpersonal relationships, interaction, which in turn involves the integral development of the person and is the basis of all human activity.

2. Non-verbal Communication

According to the above, communication is a complex act that must be studied from a systemic approach. The object of study is not the actors, nor the message, but the interaction, the relationship established within the communicative process. If we look at the many and varied forms of communication (speech, writing, drawing, music, dance, gestures, codes...), we find that in many cases music or painting, art in general, allows us to express emotions, feelings, moods and sensations more effectively than speech.

Personal appearance, clothing, tattoos, hairstyles, the perfume we use... are also part of language in that they convey information to those around us. Flavours mimic situations and evoke memories. Images, animate or inanimate, refer us to known relationships, give us information, make us feel and move us. In short, our relationship with the world around us and with ourselves grows and is enriched by a rich and varied range of forms of communication that allow us to approach and connect with the universe. The combination of languages, in the right proportions, appropriate to each situation, will allow an integrated and harmonious learning that will help to understand the world and people. (Comas, 2016)

2.1. Facial and Body Language

We tend to think that we communicate mainly through words, but in reality, as Ramón-Cortés (2011) points out, it is the body that speaks incessantly, showing not what we say but what we feel. Physical communication plays an essential role in human interaction, as it is inextricably linked to verbal communication, either complementing it, reinforcing it or, in certain cases, replacing it (a smile, a turn of the back...). The face, the gaze, the posture convey essential information to the interlocutor, sometimes unconsciously, which is manifested at the physiological level (Comas, 2016). In addition, we learn to interpret non-verbal language and underlying emotions in early childhood, even before verbal language.

Body movements, for example, give us important information about the relationship between interlocutors or their confidence in what is being said and done. An upright and relaxed posture, a confident gait, control of movements, naturalness, a forward gaze and hand placement convey confidence on the part of the communicator. On the other hand, uncontrolled movements, tension in the body, slumped shoulders, lowered gaze, looking for support... communicate insecurity in what is being said or in oneself. They also often indicate that the person is under pressure and does not feel comfortable in the communicative exchange.

The eyes, the gaze, are the tell-tale signs of our language. A lost, darting, evasive look indicates that the person does not want to face the situation, that he/she is afraid or ashamed. A sustained look, on the other hand, indicates confidence to face the challenge. A penetrating gaze imposes; an up and down gaze makes us feel small... Using the gaze to our advantage can help us to control a situation, while using it poorly can put us at a disadvantage or give us away. In fact, we can communicate more effectively when we are aware of our thoughts, sensations or emotions. (Comas, 2016).

Facial gestures are crucial and convey information. They do not go unnoticed and usually have a clear meaning (Ramón-Cortés, 2011). Our facial expressions reflect our emotions. Thus, although many of the gestures and body postures are cultural, especially in relation to the proximity between speakers and physical or visual contact, there are universal aspects that can be detected in speakers around the world in relation to the basic emotions identified by Oster & Ekman (1981).

2.2. Voice and Silence

The timbre, the tone, the speed, the rhythm create an effect of reassurance or overpowering, even overshadowing the content of the words. Politicians and public figures know that communication is everything, so they have advisors, image specialists who guide and advise them on movements, the most appropriate positions, clothing, tone of voice, gestures... (Castells, 2015).

On the other hand, silence has great communicative power. Let us not forget that forcing verbal communication can, at certain times, create more distance than rapprochement. In fact, in tense situations, when words fail to convey true feelings or intentions, silence is a powerful tool for restoring tranquillity. A gesture, a look of understanding, patient listening or simply silence is often much more effective in the face of an emotional explosion. Silence helps us get in touch with ourselves, sharpens the language of the senses and brings us back to emotional calm. As Ramón-Cortés (2011) reminds us, silence also speaks, and with great force.

3. Communication in the Classroom

Based on a comparative study of different socialising collectives (teachers, priests, publicists and journalists), Ferrés & Massanet (2017) analysed the conception they have of communicative processes and of the necessary requirements to achieve communicative effectiveness, contrasting their answers with the latest advances in neuroscience.

According to the authors, a high percentage of teachers tend to confuse communicative ability with knowledge of a subject, leading them to prioritize transmitting information and focusing on cognitive aspects. In this sense, according to the data obtained, the majority of the group believes that if good academic results are not obtained, it is due to the lack of interest of the addressee, thus avoiding any responsibility in the communicative act.

For Guerrero & Cambres (2018), the balance between the cognitive and the affective in the educational process has not been balanced, rather the cognitive has traditionally taken precedence. However, advances in neuroscience argue for the role of emotions in learning. If the sender takes the receiver into account, captures his or her needs and concerns, learns to seduce and excite them, communication becomes much more effective. As Ibarrola (2013) points out, without the emotional component, there is no learning. Laughter, humour, affection, excitement, joy, illusion, beauty... are part of life and therefore, according to the author, a necessary condition for learning and growth. In short, you only learn what you love (Mora, 2013).

In this sense, educators need to learn how to interact with others and how their brains work. Fernández-Berrocal & Extremera (2007) remind us that there is a solid fusion between emotions and thoughts, which allows us to think more intelligently and make decisions more effectively. Therefore, Ferrés & Massanet (2017) highlight the following aspects: if there is no emotional response, there is no interest, no real learning, learning that focuses only on the cognitive is doomed to failure; the human mind is designed to solve problems through its interaction with others and the environment, brain passivity produces boredom and demotivation; we only learn what interests us, what seduces us, what we are passionate about; the story activates empathy and allows us to connect with the experience, whether true or not, which activates the perceptual, motor and emotional systems that drive cognition.

Bisquerra & López (2020) also stress that student participation in the learning process increases motivation and improves performance. Active listening is not enough. Murayama et al (2016) bet on the use of positive feedback to stimulate the brain's reward circuits and motivate learning. Stimulating students and arousing their curiosity helps to maintain attention and concentration during class sessions (Benavidez and Flores, 2019). It is therefore essential to have effective pedagogical communication, which in turn implements an emotional education that invites an appropriate response to each situation.

In short, the mind is a network and therefore effective communication in the classroom must involve the creation of interaction networks between actors: collaborative work, dialogic learning, interaction between codes, use of different tools... The main thing, if we want effective communication in the classroom, is to know the mind of our interlocutor in order to activate positive emotions towards learning, thus avoiding indifference and discontent (Ferrés & Massanet, 2017).

4. Social and Communicative Skills of the Teacher

In order to make the teaching-learning process as adequate and satisfactory as possible, Pulido (2009) focuses on specifying the skills that the teacher must acquire in order to promote communication and correct interaction between group members. According to the behavioural, cognitive and environmental components proposed by Caballo (1993), Pulido (2009) refers to empathy, assertiveness, active listening, as well as the verbal and non-verbal components that favour communication and interaction (clarity, feedback, tone of voice, gaze, smile, gestures, affectivity or security).

In relation to socio-emotional skills, Herrera, Buitrago & Parandones (2015) insist on the need to develop this type of skills in teachers in order to be able to deal with everyday situations. For Gutíerrez & Buitrago (2019), if we want to create a peaceful coexistence in the classroom, the mediation of the teacher as a transforming agent through interaction and guidance is essential. Moreover, Guerrero & Cambres (2018) point out that students cannot be accompanied in their emotional management if teachers lack emotional competence. In this sense, Whitehead & Suave (2018) argue that both the classroom climate and the relationship between the group class and motivation to learn are highly conditioned by emotional learning, which is linked to the rest of learning. Therefore, an adequate management of socio-emotional and communicative skills leads to a more effective interaction in the classroom and generates communicative exchanges that generate learning (Extremera, Rey & Pena, 2016; Mariño, Pulido & Morales, 2016).

4.1. Empathy

Empathy is a conscious attitude that involves an effort to put ourselves in the other person's shoes, to tune into his or her feelings, needs and expectations.... In the communicative relationship, this conscious effort involves connecting with our interlocutor, activating patience, understanding, affection and respect for the other, despite differences, in order to establish an effective communicative flow that allows the message to be conveyed without elements that distort it.

Every communicative situation requires an empathic capacity if we want to reach the other person effectively. In order to do this, it is important to review our own process, to keep in mind our own trajectory and our own experiences in moments similar to those experienced by our interlocutor. This introspection enables us to put ourselves in their shoes, to relive moments in our lives when we encountered them or felt like them, and to understand what they need. The communicative exchange only comes about when both parties are involved in

the process of constructing meaning. This means that without interest in others, there is no connection and therefore no communication.

In education, empathic communication with our students is essential. For Extremera, Rey and Pena (2016), the use of empathic responses by the teacher to the behaviour of the student allows the improvement of behaviour and the improvement of communicative relationships in the classroom. As adults who have gone through a learning process, as the old professor Morrie Shwartz points out to his former student Mitch Albom (1997), we must be able to understand what students feel and how they experience their learning. According to Ibarrola (2013), feelings, emotions and learning are closely related.

Therefore, the use of storytelling in education is a fabulous tool that allows us to connect and facilitate interpretation. Its effectiveness is based on the paradigm of mirror neurons, which have a strong associative capacity, as they connect the different motor, emotional and cognitive systems with the perceptual system (Ferrés & Massanet, 2017). The story helps us to keep our minds alert, to activate empathy and to connect with the experience, whether real or fictional.

4.2. Active Listening, Respect and Trust

For interaction to be possible, we must learn to listen. We do not communicate for ourselves but to reach others, so we need to make sure that we are understood. Paraphrasing or summarising the message heard, without interrupting the communication, is a good way of demonstrating this, in addition to the expressions or body signals mentioned above.

Sometimes we make serious communication mistakes that end up undermining our ability to communicate. Some of the most common problems in interpersonal communication are: pre-empting the sender without allowing them to express themselves fully; labelling the sender or the message; making accusations in the past that are not relevant; looking for guilt; or avoiding clear feedback by not addressing the issues.

Ramón-Cortés (2011) reminds us that fear of listening, clinging to an idea or a point of view for fear of losing control blocks the flow of communication, rapprochement and exchange, which is one of the greatest enemies of communication. The aim of all communication is not to impose criteria or points of view, but to find common solutions to a situation or a problem.

There is no communication without active listening. For Hernando, Aguado & Pérez (2011), listening implies understanding and care, which are essential in any communicative process, but especially in educational communication. It seems simple and fundamental, but it is certainly a difficult attitude to find. We are in a hurry. We are doing many things at the same time and it is difficult for

us to be fully available to the messages of those who speak to us, to empathise with them and to understand them in every sense of the word. Listening involves affection and learning to live in peace. It involves: believing that another person has something interesting to tell me; giving another person quality time, from the heart; looking with gratitude and acceptance; asking with sincere interest; offering help and trust; valuing the ideas, feelings and tastes of others; being grateful for the opportunity to be enriched by the other person.

All in all, an empathetic, open, non-judgmental attitude, as well as verbal and non-verbal signals that show that we are following and understanding the message, are the elements that prepare us for listening and facilitate communication. We can summarise them in four basic points: preparing to listen; controlling our gaze, posture and gestures; catching the main ideas; and giving feedback. On the other hand, distraction, haste, value judgments, interruptions, rejection or minimisation of the message show a significant lack of connection that severely disrupts the communication process. As Torralba (2007) points out, listening means paying attention to the other person, to his or her words, gestures, face and hands; it is an act of devotion to the other, of generosity, which necessarily implies duality.

It is important to note that communication does not take place in a climate of mistrust and lack of respect. It is essential to have confidence in both our criteria and message in order to facilitate effective listening and understanding. Moreover, we cannot create a climate of trust without respect for others and their opinions, without connection or empathy, without affection and closeness, without sincerity and naturalness. We must not forget that trust is earned, not imposed, and to earn it, we should offer others a feeling of security and affection, despite disagreements.

4.3. Dialogue in the Classroom

Reyes (1997) sees educational communication as a dialogical process. The educator and the learner participate in learning and teaching through interaction that takes place in the classroom in order to construct the learning content together. The learner's mind needs activity to remain attentive, so constant questioning and encouragement of intervention and participation are essential for promoting mutual understanding.

According to Ferrés & Masanet (2017), the human mind is designed to solve problems through interaction with others and the environment. Therefore, without dialogue, without communicative exchange, there is no learning. The mere transmission of knowledge from one to many, without interruption,

without dialogue, without mutual approach, leads to cerebral passivity and consequently to boredom and demotivation.

Therefore, communicative exchange in a dialogue and participatory climate is the key to effective educational communication, fostering positive emotions that increase the desire to learn. In this sense, Alzate & Castañeda (2020) insist that it is necessary to promote educational practices based on creative, motivating and respectful dialogue in order to challenge intelligence and promote meaningful learning. Of course, we cannot expect our students to process information the way we do. We understand and interpret according to our own experiences and personal journeys, so we always make a subjective interpretation of what we are told.

It is necessary to check the understanding of the message, considering that a communicative process is not effective if the message does not arrive faithfully (Badajoz and Rodríguez, 2018). In this sense, it is useful to pause, observe the non-verbal communication of our interlocutors, ask for feedback, allow interventions, dialogue with students, check if clarifications are needed and repeat using other words, if necessary. If the aim is communicative effectiveness, we cannot just talk and talk and expect them to follow us anyway.

4.4. Assertiveness and Emotional Control

In educational communication, assertiveness is necessary to make our message credible. Triana & Velásquez (2014), state that assertive communication is directly related to a positive classroom climate, while non-assertive teacher communication negatively affects the classroom climate. On the other hand, Valente, Monteiro & Lourenço (2019) point out that those teachers who manage to have greater emotional control and regulation are able to exercise greater discipline management in the classroom, since emotional control allows regulating verbal and nonverbal behaviour in uncomfortable situations.

Being open to dialogue does not mean that we are malleable and manipulable. Sometimes we need to communicate something that we know our interlocutor will not like, so knowing how to deliver the message at the right time and with the right sensitivity will allow us to ease the possible tension caused by the words. Similarly, the appropriate use of refusal, with the least possible emotional cost, should be part of our resources for effective communication in the classroom. Learning to say “no” is a difficult aspect to assume and even more difficult to transmit with affectivity, but this right, whether it is communicated with the voice, the look, gestures or silence, reaffirms us in our position and affirms us in front of others (Álava, 2015).

5. Conclusions

We learn to learn, to be, to live through interaction with others and with the environment, so communication is the most fundamental process of personal development. The contexts that encourage a healthy interaction, an intelligent and effective communication through several languages that we know, stimulate learning and the integral growth of every human being. The classroom thus becomes a space where learning based on dialogue, interaction, storytelling, active listening, empathy, connection with others and growth based on human values of respect, coexistence and affection can be promoted.

For this reason, educational communication must be conducive to understanding as well as to promoting the comprehensive growth of the learner through the varied and rich range of languages that facilitate effective communicative processes. An effective communicative process in the classroom involves learning not only curricular content, but also feelings and emotions. Reflection and thinking grow in a dialogical environment, multiplied by the freedom to express, by the lack of fear of exposure, by the attitude of closeness and understanding.

In conclusion, educational communication is much more effective with socio-emotionally and communicatively competent teachers, who are able to integrate into their classroom those tools that facilitate approach and interaction. The mind needs challenges and questions; the heart needs affection, understanding and security. An educational environment that encourages dialogue, active listening, respect and empathy is an environment open to learning and growth.

6. Literature

Álava, M. J. (2015). *Los secretos de la comunicación. Claves para las relaciones humanas*. Comunidad de Madrid: Dirección General de la Familia y el Menor.

Albom, M. (1997). *Tuesdays with Morrie: An Old Man, a Young Man and Life's Greatest Lesson*. New York: Doubleday.

Alzate, F. A. & Castañeda, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424.

Badajoz, D. & Rodríguez, A. (2018) ¿Cómo medir la eficacia comunicativa? El modelo de los umbrales comunicativos. En Tejero, B., Bernard, O. & Lechuga, C. *Investigando en contenidos de vanguardia* (p. 29-43). Madrid: Editorial Gedisa, S.A.

Benavidez, V. & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. Revista de estudios de Psicología, 14, (1), 25-53

Bisquerra, R., & López, È. (2020). *Educación emocional: 50 preguntas y respuestas*. Editorial El Ateneo.

Caballo, V.E. (1993) *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: Sigo XXI

Castells, M. (2015). El espacio en donde se crea el poder. https://ssociologos.com/2015/01/27/los-medios-de-comunicacion-el-espacio-donde-se-crea-el-poder/

Comas, S. (2016). *Burbujas de paz*. Barcelona: Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U.

Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Revista Padres y Maestros*, 368, 65-72.

Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2007). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación,* 29 (1), 1-6.

Ferrés J. & Massanet, M. J. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, 52, XXV, 51-60.

Guerrero, E. & Cambres, M. (2018). Implicaciones pedagógicas de la educación emocional.

Gutíerrez & Buitrago (2019) Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis & Saber*, 10(24), 167-192.

Hernando, A., Aguado, I. & Pérez, A. (2011). Técnicas de comunicación creativas en el aula: escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios. *Educación y Futuro,* 24, 153-177

Herrera, L., Buitrago, R., & Perandones, T. (2015). Psicología positiva e inteligencia emocional en educación. *DEDiCA, Revista de Educação e Humanidades*, 8, 139-153.

Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje Emocionante.* Ediciones SM.

Mariño, L., Pulido, Ó., & Morales, L. (2016). Actitud filosófica, infancia y formación de maestros. *Praxis & Saber*, 7 (15), 81-101.

Mora, F. (2013). Neuroeducación. Solo se aprende aquello que se ama. Madrid: Alianza.

Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., & Matsumoto, K. (2010). Neural basis of the undermining effect of monetary reward on intrinsic motivation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), 5311-5316

Oster, H., & Ekman, P. (1981). Expresiones faciales de la emoción. *Estudios de Psicología*, (7), 115-143.

Pulido, I. (2009). Habilidades sociales del docente. www. csi-csif. es/andalucia.

Ramón-Cortés, F. (2011). *Parlant la gent s'estima*. Ara Llibres.

Reyes, M. (1997). La comunicación como espacio y el espacio para la comunicación. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (8), 63-71.

Sans, G. (2005). *La comunicació efectiva a l'aula*. Barcelona: Graó.

Triana, A., & Velásquez, A. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41.

Torralba, F. (2007). *El arte de saber escuchar*. Lleida: Milenio

Valente, S., Monteiro, A. P., & Lourenço, A. A. (2019). The relationship between teachers' emotional intelligence and classroom discipline management. *Psychology in the Schools*, 56(5), 741-750.

Whitehead, J., & Suave, J. (2018). *The Importance of Teacher Well-being and Social and Emotional Learning: A Literature Review Prepared for Millennium. org*. https://static1.squarespace.com/static/59dd06ba8a02c73de886b306/t/5c33d5041ae6cfcc025322a1/1546900742535.

Uloga učitelja u prikupljanju i afirmaciji zavičajne baštine

Marija Buterin Mičić[1]

Sažetak

Zavičajna baština promatrana kao zavičajno znanje ili zavičajna mudrost predstavlja važnu odrednicu identiteta ljudi i njihovog odgovornog odnosa prema okolini u kojoj žive i djeluju. Upoznavanjem zavičajne baštine ljudi ne upoznaju samo svoj zavičaj, njegovu prošlost, već na taj način mogu bolje upoznati sebe i ljude s kojima to zavičajno naslijeđe baštine. Obnovljeni interes za navedenu temu potaknut je učincima globalizacije s posebnim naglaskom na pojavu i širenje unificirane globalne kulture. Navedeno implicira promišljanje zavičajnog znanja i njegove uloge u životu ljudi pri čemu posebno važnu ulogu imaju učitelji. Inicijativa prikupljanja i proučavanja kulture i baštine, mjesta u kojem su učitelji živjeli i profesionalno djelovali, potaknuta je objavljivanjem *Osnove za sabiranje i proučavanje građe o narodnom životu* 1897. godine. Polazeći od navedenog, u radu se problematizira uloga učitelja u prikupljanju i afirmaciji zavičajne baštine te s njom povezane temeljne odgojne vrijednosti.

Ključne riječi: baština, identitet, učitelj, zavičaj, znanje.

Uvod

Globalizacija je realnost suvremenog društva. Gotovo da i nema područja ljudske djelatnosti u kojima nisu vidljivi učinci globalizacijskih procesa. Postavlja se pitanje jesmo li spremni za suočavanje s takvom realnošću, odnosno sa svim izazovima koji se vežu uz globalizacijske procese. Primjerice, razvoj informacijsko-komunikacijskih tehnologija nesumnjivo je olakšao i pojednostavio proces upravljanja informacijama, odnosno uspostave i održavanja komunikacije na globalnoj razini. Međutim, virtualni karakter globalnog umrežavanja nerijetko je lišen izvornog konteksta koji prati određenu poruku i komunikaciju. Drugim riječima, udaljen je od stvarnog života i svih njegovih manifestacija. U tom smislu, upozorava se na opasnost gubitka lokalnog identiteta, a povezano s tim, i neadekvatnog odnosa prema životnoj sredini, koji se nerijetko može okarakterizirati kao neodgovorni odnos prema okolini, koji ne doprinosi održivosti. Isto se može sagledati iz perspektive onog što se prema UNESCO-u (1993) označava kao ograničeno i iskrivljeno viđenje svijeta.

[1] **Marija Buterin Mičić**, docentica na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

Još je početkom stoljeća Castells (2000) ukazivao na učinke koje dominacija informacijskih tehnologija u gotovo svim područjima života i rada ima na poimanje kategorije mjesta, s jedne strane i kategorije vremena, s druge. Za razliku od fizičkog svijeta, virtualni svijet nije detrminiran kategorijom prostora kao ni kategorijom vremena. Riječ je o dominaciji tzv. *prostora tokova* (*space of flows*) koji zamjenjuje prostor mjesta, odnosno pravu stvarnost te dovodi do gubitka osjećaja za *prostor određenog mjesta* (*space of place*). S druge strane, riječ je i o dominaciji tzv. virtualnog, odnosno *bezvremenskog vremena* (*timless time*). Naime, vrijeme koje je predstavljeno kroz elemente trenutačnosti ima odliku lišenosti vremenske dimenzije. Riječ o tzv. bezvremenskom vremenu. Kao takvo, ne podržava osjećaj za povijesnost te se kosi s tradicionalnim poimanjem životnog tijeka. Upravo zbog toga dolazi do miješanja različitih, nerijetko nespojivih, prostornih i vremenskih elemenata. Isto rezultira stvaranjem svojevrsnog hibridnog prostorno-vremenskog kolaža koji je sastavljen od različitih kulturoloških elemenata, pri čemu se ono autohtono i lokalno dekontekstualizira i relativizira (Castells, 2000). Drugačije poimanje kategorija vremena i mjesta uslijed dominacije informacijsko-komunikacijskih tehnologija rezultira i udaljavanjem i otuđivanjem pojedinca od zavičajne baštine. U prilog tome ide tvrdnja Maroevića (2004) koji ističe kako kulturnu baštinu nije moguće smjestiti u klasifikacijske sheme informacijske paradigme jer kulturna baština po svojoj prirodi predstavlja arhiv ljudskog vremena shvaćenog u tradicionalnom smislu.

Javljanje uniformne globalne kulture koja je primarno vođena zakonima tržišne ponude i potražnje istovremeno dovodi do diskulturacije kao i komodifikacije kulture. Očuvanje zavičajnog (lokalnog) identiteta u kontekstu globalizacijskih procesa koji doprinose javljanju i širenju novog, globalnog identiteta predstavlja izazov. Širenju navedenog identiteta svako pridonosi sveprisutnost informacijsko-komunikacijskih tehnologija u svakodnevnom životu.

Globalizacijski identitet podrazumijeva i globalizirani način života koji ne ide u prilog očuvanju kulturne i zavičajne raznolikosti, odnosno različitosti načina života i svih njegovih posebitosti. Upravo nepoznavanje povijesnih spomenika, tradicija, običaja i drugih oblika kulturnog naslijeđa zavičaja dovodi do zanemarivanja i neadekvatnog odnosa spram njemu. Navedeno implicira važnost pedagoškog promišljanja zavičajne baštine na intrapersonalnoj i interpresonalnoj razini te za čovječanstvo u cjelini. Cilj ovog rada je problematiziranje uloge učitelja u prikupljanju i afirmaciji zavičajne baštine te s njom povezane temeljne odgojne vrijednosti.

Zavičajna baština kao zavičajno znanje (mudrost) i identitet

Prije samog određenja kulturne baštine, a samim time i zavičajne baštine, treba se referirati na određenje pojma zavičajnost. Isto se može sagledati kroz različite perspektive. Sa stajališta svakodnevnog života, pojam zavičajnosti podrazumijeva mjesto rođenja i odrastanja neke osobe. Međutim, zavičaj nužno ne predstavlja mjesto rođenja pojedinca, već podrazumijeva i određeni kraj u kojem pojedinac usvaja posebnosti kao što su, primjerice, narječje, dijalekt i dr.. Pojedinac se također veže uz mjesta u kojima nije rođen boraveći u njima. Lazarić i suradnice (2020) ističu da se poimanje zavičaja ne iscrpljuje samo kroz činjenicu da je pojedinac rođen u određenom mjestu, već da su „mjesta u kojima je osoba živjela i čije je običaje upoznala dio zavičajnosti jedne osobe, jer su sudjelovali u 'stvaranju' identiteta te osobe" (Lazarić i sur., 2020: 362). Prema autoricama, zavičaj je dio jedinstvenog identiteta pojedinca te se u tom smislu može govoriti o zavičajnom identitetu kojeg čini govor, dijalekt, običaji, tradicija i/ili baštinski sadržaji, a za čiji su razvoj ključni kulturni identitet i kulturna pripadnost. Brojni autori naglašavaju ulogu baštinskih vrijednosti u razvoju identiteta (npr. Fulcher i Scott, 2011; Georgiveski i Žoglev, 2014; Reeves i Plets, 2016). Prema Rosandiću, zavičaj se može promatrati kao „emocionalnu, književnu, pedagošku, odnosno didaktičkometodičku kategoriju" te ga se može definirati kao „domovinu u malom, osobnu domovinu" (Rosandić, 1975: 9).

Baština se definira kao „ukupnost iz prošlosti sačuvanih i njegovanih kulturnih dobara. Njezina glavna značajka je čuvanje i njegovanje svega što su nam preci ostavili kao kulturu, tradiciju, zavičajnu mudrost" (Anić, 2009: 62). Može se uočiti da kulturna baština, a samim time i zavičajna baština, ne predstavlja samo skup ljudskih (ne)materijalnih tvorevina, već prepoznati skup vrijednosti koje su ljudi naslijedili od svojih predaka, odnosno onu baštinu koja je određena kulturnim sadržajnim usmjerenjem, značenjem nasljeđivanja vrijednosti i materijalnih svjedočanstava prošlosti, kao i potrebom djelatne upotrebe u sadašnjosti i njenog očuvanja (Maroević, 2004).

Kroz dodir s baštinom zavičaja, kao što su primjerice običaji, folklor, glazba, narodna književnost, spomenici, ostaci povijesnih građevina i dr., djeca i mladi se ne susreću samo s materijalnom, već i duhovnom ostavštinom svojih predaka, koja predstavlja svjedočanstvo vremena i prostora u kojem je nastala. Prema Dobroti i Kušćević (2008) kulturna baština predstavlja poveznicu prošlosti, sadašnjosti i budućnosti. Ta ostavština je odraz pogleda na život, odnosno znanja, sposobnosti i vještina prethodnih generacija koje su živjele u određenom kraju, oblikovale se kroz materijalne i nematerijalne tvorevine koje su odraz njihovog načina života i koje kao takve služe životu u određenom kraju. U tom smislu, zavičajna baština može se sagledati, ne samo kao kulturna, već i kao odgojna vrijednost jer je u njoj sadržajno znanje i mudrost ljudi koji su živjeli, odnosno

žive u određenom kraju, području ili regiji. U tom smislu neosporna je važnost očuvanja i prenošenja zavičajne baštine određenog kraja, odnosno područja od strane pripadnika njezine zajednice mlađim generacijama te su ključna pitanja koliko se i na koji način to čini.

Kulturna baština, a time i zavičajna baština određenog područja ili kraja predstavlja pogled na život ljudi na određenom prostoru i određenom vremenu te u tom smislu predstavlja odrednicu njihovog identiteta. Budući da je čovjek društveno-povijesno biće, odnosno „biće kulture" (Skledar, 2001), kulturna, a time i zavičajna baština predstavlja temelj identiteta, odnosno samoodređenja ljudi. Osim toga, ista predstavlja i „uporište ponosa članova zajednice" (Pust Škrgulja, 2007). Budući da kulturna baština, kao i zavičajna baština uključuje pitanje identiteta, upravo upoznavanjem zavičajne baštine djeca i mladi ne susreću se samo s njezinim materijalnim i nematrijalnim manifestacijama, već razvijaju osjećaj pripadnosti zajednici i svijest o kulturi. U tom smislu, njegovanje i očuvanje identiteta koji se veže uz određeni kraj, odnosno zavičaj implicira uspostavljanje emocionalnih veza s mjestom u kojem pojedinac živi od najranijih dana. Naime, tijekom povijesti zajednice su prenosile dijelove identiteta na pojedince putem usmene predaje ili institucija. Pritom treba imati na umu da naša kulturna baština „uključuje mnogobrojne kulturne slojeve od prapovijesti do danas, etnički i kulturno vrlo različitih atribucija, pune dodira i prožimanja heterogenih utjecaja" (Maretić i Caktaš, 2007: 92) što ukazuje na njezinu multikulturalnost, a time i potencijal za razvoj interkulturalnih odnosa s pripadnicima drugih kultura, pri čemu se kulturna različitost percipira kao komparativna vrijednost.

Prijetnju očuvanju zavičajne predstavlja tzv. kulturni imperijalizam. Prema Cifriću (2007) riječ je o stvaranju jedne monokulture, odnosno stvaranju jedne dominantne i vodeće kulture koja postepeno prerasta u jednu jedinu kulturu čovječanstva te tako guši raznolikost. Vrijednosti, norme, filmovi, glazba, prehrana, životni stil i ostali proizvodi kulture su ono što kuturni imperij pruža drugim kulturama s ciljem što većeg promicanja zapadnoeuropskog civilizacijskog modela modernizacije u stvaranju mogućeg „novog imperija" (Cifrić, 2008). Upravo globalizacija potencira kulturnu hegemoniju u smislu kulturne globalizacije koja priprema teren za dominaciju ekonomije i tehnologije s ciljem uspostave kulturnog imperijalizma te se događa od zapada prema istoku (Cifrić, 2008).

Razina svijesti društva o potrebi zaštite baštine zavisi o postojanju senzibiliteta prema baštinskim sadržajima te postojanjem suodgovornosti svih. Isto se treba poticati od najranije dobi. Globalizacijom društva dolazi do svojevrsnog rastakanja tradicionalnih uporišta, odnosno do gubitka prethodnih značenja identiteta, koji su u prošlosti ljudima predstavljali polazišta u promišljanju zajednice i sebe samih (Babić, 2018).

Očuvanje i njegovanje identiteta na nižim razinama, kao što je zavičajni identitet, pretpostavka je za njegovanje i očuvanje identiteta na višim razinama. U tom smilsu ističe se važnost osvještavanja potrebe očuvanja i njegovanja zavičajne baštine kao čimbenika našeg identiteta. Raznolikost kultura ima posebnu vrijednost jer implicira različitost iskustva i spoznaje. Očuvanje raznolikosti kultura podrazumijeva shvaćanje da se prvo treba očuvati kulturna tradicija, pri čemu treba imati na umu da se ona ne svodi samo na etnološku baštinu i folklor, već se njezine vrijednosti moraju afirmirati u modernom životu njenih pripadnika (Cifrić, 2008). U kontekstu javljanja globalnog identiteta koji se javlja kao nuspojava globalizacijskih procesa i koji predstavlja prijetnju u smislu gubljenja identiteta na nižim razinama, važnu ulogu imaju učitelji kao oni koji predstavljaju ključne čimbenike u procesu prenošenja baštine na mlađe generacije s ciljm poticanja želje za obnovom već pomalo zaboravljenih običaja i tradicija te izgradnje pravilnog odnosa prema baštini i osjećaja pripadnosti lokalnoj zajednici.

Uloga učitelja

Unutar Okvirne konvencije o vrijednostima kulturne baštine za društvo koju je donijelo Vijeće Europe (2005) navodi se obveza uključivanja elemenata kulturne baštine na svim obrazovnim razinama. Dvije godine kasnije, preciznije 2007. godine, Republika Hrvatska je donijela Zakon o potvrđivanju Okvirne konvencije Vijeća Europe. Nastojanja da se potakne pojedince na istraživanje i otkrivanje europske kulturne baštine te jačanje osjećaja pripadnosti zajedničkom prostoru Europe vezuje se uz 2018. godinu koja je proglašena Europskom godinom kulturne baštine vođena sloganom *Naša baština: spoj prošlosti i budućnosti* (Europski parlament i Vijeće Europe, 2017).

Na odnos prema zavičajnoj baštini, koji se najintenzivnije razvija tijekom djetinjstva i adolescencije, utječu brojeni čimbenici. Isti se mogu sagledati kao zavičajno iskustvo koje pojedinci stječu tijekom života. Nakon obitelji kao mjesta primarne socijalizacije, odgojno-obrazovne ustanove imaju zadatak omogućiti učenicima stjecanje iskustva i razvoj kompetencija koje su nužne za upoznavanje i očuvanje zavičajne baštine. U tom smislu važan pokazatelj odnosa prema zavičajnoj baštini je zastupljenost zavičajnih tema, odnosno sadržaja povezanih sa zavičajem tijekom školovanja kao i načina na koji im učitelji i nastavnici pristupaju. “Budući da škola osim obrazovne uključuje i odgojnu funkciju, uvođenjem zavičajnih sadržaja u nastavni proces kod učenika se upravo postiže toliko željeni efekt potrebe za uspostavljanjem ravnoteže između vlastitih želja i potreba prostora, ali i potrebe očuvanja vlastitog identiteta kao značajne kulturološke odrednice“ (Botić, 2009: 247).

Navedenom ne ide u prilog zanemarenost odgojnog djelovanja škole, određena organizacijska, materijalna i vremenska ograničenja zbog kojih navedene teme nerijetko ostaju marginalizirane. Sadržaji koji se odnose na zavičajnu baštinu pretežno su zastupljeni u nižim razredima osnovne škole. Kulturna baština se treba približiti najmlađima zato što je to doba kada se oblikuju temeljni pogledi na život (Pust Škrgulja, 2007). Povezivanje odgojno-obrazovnog procesa u školi sa životom u neposrednoj okolini u kojoj škola djeluje, odnosno zavičaju, predstavlja pedagoško utemeljenje važnosti uvođenja i jačanja zavičajnosti u kurikulum škole. „Zavičaj je mjera i model za sve što će se kasnije učiti" (Šimleša, 1975: 25). Polazeći od didaktičkog načela od poznatog i onog što je djetetu bliže, prema nepoznatom i daljem, prije postepenog upoznavanja prirodne i kulturne baštine zavičajne regije, a zatim i svoje države, učenici trebaju najprije upoznati baštinu vlastitog zavičaja (De Zan, 2005). Navedeno polazi od shvaćanja da razvoj i učenje djece treba promatrati u kontekstu, kako obiteljske kulture, tako i tradicijskih vrijednosti zajednice u kojoj živi (Whitington, 2004; Kostović-Vranješ, 2015; Huang i Liu, 2017).

Međutim, i vrijeme adolescencije bi trebalo biti vrijeme kada se nastavlja njegovanje takvih odnosa te se u tom smislu ističe potreba nastavljanja takve prakse u okviru srednjoškolskog odgoja i obrazovanja zato što je navedeno razdoblje karakterizirano intenzivnim sazrijevanjem mlade osobe – ne samo fizičkim, već i intelektualnim i emocionalnim (Pust Škrgulja, 2007).

Rezultati istraživanja koje su proveli Dobrota i Kušćević (2008) na uzorku učenika završnih razreda osnovne škole ukazali su da ispitanici, općenito promatrano, nedovoljno poznaju kulturnu i prirodnu baštinu vlastitog zavičaja. Unatoč tome što se tijekom nastave umjetničkih područja – likovne i glazbene kulture, učenicima pružaju mogućnosti za upoznavanje baštinskih, odnosno kulturnih sadržaja, u odgojno-obrazovnoj praksi im se pridaje izrazito malo pozornosti. Nadalje, također je utvrđeno da samo jedna trećina ispitanika iskazuje interes za upoznavanje baštinskih sadržaja. Autorice navedene rezultate tumače neodgovarajućim pristupom obradi takvih sadržaja u školi te ističu važnost integriranog pristupa navedenoj tematici, odnosno važnost implementacije takvih sadržaja unutar različitih nastavnih predmeta, posebice umjetničkih.

U kontekstu suvremenog školskog kurikuluma, unutar kojeg je prepoznata važnost sadržaja kulturne i prirodne baštine u odgoju i obrazovanju te njihovog uključivanja u sadržaje različitih nastavnih predmeta, mogu se razmatriti i rezultati istraživanja koje je provela Kuščević (2021). Naime, utvrđeno je da srednjoškolci nešto bolje procjenjuju vlastito poznavanje prirodne i kulturne baštine u usporedbi s učenicima završnih razreda osnovne škole. Također je utvrđeno da su obje skupine ispitanika, neovisno o stupnju obrazovanja, osrednje zainteresirane za baštinu Hrvatske te da ne iskazuju osobiti interes za posjećivanje

kulturnih institucija, iako iskazuju pretežno slaganje vezano za važnost njenog očuvanja

Problematika zavičajne baštine je po svojoj prirodi interdisciplinarna. Kao što ističe Botić (2009), zavičajni sadržaji impliciraju primjenu interdisciplinarnog pristupa, odnosno kroz više različitih aspekata ili nastavnih predmeta s ciljem stvaranja cjelovite slike zavičaja. Kako bi se stekla cjelovita kompleksna slika prostornog i vremenskog kontinuiteta zavičaja, zavičaj se ne bi trebao promatrati samo kroz prostornu dimenziju, već istu treba nadopuniti vremenskom, što implicira uključivanje zavičajne povijesti. Prema Roksandiću (2005), potrebno je ostvariti cjelokupan uvid u društvenu zbilju tijekom određenog povijesnog razdoblja, što se ne može ostvariti isključivo kroz faktografski pristup. Zato se ističe važnost lokalne povijesti i povijesti svakodnevice općenito pa tako i u odgojno-obrazovnom procesu. Navedeni pristup podrazumijeva znanja iz etnografije i etnologije, koja predstavljaju bitne odrednice zavičaja, odnosno zavičajnosti, te činjenicu da se identitet određenog prostora, bilo lokalni, bilo regionalni, najzornije može predstaviti posredstvom etnoloških elemenata (Bežen, 2005; Botić, 2009). Botić (2009) također ističe kako se stjecanjem cjelovitih spoznaja o prostoru u kojem pojedinac živi podiže ne samo razina kritičkog razmišljanja, već i odgovoran odnos prema vlastitom zavičaju.

Ivon (2002) ističe kako interdisciplinarna priroda kulturne baštine pogoduje primjeni takvih sadržaja u gotovo svim nastavnim predmetima, pri čemu se ističe važnost prepoznavanja takvog potencijala od strane nastavnika te da sukladno tome svoje predmete reorganizira polazeći od temeljnih vrijednosti baštine i kulture zavičaja. Riječ je o tzv. baštinskom pristupu koji podrazumijeva takvu odgojno-obrazovnu praksu u kojoj se prilikom upoznavanja sadržaja različitih nastavnih predmeta referira na kulturnu baštinu (Patrick, 1992; Ivon, 2002) pri čemu se upoznavanje iste ne može svesti na verbalno prenošenje činjenica.

Važnost uloge učitelja u prikupljanju i afirmaciji zavičajne baštine može se povezati s Radićevom *Osnovom za sabiranje i proučavanje građe o narodnom životu* (1897). Riječ je o projektu istraživanja ne samo materijalne, već i duhovne i socijalne kulture naroda s ciljem prikupljanja i zapisivanja građe (opisi života, običaja i misli). Pod narodnim blagom podrazumijevali su se produkti ne samo manualnog već i intelektualnog rada.

O tome svjedoče neki od sačuvanih zapisa učitelja koji se čuvaju u arhivu Odsjeka za etnologiju Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti u Zagrebu. Riječ je učiteljima koji su djelovali kao suradnici Akademije i zapisivači etnografske građe prema Radićevoj *Osnovi*. Neki od njih, kao što su Štefanija Bernas-Belošević, Rade Bosnić, Bogdan Krčmarić, Juraj Milaković, Pavao Wölfl i Stjepan Žiža, koji su pored opisa prirode (njezinog utjecaja na život ljudi) i materijalne kulture (sve ono što ljudi rade i prerađuju), unutar opisa duhovne kulture ostavili zapise o školskom životu temeljem iskaza ljudi koji su živjeli u mjestima iz

kojih su dolazili njihovi učenici. Unatoč otežanim uvjetima (neimaština, ratne okolnosti, česti premještaji, slab materijalni položaj u učiteljstvu), navedeni zapisi svjedoče o njihovom angažmanu u prikupljanju i opisivanju narodnog života i običaja.[2]

Djelujući kao sakupljači i zapisivači etnografske građe, uključujući i one o školskom životu, učitelji su mogli bolje razumjeti kulturni kontekst u kojem njihovi učenici odrastaju i žive, kao i kontekst svoje profesionalne uloge. Budući da je određeni fundus njihovih zapisa očuvan, oni mogu poslužiti i danas za preoblikovanje prakse u suvremenim školama u kojima djeluju učitelji koji teže afirmaciji zavičajne baštine. Zapisi mogu poticajno djelovati na način da učitelji u suradnji s učenicima preuzmu aktivnu ulogu u sustavnom prikupljanju, odnosno afirmaciji baštine zavičaja, a time i s njom povezanih odgojnih vrijednosti. Uvođenje zavičajnih tema, odnosno zavičajnih sadržaja u okviru odgojno-obrazovnog procesa utemeljuje se na odgojnim zavičajnim vrijednostima te shvaćanja da se upravo očuvanjem posebitosti zavičajne kulture i tradicije djeluje poticajno kod djece u smislu razvoja ljubavi i interesa za lokalnu zavičajnu baštinu, zavičajni govor, tradicijske zanate, dječje igre, običaje, priče i sl. upravo u okruženju njihova odrastanja, odnosno u njima poznatom okruženju (Lazarić i sur., 2020).

To podrazumijeva poticanje interesa za razumijevanje i istraživanje vlastitog zavičaja, odnosno zavičajne baštine, uspostavljanje veza sa svakodnevnom životom učenika te cjelovit angažman (intelektualni, afektivni, fizički, društveni) učitelja i učenika. Učenicima se treba omogućiti da istražuju o pojedinoj temi kroz sva područja razvoja. Proučavanje zavičajne baštine se ne smije svesti samo na istraživanje činjenica i podataka, već treba predstavljati učenje koje doprinosi spoznajnom, tjelesnom i emocionalnom razvoju (Kuščević, 2021). Iako predavačka nastava ima svoju ulogu u uvođenju u teme zavičajnosti i baštine, ona ne bi smjela dominirati.

Zavičajne teme moguće je realizirati kroz redovnu nastavu te kroz programe izvannastavnih i izvanškolskih aktivnosti. Prema Botić (2009), zavičaj predstavlja našu neposrednu okolinu i prostor za učenje, svojevrsnu učionicu izvan učionice, stoga zavičajna (izvanučionička) nastava ima važno mjesto u cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu. S obzirom na njihovu interdisciplinarnu prirodu, zavičajni sadržaji se trebaju spoznati cjelovito, odnosno multisenzorno. Upravo je na vizualnom iskustvu utemeljen čovjekov odnos prema kraju u kojem provodi svakodnevni život (Bell, 2009). Unutar odgojno-obrazovnog sustava učenici

[2] Budući da učiteljski rukopisi o školskom životu temeljem Radićeve *Osnove* do sada nisu u potpunosti istraženi, navedeno je poslužilo kao motiv za istraživanje navedene temu u okviru institucionalnog projekta Sveučilišta u Zadru pod nazivom „Politike zapisivanja etnografske građe 1897.–1954. Učitelji kao stvaraoci etnografskog znanja".

upoznaju kulturu vlastitog naroda kao promatrači te kao aktivni dionici predajne baštine (Lazarić i sur., 2020).

Jedan od najznačajnijih oblika izvanučioničke nastave je terenska nastava koja predstavlja neizostavni dio odgojno-obrazovnog procesa zavičajne problematike. Ona omogućuje izravnu interakciju učenika i prostora (zavičaja) koji ih okružuje. Botić (2009) također naglašava važnost projekata u implementaciji zavičajnih tema u nastavi pri čemu se posebna pozornost posvećuje suradnji škole i različitih institucija na lokalnoj razini. Cilj takve suradnje je afirmacija zavičajne tematike i baštine. Zavičajne teme moguće je realizirati kroz redovnu nastavu te kroz programe izvanškolskih i izvannastavnih aktivnosti i to kroz učeničke projekte u zavičajnoj nastavi osnovnoškolskih programa ali i posredstvom zavičajnog muzeja, učeničkih zadruga koje njeguju baštinu kraja (Šiljković i Bertić, 2007). Bavljenje tematikom zavičajne baštine uvelike ovisi o spremnosti i sklonosti pojedinih učitelja i nastavnika koji iste najčešće realiziraju u okviru odgovarajućih izvannastavnih aktivnosti. Učenje o zavičajnoj baštini može se odvijati (unutar ili izvan učionice ili škole) radom na raznim projektima ili istraživanjima. U odgojno-obrazovnim ustanovama pomoću projekata zavičajne baštine može se istraživati arhitektonsko nasljeđe, običaji, kao i nematerijalno duhovno dobro kao što su folklor, ige, glazba, ples i jezik (Čukelj, 2009). Nadalje, tu su i aktivnosti van skupine ili učionice u neposrednom okruženju s ciljem otkrivanja okoline koja nas okružuje. Navedene aktivnosti podrazumijevaju posjete muzejima, izložbama, kulturno-povijesnim građevinama, šetnje i izlete (Kuščević, 2021). Djeci se također treba omogućiti aktivno sudjelovanje, izravan ili neizravan dodir sa sadržajima zavičajne baštine, pozitivna i poticajna komunikacija sa svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa kao i partnerstvo sa stručnjacima vezano uz temu koja se obrađuje (Kušćević, 2021).

Naime, aktivnosti usmjerene na prikupljanje i afirmaciju zavičajne baštine mogu pridonijeti bogatijem iskustvu učenika, a time i njegovom boljem razumijevanju kulture, jezika, tradicije i brojnih drugih aspekata određenog zavičaja i njegove baštine. Takve aktivnosti i projekti mogu pomoći učenicima da nauče više o svojoj zavičajnoj baštini te da time bolje shvate vlastito kulturno nasljeđe. Učenje o drugačijim zavičajima i njihovim baštinama, utvrđivanje njihovih sličnosti i razlika doprinosi poticanju kritičkog razmišljanja kod učenika, što im pruža priliku da izgrade drugačiju perspektivu iz koje mogu promatrati baštinu drugih zavičaja u odnosu na svoju vlastitu, ne u terminima bolje ili lošije, vrjednije ili manje vrijedne, već drugačije.

Učitelj treba omogućiti aktivan susret učenika i baštine u neposrednom okruženju u kojem živi te poticati želju da upozna običaje, spomenike, autentična mjesta, rukotvorine, odnosno zavičajnu baštinu. Prenošenje poruke sadržane u zavičajnoj baštini treba se odvijati na zanimljiv način uz aktiviranje učenika. Naglasak se stavlja na uspostavljanje odnosa, vrijednosti i emocije,

afektivnu i emocionalnu dimenziju. Sve to zahtjeva drugačije uloge učitelja i učenika i načine poučavanja. Riječ je o učiteljima i učenicima kao istraživačima zavičajne baštine. Kroz suradnju i aktivne oblike učenja moguće je osvještavati značaj i koristiti zavičajnu baštinu u vlastitom životu. Učenici trebaju aktivno sudjelovati u istraživanju, očuvanju i osvještavanju važnosti zavičajne baštine, istu otkrivati u neposrednoj životnoj stvarnosti, čime se omogućuje radost istraživanja, otkrivanja i stvaranja, poticanje intelektualnih čuvstava, stvaranje kvalitetnih međuljudskih odnosa. Direktnim kontaktom sa zavičajnom baštinom koju djeca mogu vidjeti, osjetiti, doživjeti, učenje se odvija brže i lakše. Tijekom rada s neposrednim elementima kulturne baštine kod djece se javlja iskustveno učenje koje prate emocije i trajno pamćenje (Bruner, 2000).

Upoznavanje zavičajne baštine podrazumijeva istraživački rad djece, njihovu aktivnu ulogu i samostalnost. Proučavanjem različitih izvora, promatranjem predmeta, razgovorom sa stanovnicima dolazi do konstruiranja znanja, usvajanja vrijednosti i formiranja pozitivnih stavova. Važnost istraživačko-spoznajnih aktivnosti općenito, pa tako i upoznavanja zavičajne baštine, polazi od shvaćanja djeteta kao bića koje je sposobno samostalno istraživati vlastitu okolinu vodeći se pritom interpersonalnom motivacijom i radoznalošću (Bruner, 2000). Upravo izloženost sadržajima zavičajne baštine može poticati razvoj njihovih interesa i želju za istraživanjem. Poticanje samostalnog učenja o kulturnoj i zavičajnoj baštini kod djece može imati pozitivne ishode u smislu izgradnje svijesti o njoj te njihovog aktivnog uključivanja u suživot vlastite lokalne zajednice (Kuščević, 2021).

Zavičaj se najbolje upoznaje njegovim otkrivanjem i istraživanjem jer sam zavičaj predstavlja poticaj na istraživanje i otkrivanje. Istražujući i otkrivajući vlastiti zavičaj pojedinac upoznaje njegove vrijednosti. Kroz njegovanje zavičajnosti u školi dijete se još jače povezuje s neposrednom okolinom u kojoj živi, odnosno sa svojim zavičajem, njegovim jezikom, pričama, pjesmama, pomalo zaboravljenim vještinama, tradicijama. Kao takav, zavičaj predstavalja potencijal za uspostavljanje čvrste veze između obitelji i škole.

Učenici bi također trebali osvijestiti utjecaje globalizacijskih procesa na formiranje odnosa ljudi prema zavičaju i njegovoj baštini. Škole trebaju biti mjesto stvaralačkog susreta sadašnjosti sa prošlošću u funkciji budućnosti, odnosno očuvanja zavičajne baštine koja aktivira svijest i savjest pojedinca. U tom smislu kompetencije koje su nužne za očuvanje zavičajne baštine podrazumijevaju osvještavanje važnosti očuvanja zavičajne baštine u kontekstu negativnih učinaka globalizacije kao i izgradnju pozitivnih odnosa prema životnom okruženju.

Zaključak

Poteškoće u uspostavljanju afirmativnog odnosa prema zavičajnoj baštini mogu se sagledati iz perspektive negativnih učinaka globalizacijskih procesa. Očuvanje identiteta na višim razinama podrazumijeva njegovanje i očuvanje identiteta na nižim razinama kao što je to zavičajni identitet. Potreba njegovanja pravilnog pozitivnog i odgovornog odnosa prema zavičajnoj baštini te pravilnog načina njenog prenošenja na mlađe generacije proizlazi iz činjenice da ona predstavlja temelj ljudskog samoodređenja, odnosno identiteta. Upoznavanjem zavičajne baštine djeca i mladi ne upoznavaju samo brojne povijesne činjenice i način života, već izgrađuju osjećaj pripadnosti te se uključuju u lokalnu zajednicu. U tom procesu važnu ulogu ima škola, odnosno učitelji.

Riječ je o interdisciplinarnoj problematici te se postavlja pitanje jesu li učitelji osvijestili mogućnost primjene elemenata zavičajne baštine u poučavanju različitih nastavnih predmeta. Također se postavlja pitanje dostatnih kompetencija učitelja za preuzimanje uloge istraživača zavičajne baštine kao i onih koji takvu ulogu nastoje izgraditi kod samih učenika. Realizacija takve nastave nesumnjivo podrazumijeva opsežne pripreme i nestandardne uvjete realizacije nastave te uloge učitelja i učenika. U tom smislu ističe se važnost suradnje s kulturnim ustanovama, udrugama i pojedincima koji njeguju zavičajnost kao što su, primjerice, muzeji i kulturno-umjetnička društva i pojedinaca koji kroz sabiranje i istraživanje zavičajne baštine doprinose njezinom očuvanju. Kroz istraživačke projekte učenici i učitelji mogu preuzeti ulogu istraživača i afirmatora različitih kulturnih elemenata zavičajne baštine. Na taj način mogu stvoriti cjelovitu sliku zavičaja u kojem žive, oblikovati osjećaj pripadnosti i ponosa te ih potaknuti na uključivanje i aktivno djelovanje s ciljem njegovanja i promicanja zavičajne baštine. Zahvaljujući *Osnovi za prikupljanje i proučavanje građe iz narodnog života* Antuna Radića učitelji su imali priliku djelovati kao sakupljači, istraživači i zapisivači narodne građe, o čemu svjedoče sačuvani rukopisi koji se odnose na etnografsku i folklorističku građu, odnosno opise o životu, običajima i razmišljanjima ljudi. Djelujući kao sakupljači etnografske građe, mogli su bolje razumjeti zavičaj i njegovu baštinu. Sačuvani zapisi mogu poslužiti kao poticaj za promišljanje preoblikovanih praksa u suvremenim školama s ciljem afirmacije zavičajne baštine.

Na kraju, važnost zavičajne baštine može se sagledati polazeći od sljedećeg citata „(....) tko je iskorijenjen iz svoje kulture i njezine baštine taj je iskorijenjen iz života“ (Jelić, 1999: 37).

Popis literature

1. Anić, V. (2009). *Veliki rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi Liber.
2. Babić, D. (2018). Talijani u požeško-slavonskoj županiji između asimilacije i očuvanja identiteta. *Radovi Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Požegi, 7*, 177–196.
3. Bell, M. M. (2009). *An Invitation to Environmental Sociology*. Thousand Oaks, Califorinia: Pine Forge Press.
4. Bežen, A. (2005). Zavičaj i zavičajnost u znanosti i obrazovanju. Školski vjesnik, 54 (3-4), 183-194.
5. Botić, J. (2009). Rijeka Krka i Nacionalni park Krka u funkciji zavičajne nastave. *Godišnjak Titius, 2* (2), 239-251.
6. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
7. Castells, M. (2000). *The Rise of Network Society: The Information Age: Economy, Society and Culture* vol 1. Oxford: Blackwell.
8. Cifrić, I. (2007). Raznolikost kultura kao vrijednost. *Socijalna ekologija, 16* (2-3), 185-214.
9. Cifrić, I. (2008). Imperij ili zajednica? Homogenizacija i raznolikost kultura u kontekstu globalizacije i identiteta. *Društvena istraživanja, 17* (4-5), 773-797.
10. Čukelj, Z. (2009). Mogućnosti stjecanja znanja i spoznaja o prirodnoj i kulturnoj baštini u osnovnim školama Republike Hrvatske. *Socijalna ekologija*, *18* (3-4), 267-288
11. De Zan, I. (2005). *Metodika Prirode i društva*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Dobrota, S., Kuščević, D. (2008). Zavičajna baština šibensko-kninske županije - refleksije u nastavi glazbene i likovne kulture. *Godišnjak Titius, 1* (1), 259-272.
13. Fulcher, J., Scott, J. (2011). Socialization, Identity and Interaction in Sociology. In: *Sociology*. Oxford: Oxford Univesity Press.
14. Georgievski, P., Žoglev, Z. (2014). Uloga kulture u formiranju osobnog i društvenog identiteta u procesu socijalizacije. *Godišnjak Titius, 6–7* (6–7), 517–528.
15. Huang, T. H., Liu, Y. C. (2017). Science Education Curriculum Development Principles in Taiwan: Connecting with Aboriginal Learning and Culture. *Euroasia: Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13* (5), 1341–1360.
16. Ivon, H. (2002). Temeljne vrijednosti baštine u odgoju i obrazovanju. U: R. Bacalja (ur.), Živa baština. Zadar: Visoka učiteljska škola u Zadru, 157-167.
17. Jelić, J. (1999). *Identitet*. Zagreb: D.S.M Grafika.
18. Kostović-Vranješ, V. (2015). Baština – polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj. Školski vjesnik, *64* (3), 439-452.
19. Kuščević, D. (2021). Stavovi i razmišljanja učenika o prirodnoj i kulturnoj baštini. *Školski vjesnik, 70* (2), 159–176.
20. Lazarić, L., Drandić, D., Bruner, A. (2020). Zavičaj u odgoju i obrazovanju djece predškolske dobi. *Knowledge*, *40* (2), 361-366.
21. Maretić, M. i Caktaš, J. (2007). Zavičajna baština u funkciji očuvanja hrvatskog identiteta. U: A. Mrkonjić (ur.), *Zavičajna baština - HNOS i kurikulum*. Split: Književni krug Split, 87-96.
22. Maroević, I. (2004). *Baštinom u svijet*. Petrinja: Matica hrvatska.

23. Odluka Europskog parlamenta i Vijeća Europe (2017). Službeni list Europske unije L 131/1, https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32017D0864 (pristupljeno 20. 9. 2023.)
24. Patrick, J. J. (1992). *Heritage Education in the School Curriculum: Defining and Avoiding the Pitfalls*. National Trust for Historic Preservation.
25. Pust Škrgulja, V. (2007). Baština u školi, popularizacija sustavne skrbi za baštinu zavičaja u manjoj lokalnoj sredini - iskustvo iz Ivanić Grada. U: A. Mrkonjić (ur.), *Zavičajna baština: HNOS i kurikulum*. Split: Književni krug, 202-223.
26. Radić, A. (1897/1997). Osnova za sabiranje i proučavanje građe o narodnom životu. *Zbornik za narodni život i običaje južnih Slavena/Dom i svijet, sv. II*.
27. Reeves, K., Plets, G. (2016). Cultural Heritage as a Strategy for Social Needs and Community Identity. U: W. Logan, M. N. Craith, U. Kockel (eds.), *A Companion to Heritage Studies*. Malden: John Wiley & Sons, 203–214.
28. Rosandić, D. (1975). Za afirmaciju načela zavičajnosti u nastavi književnosti. U: M. Kalčić (ur.), *Zavičajna književnost u nastavi*. Žminj: Čakavski sabor, 9–17.
29. Roksandić, D. (2005). Zavičajna povijest: pojmovni izazovi. Školski vjesnik, *54* (3-4), 195-204.
30. Skledar, N. (2001). Čovjek i kultura: uvod u socio-kulturnu antropologiju. Zagreb: Filozofski fakultet, Zavod za sociologiju. Zaprešić: Matica hrvatska.
31. Šimleša, P. (1975). Načelo zavičajnosti kao aspekt povezanosti škole sa životom. U: M. Kalčić (ur.), *Zavičajna književnost u nastavi*. Žminj: Čakavski sabor, 19–28.
32. UNESCO (1993*). Classroom Use of Artistic and Cultural Heritage*, https://obra-gruesa.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2019/08/1983_classroom-use-of-artistic-and-cultural-heritage.pdf (pristupljeno 21. 10. 2023.)
33. Šiljković, Ž. i Bertić, D. (2007). Zavičaj u nastavi prirode i društva. U: A. Mrkonjić (ur.), *Zavičajna baština – HNOS i kurikulum*. Split: Književni krug, 315-326.
34. Whitington, V. (2004). Indenpendence and Interdependence in Early Childhood Services. *Australian Journal of Early Childhood, 29* (1), 14–21.

Rukopisi iz Stare zbirke Odsjeka za etnologiju Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti:

1. Štefanija Bernas-Belošević, *Mrzlo Polje Žumberačko – Geografsko-povijesni i etnografski prikaz* (SZ 248, 1940-1941).
2. Rade Bosnić, *Ljubina* (SZ 113b, oko 1908, 1911-1915); *Selo Pedalj* (SZ 127a, 1909); *Život i narodni običaji Sela Stupnice* (SZ 127b, oko 1909); *Selo Gage* (SZ 127c, oko 1911); *Selo Kosna – narodni život i običaji* (SZ 127d, 1919).
3. Bogdan Krčmarić, *Etnografski materijal iz Smiljana* (SZ 98, temeljem zapisa može se zaključiti da je rukopis zaprimljen 1900).
4. Juraj Milaković, *Etnografski i folkloristički materijali iz Leotovanaca blizu Petrinje* (SZ 76, prije 1898)
5. Pavao Wölfl, *Etnografski materijal iz Vinice kraj Varaždina* (SZ 64, 1897-1898).
6. Stjepan Žiža, *Materijal iz Istre (Rovinjsko Selo)* (SZ 72e vol. 2., 1881-1899)

THE ROLE OF TEACHERS IN THE COLLECTION AND AFFIRMATION OF NATIVE HERITAGE

Abstract

Native heritage viewed as native knowledge or native wisdom represents an important determinant of people's identity and their responsible relationship to the environment in which they live and act. By getting to know their native heritage, people not only get to know their homeland, and its past, but in this way, they can get to know themselves better and the people with whom they inherit that native heritage. Renewed interest in the mentioned topic is stimulated by the effects of globalization with a special emphasis on the emergence and spread of a unified global culture. The aforementioned implies consideration of native knowledge and its role in people's lives, in which teachers play a particularly important role. The initiative to collect and study the culture and heritage of the place where the teachers lived and worked professionally was prompted by the publication of the *Basis for collecting and studying materials on folk life* in 1897. Based on the above, the paper examines the role of teachers in the collection and affirmation of native heritage and related educational values.

Key words: heritage, identity, teacher, homeland, knowledge

Teacher Sustainable Development Competencies: from Policy to the State of Empirical Research and Practical Implications

Mirjeta Nagavci[1]

Abstract

This paper aimed to review empirical evidence concerning how teachers perceive and integrate sustainability principles into their teaching in the context of emerging global and national development and educational policies embracing the concept of sustainability. These advancements have positioned teachers as key figures in realising education for sustainable development. A comprehensive literature search was conducted using Web of Science, Elsevier Scopus, and ERIC databases and a total of 32 peer-reviewed English articles were analysed. The articles were analysed against a survey of the following categories: bibliographic information, the theoretical framework, the topic of the study, the research approaches and methods, the instruments used, and the main findings, which were also analysed for common themes. These studies encompassed a wide range of topics related to teacher knowledge and sustainability, employing diverse research approaches and methodologies. The findings revealed the variability and multifacetedness in teacher competencies, the influencing factors, and highlighted the need for holistic and interdisciplinary sustainability education encompassing global citizenship. The studies also underscore the importance of instilling sustainability awareness and behaviours since primary education, emphasizing teacher professional development and empowerment, with intervention studies showcasing positive impact on teacher and student competencies. Overall, this research contributes valuable insights into the complex landscape of sustainability education, providing recommendations for researchers, teachers, teacher educators, and policymakers in their efforts of teacher training and professional development to promote sustainability education in schools.

Keywords: Teachers, Sustainability Competencies, Systematic Literature Review.

1. Introduction

Sustainability has become a prominent element in global educational policies, leading to the emergence of environmental and sustainable education as a distinct field of research (Barth & Rieckmann, 2016; Wals, 2015). Teachers play a crucial role in promoting Sustainable Development (UNESCO, 2021), necessitating a focus on teacher competencies for Education for Sustainable

[1] **Mirjeta Nagavci**, doktorandica na Sveučilištu u Ljubljani, Slovenija

Development (ESD). While some frameworks for teacher competencies have been proposed, there is a need to review the empirical evidence, particularly regarding how the concept is embedded in teacher education and how teachers perceive it and integrate it.

1.1. Background

1.1.1. Sustainable Development in Policy: Historical Highlights

The concept of sustainable development gained prominence with the 1987 Brundtland Commission's report, "Our Common Future," which outlined a global agenda for addressing environmental and sustainability challenges (World Commission on Environment and Development, 1987). It emphasized the interconnection between development and environmental issues, laying the foundation for subsequent international agreements, including the United Nations Conference on Environment and Development (UNCED) or Earth Summit in 1992.

The Earth Summits focused on global challenges such as poverty, health, and the environment, resulting in agreements like the Rio Declaration and Agenda 21 (United Nations, 1992a, 1992b; Johannesburg Declaration on Sustainable Development, The World Summit on Sustainable Development, 2002). These summits recognized the role of education in changing attitudes and behaviours towards the environment and sustainable development.

In 2015, the United Nations General Assembly adopted the Agenda for Sustainable Development, comprising 17 Sustainable Development Goals (SDGs) with 169 targets to be achieved by 2030 (United Nations General Assembly, 2015). This agenda acknowledges the critical role of education in achieving sustainable development, as well as targeting education itself through Goal 4, "Quality in Education".

1.1.2 Education for Sustainable Development and Sustainable Development Goals (SDGs)

Education for Sustainable Development (ESD) aims to integrate sustainable development principles into all aspects of education and learning, promoting responsible global citizenship (UNESCO, 2012, 2017). The United Nations Decade on Education for Sustainable Development (DESD) from 2005 to 2014 encouraged countries to incorporate sustainable development into education systems and curricula (UNESCO Education Sector, 2005). ESD emphasizes both

environmental and social aspects, including climate change, poverty reduction, and gender equality.

The 2030 Agenda, which succeeded the DESD, further underscores the role of education in achieving the SDGs. Sustainable Development Goal 4 focuses on ensuring inclusive and equitable quality education and promoting lifelong learning opportunities for all. Target 4.7 aims to ensure that "*by 2030 all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development"* (United Nations General Assembly, 2015, p.17). The target is understood as an important means to achieve all the other 16 SDGs. The Global Action programme (UNESCO, 2018) has five 'priority action areas', two of which are transforming learning and training environments, and building capacities of educators and trainers. For example, integrating ESD into pre-service and in-service teacher education programmes is one proposed action.

1.1.3 Teacher Education and Training for Sustainable Development

Given the pivotal role of education in sustainable development, teacher education and training have been a global focus, with UNESCO launching capacity-building programs and guidelines for teacher educators (Wals, 2012). National initiatives, like Germany's and Japan's strategies for ESD and teacher training, have also emerged (Federal Ministry of Education and Research, 2005; Ministry of Foreign Affairs, 2009). Despite progress, studies indicate that many teachers still lack the knowledge and skills to effectively integrate ESD into their teaching (Barth & Rieckmann, 2016).

Educators are expected to understand the global ESD discourse, challenges, and the integration of sustainability across dimensions. ESD pedagogy is participatory, practice-oriented, learner-centred, and transformative; it encourages active student participation, collaboration, critical, anticipatory, and innovative thinking, self-awareness, and real-world action (Leicht et al., 2018). Teacher approaches should evaluate learners' development of cross-cutting sustainability competencies and sustainability-related learning outcomes (ibid, 2018).

1.2. Empirical Research on Teacher Knowledge and the Current Research

As national and international educational policy and practice is shifting, as well as theory and frameworks developing, it would be valuable to look at the empirical investigations of these initiatives (Barth & Rieckmann, 2016; Imara & Altinay, 2021) . Thus, the current study aims to review the empirical base of the last two years concerning teachers' understanding of sustainable development and education for sustainable development. The study aims to investigate the background against the studies conducted and their pertaining research approach and methodologies. In addition, the current study will present narrative synthesis of the main studies' findings on teacher knowledge of sustainable development themes.

2. Methodology

2.1. Data Collection and Analysis

The literature search was conducted during March 2023 through the Digital Library of the University of Ljubljana and focused on three major databases: Web of Science, Elsevier Scopus, and ERIC. These databases were chosen for their extensive coverage of social sciences and education-related literature. The research targeted peer-reviewed English journal articles published between 2020 and 2023, utilizing the following set of keywords: ("teacher knowledge" OR "teacher knowingness" OR "teacher Consciousness" OR "teacher views") AND ("sustainability" OR "sustainability education" OR "ecopedagogy" OR "education for sustainable development") AND ("primary education" OR "elementary education" OR "initial teacher education"). The keyword search extended beyond just titles and abstracts yielded a total of 366 articles.

The subsequent step involved an initial screening of titles and abstracts, applying predefined inclusion and exclusion criteria related to the study's focus, the context of the study, research type, and publication details. In the third phase, 55 remaining articles were subjected to a thorough examination of their full texts. This screening ensured that the selected articles were empirical studies targeting (pre-service) teachers, featuring a clear conceptualization and measurement of competencies within the context of sustainability and teacher education and primary education. 23 articles were removed because they were either duplicate, editorials, implemented at the secondary schools, explained the process of teaching but didn't measure any teacher attribute.

Ultimately, 32 articles met the criteria for inclusion in the data analysis stage. The data underwent processing and coding using an Excel database, capturing

bibliographic details, target audience, research approach and methods, utilized instruments, rationale, and findings. Common themes across the main findings of the papers were identified, culminating into a narrative synthesis of the main themes.

3. Results and Implications

3.1 Bibliographic Overview

In terms of publication frequency, it is evident that the years 2020 and 2021 saw a considerable surge in research output. Subsequently, the publication rate dropped in 2022 and 2023, with four and five papers, respectively. This may be attributed to various factors, including ongoing research projects or publication cycles.

Regionally, Europe emerged as the dominant context of sustainability education research (N=22), with Spain being particularly prominent (N=10). This geographical focus may be indicative of Europe's endeavours for integrating sustainability principles into its educational systems and curricula. Additionally, the Middle East (N=3) and North America (N=3) were also regions of research contributions, with Israel and the United States, respectively, being presented in the field. Sub-Saharan Africa (N=3), Oceania (N=1), and Southeast Asia (N=1), were also regionally presented. It is noteworthy that some publications, such as those involving multiple countries like Serbia, Croatia, Hungary, Spain, and Norway, exemplify collaborative efforts across regions to address sustainability and environmental education. This expansion underscores the global nature of the challenges posed by sustainability and highlights the importance of cross-border collaboration in finding solutions and promoting sustainable practices in education.

The papers include a notable distribution across various journals. Among these, the journal "Sustainability" featured prominently, with 11 papers, demonstrating its significance as a platform for research related to sustainability and environmental education. Additionally, "Environmental Education Research" and "Education Sciences" were also notable journals in this domain, publishing nine and five papers, respectively. This diversity of journals underscores the interdisciplinary nature of the field, as researchers engage with topics related to sustainability, environmental education, and global citizenship across various academic platforms.

3.2. Theoretical Framework in the Reviewed Studies

In the realm of theoretical foundations, the studies exhibit a diverse array of approaches. While only a few explicitly mention grounding their research in specific theories, several others draw upon pedagogical theories or rely on legislative and policy frameworks to underpin their work.

For instance, Pamuk and colleagues (2022) employ the Theory of Commitment to Environmental Education Teaching, influenced by Lewin's Field Theory. Their study explores the interplay between personal and environmental factors in shaping teachers' environmental education practices, examining how school facilities, teacher attitudes and knowledge influence educators' behaviours and attitudes towards sustainability. The concept of Significant Life Experiences is also used to understand the impact of past life experiences on environmental values. Moreno-pino et al. (2022), adopt the Theory of Objectification (TO) in the context of critical mathematics education which challenges individualistic models of thought and conceives mathematical knowledge as a historical-cultural entity. The TO emphasizes collaborative learning, ethical development, and reflective thinking, providing a framework to integrate sustainability competencies into mathematics teacher training.

Other studies, while not explicitly grounded in theories, reference pedagogical theories to inform their research. Jeong et al., (2021) employ the flipped classroom methodology, which draws from active instruction methods. This approach involves moving lectures and concepts out of the classroom, using diverse learning materials to support students and foster problem-solving, group discussion, and collaborative learning. Ferreira et al., (2020) make reference to critical pedagogy by Paulo Freire, advocating for a holistic perspective that recognizes humans as integral parts of nature. They argue for attitudinal changes and a comprehensive approach to sustainability that encompasses economic, social, political, cultural, and environmental dimensions.

Most of the studies incorporate legislative, policy, and educational frameworks into their theoretical background such as the United Nations' 2030 Sustainable Development Agenda, Sustainable Development Goals (SDGs), and national or regional educational policies. These studies emphasize the importance of aligning educational practices with policy directives and legal frameworks.

The literature review of the studies under investigation of this current study encompassed several topics. These include higher education courses, primary education implementation, teacher competence and professional development, global citizenship, environmental and sustainability education in general, specific sustainability issues such as climate change or waste management, well-being and health, national contexts, and methodologies. Many studies span multiple categories, exploring various facets also within each domain.

Studies focusing on higher education underscore the role of universities in advancing sustainability education and environmental awareness. They showcase graduate-level courses and cross-curricular interventions aimed at equipping prospective educators with the necessary skills and knowledge to effectively integrate sustainability into their teaching. Other studies delve into sustainability education in teacher education and for in-service teachers, aligning with the need for curriculum adaptation, competency assessment, and tailored teacher training. These studies emphasize that sustainability, climate change, and global citizenship education should be core components of mandatory curricula, with teacher preparation aligning with educational policies and regional needs.

In addition, the reviewed studies cover a diverse range of sustainability topics, offering insights into teacher experiences and competencies related to socioscientific issues, food education, waste management, health, renewables, climate change, outdoor education, cultural sustainability, global citizenship, and education for sustainable development. This comprehensive exploration provides valuable insights into the multifaceted dimensions of sustainability education.

3.3. Methodology of Studies

The methodology employed in the reviewed studies reflects the diverse and multidisciplinary nature of sustainability education research, encompassing a wide array of research approaches and methods. These approaches range from qualitative explorations to quantitative assessments and innovative problem-solving methodologies.

Several studies (e.g. Brandt et al., 2022; Jeong et al., 2021; Laitinen et al., 2023; Macalalag et al., 2020; Mandrikas, 2020; Morote & Hernández, 2020; Oliveira et al., 2021; Solís-Espallargas & Morón-Monge, 2020) employed intervention-based approaches. These studies implemented educational interventions or programs focused on sustainability and subsequently evaluated their impact using various methods. Pre- and post-test questionnaires were commonly used (Jeong et al., 2021; Solís-Espallargas & Morón-Monge, 2020), complemented by the triangulation of data sources, including interviews, reflective diaries, and video/photographic records (Brandt et al., 2022; Laitinen et al., 2023; Macalalag et al., 2020; Mandrikas, 2020). In addition to these methods, some studies employed problem-solving approaches like action research and design thinking, engaging different stakeholders in idea generation and solution experimentation (Al-Thani et al., 2021; Evans & Ferreira, 2020; Niens & Bögeholz, 2021; Pérez-Guilarte et al., 2022).

Other studies adopted comparative research approaches to examine variables across different national contexts (Borsos et al., 2022; Brandt et al., 2022; Sjöblom et al., 2021; van Werven et al., 2023). These studies sought to understand how sustainability education varied in different regions and the factors influencing these variations.

Qualitative research methods featured in-depth interviews and focus groups to gain profound insights into teachers' experiences, perspectives, and identities within the realm of sustainability education (e.g., Da Silva-Branco & Woods-McConney, 2021; Parejo et al., 2022; Timm & Barth, 2020; Zaradez et al., 2020). On the other hand, quantitative methodologies employed validated questionnaires to measure variables such as teacher efficiency (Imara & Altinay, 2021; Vukelić, 2022). Some studies mixed-methods studies combined open-ended questions with opinion surveys, multiple-choice questions, and Likert scale items to offer a more comprehensive understanding of their research topics (e.g. Demant-Poort & Berger, 2021; Martínez-Borreguero et al., 2020; Molina-Torres & Ortiz-Urbano, 2020; Nguyen et al., 2022; van Werven et al., 2023).

3.4. Main Findings of the Studies

3.4.1. Challenges in Implementing Sustainability Education and Influencing Factors in Developing Teacher Competencies

Challenges in implementing sustainability education and factors influencing teacher competencies are multifaceted, with teachers often lacking necessary support and competencies to address sustainability effectively in education (Al-Thani et al., 2021; J.-A. Ferreira et al., 2019; Pérez-Guilarte et al., 2022). This gap may lead to misconceptions about sustainability topics (Demant-Poort & Berger, 2021; Jeong et al., 2021), exacerbated by teachers' struggles to identify strongly with their roles as environmental educators due to broader perceptions (Zaradez et al., 2020). Variation in teachers' concerns and competencies, influenced by factors like national development and personal traits ((Timm & Barth, 2020), highlights the complexity of sustainability education. What's more, factors affecting teacher challenges can overlap and depend on specific contexts (Niens & Bögeholz, 2021).

Studies of University education and training programmes have reported positive impacts of these programmes in developing teachers' competencies. Developing teachers' competencies is important as it might help overcome some of the challenges. For instance, outdoor studies (Borsos et al., 2022; Sjöblom et al., 2021) have highlighted the multifaceted factors influencing teachers' commitment to sustainability education. Finnish and Norwegian student teachers of this study (Sjöblom et al., 2021) reported positive views of outdoor education,

emphasizing its benefits, such as active and experiential learning, improved motivation, and environmental consciousness. However, they also expressed concerns about issues like safety, challenging weather conditions, planning requirements, parental resistance, and classroom management challenges. Norwegian student teachers exhibited a more favourable perception of outdoor teaching, likely influenced by their curriculum's emphasis on outdoor activities. However, the authors maintain that enhancing student teachers' confidence in outdoor teaching may help overcome some of the obstacles (Borsos et al., 2022; Sjöblom et al., 2021).

Intervention studies with pre-service and in-service teachers reveal their significant impact on teacher competencies and sustainability education. These interventions positively contribute to the development of teachers' competencies in addressing sustainability in their teaching practices. For instance, Vukelić, (2022) reports that student teachers who had attended ESD courses expressed higher levels of intention to implement ESD and higher self-efficacy for ESD. The number of attended ESD courses was positively correlated with readiness to implement ESD. Next, Macalalag et al., (2020) found that discussing real-life socioscientific issues as part of university courses expanded teachers' understanding and their ability to integrate STEM content into relevant contexts. Similarly, Jeong et al., (2021) demonstrated that an active and flipped classroom intervention improved teachers' awareness of climate change. However, the lack of prior training and support contributes to teachers' limited knowledge in sustainability-related areas (Morote & Hernández, 2020).

Other studies report on other strategies for competencies development. For instance, both Brandt and colleagues 2022, and Kerr, 2019 reported that social interactions and feedback in teaching environments contribute to pedagogical content knowledge development. Knowledge forms the basis for cultivating positive attitudes, which in turn is reported a determining factor in implementing practices related to sustainable development (Pamuk et al., 2022). Cascade learning, coteaching, and enhancing self-efficacy are also suggested strategies to equip teacher in addressing challenges in sustainability education and generally increasing sustainability awareness (Ada, 2020; Antón-Peset et al., 2021; Baena-Morales et al., 2020; Borsos et al., 2022; Sjöblom et al., 2021).

Overall, studies emphasize the need for tailored and comprehensive training programs, including participatory and practice-oriented methodologies, to equip teachers equally with knowledge and practical skills for sustainability education (Marcos-Merino et al., 2020; Nguyen et al., 2022; Pamuk et al., 2022)

3.4.2. Need for Holistic and Interdisciplinary Sustainability Education

Overall, the studies underscore the necessity for an interdisciplinary, holistic, and ecological approach to sustainability education. However, this comprehensive approach is often underrepresented in teacher education programmes as well as in primary education (Pérez-Guilarte et al., 2022; Solís-Espallargas & Morón-Monge, 2020). While sustainability encompasses the environmental, social, and economic dimensions, there is a tendency among teachers and students to associate socio-environmental problems predominantly with issues like climate change and environmental pollution, rather than recognizing also the broader social aspects of sustainability, such as poverty and gender equality. Consequently, a disconnect exists between societal and environmental dimensions in their understanding of sustainability (Pérez-Guilarte et al., 2022). Moreover, sustainability topics tend to be confined to science classes, with a consensus among teachers that they should also be integrated into humanities and social subjects (Demant-Poort & Berger, 2021; Morote & Hernández, 2020; Pérez-Guilarte et al., 2022). Nonetheless, studies reveal a potential for simultaneously emphasizing science concepts, particularly within the Science as a Human Endeavor strand, alongside the sustainability cross-curriculum priority (Da Silva-Branco & Woods-McConney, 2021).

3.4.3. Shifting to an Ecological Perspective and Embodying Indigenous Knowledge and Global Citizenship Education

While teachers seem to acknowledge that human activities contribute to climate change (Demant-Poort & Berger, 2021), the current framework of Education for Sustainable Development (ESD) remains predominantly anthropocentric, focusing on preserving the planet for future human generations. Teachers also seem to often avoid incorporating political content into their teaching, deeming it inappropriate (Brandt et al., 2022; Pérez-Guilarte et al., 2022). Consequently, there is a need to explore alternative educational approaches, such as ecological citizenship and ecopedagogy, which foster complex thinking, social creativity, civil ethics, and critical ethical reflection, promoting a broader perspective on sustainability and critical thinking about power imbalances (Brandt et al., 2022; Moreno-pino et al., 2022; Oliveira et al., 2021; Parejo et al., 2022; Pérez-Guilarte et al., 2022).

Oliveira et al., (2021) conducted a study in Guinea-Bissau that highlights the importance of incorporating indigenous knowledge and community values into sustainability education. Their research reveals that among the activities within the Scientific-educational Kit developed by teachers, those promoting inquiry

and community engagement garnered the most relevance. Parejo et al., (2022) explore Global Citizenship Education (GCE) in sustainability education, promoting civic engagement in addressing global environmental, economic, and social issues. They note initial neocolonial orientations among GCE teachers, but recognize the potential for reorienting GCE content to address local issues effectively. This shift aligns with findings from Molina-Torres & Ortiz-Urbano, (2020), highlighting teachers' interest in active learning methodologies and citizenship skills development. Meanwhile, Iris M. van Werven and colleagues identify various GCE typologies among teachers and teacher educators, including moral and cultural global citizenship. They also emphasize advocacy-based GCE elements and teacher competencies, which was reflected in teaching practices such as cooperative learning, critical thinking development, and caring for the environment. The study highlights a shift towards adding active teacher competencies and practical GCE implementation, such as tailoring communication with parents and collaborating with the school community.

3.4..4. Fostering Sustainability Education in Primary Education

The studies reviewed underscore the critical need for addressing sustainability since primary education, emphasizing its significance in instilling awareness and sustainable behaviours (Morote & Hernández, 2020; Oliveira et al., 2021). Teachers, while expressing genuine interest in delivering sustainability-related subjects, often require access to essential resources and specialized training programs to effectively meet this educational demand (Evans & Ferreira, 2020; Macalalag et al., 2020; Molina-Torres & Ortiz-Urbano, 2020; Oliveira et al., 2021). This implies the vital role of teachers as drivers of sustainability implementation, necessitating continuous support from educational institutions and active leadership engagement to seamlessly integrate sustainability principles into the education system (Da Silva-Branco & Woods-McConney, 2021; Zaradez et al., 2020).

4. Conclusion

This paper summarizes the findings from studies conducted over the past two years that investigate teacher competencies related to sustainability education. The research indicates that initiatives in both university and primary education settings, aimed at enhancing the competencies of both pre-service and in-service teachers, have generally been successful. These studies reveal a complex interplay of factors that impact professional development and the implementation of sustainability education, and there is considerable

variability in teachers' competencies in this regard. While frameworks for teacher competencies exist, the majority of the reviewed studies emphasize the importance of assessing teacher competencies, creating tailored teacher training programs, and evaluating the effectiveness of integrating Education for Sustainable Development (ESD). The paper also underlines the need to address sustainability education comprehensively, with an interdisciplinary and holistic approach, considering national contexts and adapting content to local community challenges. International policy initiatives have stimulated both educational practice and research, which is evident in the theoretical foundations of most of the reviewed studies. The diverse research methodologies and the global representation of these studies underscore the growing recognition of education's global, complex and pivotal role in achieving sustainable development and well-being worldwide. This study can further inform the interrelation between research, policy, and practice in developing teacher competencies for sustainability education.

References:

Ada, S. (2020). Investigation of the relationships between individual innovation and sustainable education beliefs. *Sustainability*, *12*(2). https://doi.org/10.3390/su12020447

Al-Thani, W. A., Ari, I., & Koç, M. (2021). Education as a critical factor of sustainability: Case study in Qatar from the teachers' development perspective. *Sustainability*, *13*(20). https://doi.org/10.3390/SU132011525

Antón-Peset, A., Fernandez-Zamudio, M. A., & Pina, T. (2021). Promoting Food Waste Reduction at Primary Schools. A Case Study. *Sustainability 2021, Vol. 13, Page 600*, *13*(2), 600. https://doi.org/10.3390/SU13020600

Baena-Morales, S., Martinez-Roig, R., & Hernádez-Amorós, M. J. (2020). Sustainability and educational technology— A description of the teaching self-concept. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(24), 1–20. https://doi.org/10.3390/SU122410309

Barth, M., & Rieckmann, M. (2016). State of the Art in Research on Higher Education for Sustainable Development. In M. Barth, G. Michelsen, M. Rieckmann, & I. Thomas (Eds.), *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development* (pp. 100–113). Routledge.

Borsos, É., Banos-González, I., Boric, E., Lyngved Staberg, R., & Fekete, A. B. (2022). Trainee teachers' perceptions of outdoor education. *Environmental Education Research*, *28*(10), 1490–1509. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2031901

Brandt, J. O., Barth, M., Hale, A., & Merritt, E. (2022). Developing ESD-specific professional action competence for teachers: knowledge, skills, and attitudes in implementing ESD at the school level. *Environmental Education Research*, *28*(12), 1691–1729. https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2064973

Da Silva-Branco, K., & Woods-McConney, A. (2021). Teachers' Experiences of Implementing Sustainability as a Cross-curriculum Priority in Western Australian Schools. *Teaching Science*, *67*(3).

Demant-Poort, L., & Berger, P. (2021). "It is not something that has been discussed": Climate change in teacher education in Greenland and Canada. *Journal of Geoscience Education*, *69*(2), 207–219. https://doi.org/10.1080/10899995.2020.1858265

Evans, N., & Ferreira, J. A. (2020). What does the research evidence base tell us about the use and impact of sustainability pedagogies in initial teacher education? *Environmental Education Research*, *26*(1), 27–42. https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1703908

Federal Ministry of Education and Research. (2005). *National Action Plan on Education for Sustainable Development. The German contribution to the UNESCO Global Action Programme*.

Ferreira, J.-A., Evans, N. (Snowy), Davis, J. M., & Stevenson, R. (Bob). (2019). *Learning to Embed Sustainability in Teacher Education*. SpringerBriefs in Education. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-13-9536-9

Ferreira, M. F., Freitas, M. A. V., da Silva, N. F., da Silva, A. F., & da Paz, L. R. L. (2020). Insertion of photovoltaic solar systems in technological education institutions in Brazil: Teacher perceptions concerning contributions towards sustainable development. *Sustainability, 12*(4). https://doi.org/10.3390/SU12041292

Imara, K., & Altinay, F. (2021). Integrating Education for Sustainable Development Competencies in Teacher Education. *Sustainability 2021, Vol. 13, Page 12555*, *13*(22), 12555. https://doi.org/10.3390/SU132212555

Jeong, J. S., González-Gómez, D., Conde-Núñez, M. C., Sánchez-Cepeda, J. S., & Yllana-Prieto, F. (2021). Improving climate change awareness of preservice teachers (Psts) through a university science learning environment. *Education Sciences*, *11*(2), 1–17. https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11020078

Kerr, K. (. (2019). Teacher Development through Coteaching Outdoor Science and Environmental Education Across the Elementary-Middle School Transition. *The Journal of Environmental Education*. https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1604482

Laitinen, A. L., Antikainen, A., Mikkonen, S., Kähkönen, K., Talvia, S., Varjonen, S., Paavola, S., Karhunen, L., & Tilles-Tirkkonen, T. (2023). The 'Tasty School' model is feasible for food education in primary schools. *Journal of Human Nutrition and Dietetics*, *36*(1), 75–85. https://doi.org/10.1111/JHN.13071

Leicht, A., Heiss, J., & Byun, W. J. (Eds.). (2018). *Issues and trends in Education for Sustainable Development*. UNESCO.

Macalalag, A. Z., Johnson, J., & Lai, M. (2020). How do we do this: learning how to teach socioscientific issues. *Cultural Studies of Science Education*, *15*, 389–413. https://doi.org/10.1007/s11422-019-09944-9

Mandrikas, A. (2020). Teaching SDGs Using Concept Maps in Primary Teacher Training. *Journal of Education for Sustainable Development*, *14*(2), 205–234. https://doi.org/10.1177/0973408220980873

Marcos-Merino, J. M., Corbacho-Cuello, I., & Hernández-Barco, M. (2020). Analysis of sustainability knowingness, attitudes and behavior of a Spanish pre-service primary teachers sample. *Sustainability*, *12*(18). https://doi.org/10.3390/SU12187445

Martínez-Borreguero, G., Maestre-Jiménez, J., Mateos-Núñez, M., & Naranjo-Correa, F. L. (2020). Analysis of environmental awareness, emotions and level of self-efficacy of teachers in training within the framework of waste for the achievement of sustainable development. *Sustainability*, *12*(6). https://doi.org/10.3390/SU12062563

Ministry of Foreign Affairs. (2009). *UNDESD Japan Report. Establishing Enriched Learning through Participation and Partnership among Diverse Actors*.

Molina-Torres, M. P., & Ortiz-Urbano, R. (2020). Active learning methodologies in teacher training for cultural sustainability. *Sustainability*, *12*(21), 1–12. https://doi.org/10.3390/SU12219043

Moreno-pino, F. M., Jiménez-fontana, R., Domingo, J. M. C., & Goded, P. A. (2022). Training in Mathematics Education from a Sustainability Perspective: A Case Study of University Teachers' Views. *Education Sciences*, *12*(3). https://doi.org/10.3390/EDUCSCI12030199

Morote, Á. F., & Hernández, M. (2020). Social representations of flooding of future teachers of primary education (social sciences): A geographical approach in the Spanish Mediterranean region. *Sustainability*, *12*(15). https://doi.org/10.3390/SU12156065

Nguyen, L. H. P., Bui, N. B. T., Nguyen, T. N. C., & Huang, C. F. (2022). An Investigation into the Perspectives of Elementary Pre-Service Teachers on Sustainable Development. *Sustainability*, *14*(16). https://doi.org/10.3390/SU14169943

Niens, J., & Bögeholz, S. (2021). Health and land-use courses of action for education for sustainable development in Madagascar: Teacher perspectives on possibilities for implementation. *Sustainability*, *13*(23). https://doi.org/10.3390/SU132313308

Oliveira, J., Neves, L., & Lanceros-Mendez, S. (2021). Kit "energy, environment and sustainability": An educational strategy for a sustainable future. a case study for guinea-bissau. *Education Sciences*, *11*(12). https://doi.org/10.3390/EDUCSCI11120787

Pamuk, S., Elmas, R., & Saban, Y. (2022). A Modeling Study on Science Teachers’ Sustainable Development Knowledge, Attitudes and Practices. *Sustainability 2022, Vol. 14, Page 10437*, *14*(16), 10437. https://doi.org/10.3390/SU141610437

Parejo, J. L., Lomotey, B. A., Reynés-Ramon, M., & Cortón-Heras, M. O. (2022). Professional development perspectives on Global Citizenship Education in Ghana. *Educational Research*, *64*(4), 407–423. https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2135120

Pérez-Guilarte, Y., Armas-Quintá, F. X., & Macía-Arce, X. C. (2022). Social Sciences Teaching: Building a Holistic Approach from Student Teachers' Social Representations. *Social Sciences*, *11*(7). https://doi.org/10.3390/SOCSCI11070307

Sjöblom, P., Eklund, G., & Fagerlund, P. (2021). Student teachers' views on outdoor education as a teaching method–two cases from Finland and Norway. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. https://doi.org/10.1080/14729679.2021.2011338

Solís-Espallargas, C., & Morón-Monge, H. (2020). How to improve sustainability competences of teacher training? Inquiring the prior knowledge on climate change in primary school students. *Sustainability*, *12*(16). https://doi.org/10.3390/su12166486

Timm, J. M., & Barth, M. (2020). Making education for sustainable development happen in elementary schools: the role of teachers. *Environmental Education Research*, *27*(1), 50–66. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1813256

UNESCO. (2012). *Education for Sustainable Development. Sourcebook*. UNESCO.

UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

UNESCO. (2018). *UNESCO Global Action Programme on Education for Sustainable Development: information folder*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246270

UNESCO. (2021). *Berlin Declaration on Education for Sustainable Development*.

United Nations. (1992a). *Rio Declaration on Environment and Development*. http://www.un.org/documents/ga/conf151/aconf15126-1annex1.htm

United Nations. (1992b). *United Nations Conference on Environment & Development. Agenda 21.* http://www.un.org/esa/sustdev/agenda21.htm.

Johannesburg Declaration on Sustainable Development The World Summit on Sustainable Development, Annex Johannesburg Declaration on Sustainable Development From our origins to the future, (2002). https://unhabitat.org/sites/default/files/2014/07/A_CONF.199_20-Johannesburg-Declaration-on-Sustainable-Development-2002.pdf

United Nations General Assembly. (2015). *70/1. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development Preamble*.

van Werven, I. M., Coelen, R. J., Jansen, E. P. W. A., & Hofman, W. H. A. (2023). Global teaching competencies in primary education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *53*(1), 37–54. https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1869520

Vukelić, N. (2022). Student Teachers' Readiness to Implement Education for Sustainable Development. *Education Sciences 2022, Vol. 12, Page 505*, *12*(8), 505. https://doi.org/10.3390/EDUCSCI12080505

Wals, A. E. J. (2012). *Shaping the Education of Tomorrow: 2012 Full-length Report on the UN Decade of Education for Sustainable Development*.

Wals, A. E. J. (2015). *Beyond unreasonable doubt : education and learning for socio-ecological sustainability in the anthropocene*. Wageningen: Wageningen University.

World Commission on Environment and Development. (1987). *Our Common Future*. https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf

Zaradez, N., Sela-Sheffy, R., & Tal, T. (2020). The identity work of environmental education teachers in Israel. *Environmental Education Research*, *26*(6), 812–829. https://doi.org/10.1080/13504622.2020.1751084

Komparacija mišljenja odgojitelja i učitelja o igri kao obliku učenja djece

Marijana Miočić[1]
Sandra Janković[2]

Sažetak

Igra ima različite uloge u djetetovu životu. Osim što se promatra kao najčešća djetetova aktivnost, igra ima značajnu odgojnu ulogu. Također, igra se može promatrati kao sredstvo djetetova učenja. Igrajući se, dijete konstruira nova znanja, stvara nove neuronske veze. Na temelju toga može se uočiti međusobna isprepletenost igre i učenja pri čemu značajnu ulogu imaju odrasli. Kako će i na koji način dijete razumjeti igru i koristiti je u stjecanju novih znanja, ovisi o njegovoj interakciji s odraslima iz svoje okoline. Kvaliteta odvijanja igre te njezina značajnost u učenju djeteta ovisi o (ne)aktivnoj ulozi odraslog tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Iz recentne literature može se uočiti kako se igru povezuje s dječjim fizičkim i psihičkim zdravljem, no isto tako s poticanjem kognitivnog razvoja i kreativnosti. Igru, kao multifunkcionalnu aktivnost, karakterizira potpuna usmjerenost djeteta te ona predstavlja zonu proksimalnoga razvoja. Igra kao oblik učenja omogućuje djetetu, uz ugodne i pozitivne emocije, prelazak na više razine kognitivnoga i socijalnoga razvoja, što predstavlja njenu iznimnu vrijednost u svakodnevnom odgojno-obrazovnom procesu. Postavlja se pitanje koliko su odrasli svjesni važnosti igre kao sredstva učenja. Refleksijom i samorefleksijom odgojitelja i učitelja, anketnim upitnikom oblikovanim za potrebe ovog istraživanja, ispitat će se na koje načine se promatra igra kao oblik učenja djece rane i predškolske dobi te rane školske dobi. Cilj istraživanja bio je ispitati mišljenja odgojitelja i učitelja o igri kao obliku učenja djece.

Ključne riječi: djetetov psihofizički i kognitivni razvoj, uloga odraslih, važnost igre, zona proksimalnog razvoja

1. Uvod

Igra je glavna aktivnost djeteta kojom ono samostalno upoznaje svijet, socijalizira se, razmišlja, promišlja te se kognitivno, fizički i socioemocionalno razvija. Igra predstavlja ugodnu aktivnost čije se dobrobiti često zanemaruju jer je etiketirana kao nešto jednostavno i prirodno, što se zbiva neovisno o angažmanu odraslih. Utjecaj igre na fizički, psihički, emocionalni, kognitivni i socijalni razvoj djece od neizmjerne je važnosti. Ona omogućava djeci da

[1] **Marijana Miočić**, docentica na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

[2] **Sandra Janković**, asistentica na Odjelu za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

uče o sebi, drugima i svojoj okolini. Predškolske ustanove, ali i škole, trebaju biti u mogućnosti ponuditi povoljne uvjete i raznolike pedagoške programe kako bi svako dijete samostalno moglo izabrati svoj put prema cjelovitom razvoju. Djeca su u prošlosti imala više mogućnosti za igru i istraživanje svoje okoline, što je omogućavalo izgradnju njihove osobnosti i osiguralo iskustva koja su omogućila zdravu bazu za kasnije učenje. Upravo ova činjenica važna je smjernica učiteljima koji razmatraju je li igri mjesto u školi. Prema konvenciji o pravima djeteta, dijete ima pravo na igru i slobodu izbora o obliku svog sudjelovanja u kulturnom životu zajednice sukladno njegovoj dobi (UN, 1989). U društvenom kontekstu igra je kao oblik učenja još uvijek podcijenjena (Murray, 2018). Tome je uzrok nerazumijevanja prirode djetetova razvoja, prava djeteta, odgovornosti odraslih i mnogih drugih društveno uvjetovanih razloga. Igra je kompleksna aktivnost koja uključuje raspon različitih ponašanja, akcija i interakcija, koje za igrača mogu imati više značenja (Wood, 2013). U isto vrijeme, ona može biti ozbiljna i smislena, ili trivijalna i besmislena (isto, str 5). Kompleksnost igre vidljiva je u ponašanju, procesu i pristupu zadatku (Howard, 2017).

2. Igra u kontekstu ranog razvoja djeteta

Igra nije nešto što djeca samo vole raditi, ona je njihova potreba, nužna za pravilan cjelokupan razvoj. Igra uvelike ovisi o kontekstu u kojem se odvija. Sve što dijete čini u igri pod utjecajem je socijalnog, povijesnog i kulturnog konteksta. Igra pruža prilike djeci koristiti i primijeniti njihovo znanje i vještine, iskazati maštovite, humoristične i zaigrane oblike mišljenja kroz multi-modalne interakcije, simboličku aktivnost i ponašanja. Učenjem kroz igru dijete razvija svoje motoričke vještine, ulazi u interakciju i komunikaciju s drugima, istražuje svoju okolinu, stječe kompetencije za konstruktivno rješavanje problema (Howard, 2017). Motoričke vještine koje djeca nesvjesno razvijaju putem igre su hvatanje, penjanje, trčanje i uz to razvoj ravnoteže. Fina motorika, također se razvija različitim igrama i igračkama. Na kognitivnoj razini djeca uče rješavati probleme, razvijaju pažnju i pamćenje te uče osnovne pojmove kao što su boje, oblici, slova i brojevi i slično. Također, mogu učiti materinji i strane jezike. Bruce (2010:284) slobodnu igru vidi kao prozor u „alternativne svjetove koji izdižu dijete u igri na njegovu najvišu razinu djelovanja. Djeca, sudionici u slobodnoj igri, posjeduju nepresušno vrelo ideja, osjećaja i povezanosti sa svijetom i ljudima u svome neposrednom okruženju“. Igra je često razlog zbog kojeg se rani i predškolski odgoj i obrazovanje promatra kao manje vrijedna dimenzija odgoja i obrazovanja. Tek se u školi “ozbiljno” uči. Unatoč prepoznavanju važnosti igre, ne postoji jedinstvena definicija

igre. Razlog tome je što je definirati igru gotovo nemoguće. Obzirom da se radi o potrebi djeteta, ona se posve drugačije odnose prema zadacima koji se pojavljuju u igri, nego onima u drugim oblicima aktivnosti (Kamenov, 2006). Igrom se potiče djetetov cjelokupni razvoj, izražavanja samog sebe. Igrom dijete spoznaje sebe, sposobnosti, vještine, kompetencije. Znanje o pravilima, ritualima i običajima kroz različite oblike igre uključuje učenje o tome kako osigurati ulazak, preuzeti određenu ulogu, razviti trenutak, surađivati i napustiti igru. Igra je za dijete polazišna točka razvoja; prvi nesvjestan dodir s učenjem i razvijanjem. Ono promatra, oponaša i primjenjuje. Svaka igra je učitelj na svoj način. Najveće prijetnje slobodnoj igri predstavljaju pretjerana upotreba medija i stav da je vanjska igra preopasna.

2.1. Pedagogizacija igre

Termin pedagogija igre, pristup u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, prepoznaje i cijeni doprinos odgojno-obrazovnih aktivnosti baziranih na igri u razvoju različitih segmenata osobnosti djeteta (Ciolan, 2013). Wood (2009), prema Synody (2010), pedagogiju igre definira kao pokušaj povezivanja igre i pedagogije u vrtiću – ona se odnosi na: a) resurse vrtića i organizaciju okruženja za učenje, b) strukturu dnevne rutine i c) strategije koje odgojitelji koriste kako bi djeca učila kroz igru i igrovne aktivnosti. U svijetu se koriste i pojmovi poput "metoda igre" ili "učenje bazirano na igri" (eng. play based learning). Materijali za slobodnu igru, kojima se djeca mogu vraćati iznova u svom dnevnom ritmu, posjeduju određeni potencijal za izgradnju društvenih veza i omogućuju da se one pretvore u prijateljstva koja imaju značajke: postavljanja problema, rješavanja problema i zajedničkog učenja. Pojedini autori smatraju kako su igra i učenje isprepleteni te kako djeca, konstruirajući svoja znanja kroz igru, stječu nova znanja (Michnick Golinkoff, Hirsh-Pasek i Singer, 2006). Stoga se igra može svrstati u jednu od strategija podučavanja (Wilkinson, 2008., Christie, 2006; Perry, 2001).

Iako rezultati istraživanja pokazuju pozitivan učinak igre na učenje, mnogi obrazovni sustavi i dalje ne potiču igru kao model učenja, već i dalje zastupaju strukturirane i didaktičke metode učenja smatrajući da taj oblik učenja priprema djeteta za školu i školska postignuća (Jay i Knaus, 2018). Prema Zosh i sur. (2017) pet je bitnih karakteristika učenja kroz igru, a to su: radost, smisao, aktivan angažman, društvena interakcija i ponavljanje. Igra se ponajviše smatra oblikom učenja djece rane i predškolske dobi. Razlog takvom shvaćanju igre često je u promatranju igre i učenja kao dihotomnih konstrukata (Pyle i Danniels, 2017) te što se učenje kroz igru uglavnom povezuje isključivo kao učenje tijekom predškolskog doba (Jay i Knaus, 2018; Smith, 2015). Učenje kroz igru može se promatrati kroz sljedeće pristupe: aktivno učenje, suradničko, kooperativno,

iskustveno učenje, projektno učenje, učenje vođeno ispitivanjem i otkrivanjem te problemsko učenje (Parker i Thomsen, 2019). Isti autori sugeriraju učenje korištenjem integrirane pedagogije koja se temelji na ranije navedenim pristupima i može dati pozitivne rezultate učenja u sljedećim područjima: društvenom, emocionalnom, tjelesnom, kreativnom i kognitivnom. S obzirom na rezultate različitih istraživanja dobrobiti učenja kroz igru i za djecu u osnovnoj školi, postavlja se pitanje zašto se igra kao oblik učenja ne implementira u kurikulum osnovne škole, zašto se sustavi međusobno ne usklade kako bi se osigurao odgojno-obrazovni kontinuitet djeteta.

Naime, oblik igre mijenja se razvojem djeteta i temeljem promjena koje se događaju u njegovu životu, kao što je prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Naime, polaskom u školu dijete se susreće s novim obvezama (pisanje domaćeg rada, učenje, boravak u školi) koje iziskuju energiju i vrijeme pa dijete ima manje slobodnog vremena za igru. Nove životne okolnosti rezultiraju očekivanjima od uže i šire okoline, koji vode psihološkom pritisku na dijete i njegovu volju za igrom. Utjecaj navedenih promjena na dijete ovisi o njegovoj osobnosti te obitelji u kojoj dijete odrasta. Smanjenje vremena provedenog u igri može doprinijeti razvijanju školskih vještina, ali i utjecati na smanjenje kreativnosti, tjelesne aktivnosti te slobode izražavanja. Stoga je neophodno održati ravnotežu između školskih obveza i igre, osigurati djetetu vrijeme za raznovrsne aktivnosti koje pozitivno utječu na njegov razvoj (Martlew, 2011). Kako bi „povećali“ djetetovu spremnost za školu, odgojno-obrazovni sustavi u većini zemalja uvode obvezu usvajanja čitalačke i matematičke vještine u predškolskoj dobi, čineći to nauštrb djetetova cjelovita razvoja i njegovih individualnih sposobnosti (Miller i Almon, 2009).

2.2. Važnost igre u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Meta-analizom šezdeset i dvije različite studije iz dvadeset i četiri različita nacionalna konteksta, autorice Bubikova - Moan, Næss Hjetland i Wollscheid (2019) svrstavaju odgojitelje u dvije skupine – one koji djeci omogućavaju slobodnu igru i one koji u dječju svakodnevicu integriraju različite igre. Razlika koju primjećuju je da su djeca iz prve skupine imala brojne mogućnosti za razvoj jezičnih i socijalnih vještina, dok su djeca iz druge skupine iskazivala veći niz različitih vještina, kao što je razvoj školskog učenja, odnosno vještine čitanja i pisanja. Odgojitelji smatraju da igra pridonosi cjelovitom razvoju djeteta, posebno u području socioemocionalnog, kognitivnog i jezičnog razvoja (Bubikova-Moan, Næss Hjetland i Wollscheid, 2019) te da je igra temelj za buduće učenje (Hunter i Walsh 2014; Pui-Wah i Stimpson, 2004). Nasuprot tome, pojedini autori su skeptični u pogledu učinkovitosti igre na učenje (Walsh i Gardner, 2006).

2.2.1. Uloga odgojitelja u dječjoj igri

Uloga odgojitelja u dječjoj igri, kao obrazovnoj metodi, gdje je odgojitelj uključen u proces odvijanja igre, može se definirati kao aktivna, a gdje je odgojitelj promatrač tijeka odvijanja igre, gdje nije u procesu igre, definira se kao pasivna (Rengel, 2013; Han, 2009;). Osim navedenih uloga odgojitelja u dječjoj igri, prisutne su i specifične uloge kao što su: poticatelj, suigrači, model, opskrbljivač, partner u igri, promatrač, (Perry, 2001). Uloga odgojitelja u dječjoj igri kao i oblik njegova sudjelovanja ovisi o djetetovim kompetencijama i sudjelovanju (Babić, Irović, 2004), o kronološkoj dobi i stupnju razvoja djeteta (Bodrova i Leong, 2003). Suptilnom prisutnošću tijekom igre odgojitelj podržava djetetovo iskazivanje različitih interesa (Miller i Almon, 2009). Iako svjesni koliko važnu ulogu igra ima u pripremi djeteta za školu, odgojitelji se i dalje propituju trebaju li više poticati usvajanje školskih vještina kod djece ili poticati aktivnosti primjerene dobi i razvojnim mogućnostima djeteta (Bodrova i Leong, 2003).

2.3. Važnost igre u školi

Kontinuitet u odgojno-obrazovnom procesu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te osnovnoškolskog obrazovanja može se promatrati s aspekta strukturirane nastave u odjeljenjima za mlađu djecu (primjerice, u programu predškole u dječjem vrtiću), kroz ostvarenje ishoda učenja koji se provode u okviru programa koji se temelji na igri, a namijenjena su mlađoj djeci (DEEWR, 2009) ili pak integraciji vođene igre koja je orijentirana na učenje u nižim razredima osnovne škole (Bröstrom, 2005). Odgojno-obrazovna praksa u dječjem vrtiću temelji se na pristupu usmjerenom na dijete, kojim se potiče djetetova radoznalost i interes za učenje kroz igru. Promatranje djetetove aktivnosti, interakcija s okolinom, praćenje i poticanje djetetova razvoja i iskustva temelj je pedagoškog planiranja i rada odgojitelja, što je u suprotnosti s radom u osnovnoj školi gdje prevladava pristup predviđen kurikulumom; aktivnosti se planiraju prema unaprijed utvrđenim ciljevima kako sva djeca trebaju postići određene rezultate, određena znanja u predviđenom vremenskom okviru (Cecconi, 2012; Fisher, 2011).

Periodi igre u školi pomažu učenicima u održavanju pažnje, izgradnji prijateljstava, poboljšanju raspoloženja, suradničkom i nekonfliktnom radu bez uključivanja odraslih. Kognitivni razvoj odvija se u vrijeme odmora od visoko strukturiranog školskog dana. Učenje temeljeno na igri postalo je važna strategija poticanja sudjelovanja učenika u različitim aktivnostima s ciljem razvoja vještina neophodnih kod polaska u prvi razred osnovne škole (Parker, Thomsen i Berry, 2019). Prema njihovu mišljenju kreatori obrazovnih politika, obrazovni

djelatnici te znanstvenici - istraživači odgojno-obrazovne prakse potiču učenje temeljeno na igri; smatraju ga razvojno prikladnim jer „iskorištava“ urođenu znatiželju djece školske dobi. Unatoč pozitivnom mišljenju, ističu kako ne postoji dovoljan broj dokaza i praktičnih smjernica kako učenje temeljeno na igri učinkovito primijeniti u školskom kontekstu. Osjećaj slobode koji djeca imaju ohrabruje ih da se uključuju u interaktivne igre koje uključuju komunikaciju i stvaraju autentične scenarije za rješavanje problema. Djeca bi danas trebala imati iste mogućnosti za nestrukturiranu igru kao prijašnje generacije. Najbolju priliku za osiguravanje svoj djeci vrijeme za igru pružaju školski odmori (Macpherson Parrott i Cohen, 2020). U osnovnoškolskom sustavu igru smatraju neozbiljnom i nepovezanom aktivnosti, jer su učitelji navikli na rigidnije strukture nastavnog plana i programa i ciljeve postignuća (Martlew i sur.2011). Igra se opisuje kao nagradna aktivnost djetetu nakon ozbiljnog posla kao što je učenje (Whitebread i sur. 2012). Kada se igru i učenje gleda s dva različita aspekta, igra i rad, negira se obrazovna uloga igre, što ograničava potencijal igre kao učinkovite pedagoške metode iskoristive za rad u učionici s djecom školske dobi (Nilsson i sur., 2018). Iako se često provode istraživanja o dobrobiti primjene igre kao oblika učenja u osnovnoj školi, nisu dobiveni jedinstveni rezultati, niti je postignuta dosljednost koja bi potakla primjenu igre kao oblika učenja kao ni razumijevanju dobrobiti igre u razvoju djeteta (Lillard i sur., 2013; Pyle, DeLuca i Danniels, 2017).

2.3.1. Uloga učitelja u dječjoj igri

Uvidom u rezultate pojedinih istraživanja može se uočiti da učitelji ne znaju na koji način kreirati kurikulum koji će sugerirati uvođenje igre u nastavni proces kao oblik učenja (Moyles i sur, 2002). Prema mišljenju Wood i Attfield (2005) najbolji mogući pristup planiranja kurikuluma treba biti kombinacija kurikuluma škole, koji se temelji na obliku učenja tijekom kojeg dijete stječe specifične vještina i znanja i kurikuluma predškole igrom, koji se temelji na igri kao obliku učenja sukladno interesima i razvojnim mogućnostima djeteta. Iako se igra i učenje promatraju kao različiti „dijelovi svijeta“, uloga učitelja je integrirati igru i učenje u nastavni proces, nudeći djeci izazove i pružajući im podršku tijekom učenja i usvajanja novih znanja (Pramling Samuelson i Johansson, 2006).

2.3.2. Razlika u mišljenju odgojitelja i učitelja o igri djeteta kao obliku učenja

Učitelji i odgojitelji imaju različite poglede na stupanj konceptualne kompatibilnosti između igre i učenja (Bubikova Moan, Næss Hjetland i Wollscheid, 2019). Autori navode kako odgojitelji smatraju da je između učenja i igre prisutna prirodna povezanost te kako je učenje proces koji se prirodno događa tijekom igre. Osim različitog mišljenja o igri kao obliku učenja, prisutna je i razlika u njihovoj implicitnoj metodici. Međutim, potrebno je istaknuti kako i učitelji međusobno različito primjenjuju igru tijekom nastavnog procesu što su potvrdili rezultati istraživanja koje su proveli Pylea, Priolette i Poliszczuka (2018) identificirajući dvije skupine učitelja: onih koji primjenjuju slobodnu igru u učionici i onih koji su integrirali različite vrste igre u svakodnevni nastavni proces. Rezultati navedenog istraživanja pokazali su kako su učitelji koji primjenjuju slobodnu igru u učionici mišljenja da djeca imaju dovoljno mogućnosti za razvoj verbalnih komunikacijskih i društvenih vještina tijekom interakcije s vršnjacima i odraslima, ali da složenije jezične vještine, kao što je čitanje, zahtijeva formalnije i izravnije vodstvo koje slijedi strukturirani nastavni plan. Nasuprot njihovu mišljenju, skupina učitelja koja implementira igru u nastavni proces, smatra kako fleksibilno uvođenje različitih vrsta igara potiče niz vještina poput vještina čitanja i pisanja.

Osim različite percepcije odgojitelja i učitelja o značajnosti igre u djetetovu učenju (Smith, 2015) kao i različitosti pedagoških očekivanja predškolskog i osnovnoškolskog sustava o načinu djetetova učenja (Nicholson i Hendry, 2020) prisutno je ocjenjivanje, odnosno instrumenti i pristupi mjerenju koliko je dijete usvojilo novih znanja i vještina primjenom učenja temeljenog na igri (DeLuca i Hughes, 2014).

3. Metodologija

U ovom radu prikazat će se rezultati istraživanja mišljenja odgojitelja i učitelja o igri kao obliku učenja djece i njenoj primjeni u svakodnevnim aktivnostima tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Upitnik korišten za provedbu ovog istraživanja prilagođena je verzija upitnika kojeg je za potrebe istraživanja koristila Rengel (2013). Upitnik se sastojao od 4 dijela: sociodemografski podatci (spol, dob i staž u struci, položen stručni ispit, položajno zvanje), skale mišljenja odgojitelja i učitelja o igri kao obliku učenja, ulozi odgojitelja i učitelja u primjeni igre tijekom odgojno-obrazovnog procesa, te pitanja zatvorenog i otvorenog tipa, kojima se željelo dobiti potpuniji uvid u mišljenje učitelja i odgojitelja o vrstama igre i oblicima njezine primjene u svakodnevnim aktivnostima, mišljenje o načinu odvijanja nastave na sveučilišnoj razini s ciljem poboljšanja prakse

učenja i poučavanja temeljenog na igri te o eventualnoj potrebi kontinuiranog usavršavanja o primjeni igre u odgojno-obrazovnom procesu.

Na ljestvici procjene mišljenja sudionika istraživanja o ulozi igre u djetetovu razvoju (k=8) i ulozi učitelja i odgojitelja u dječjoj igri (k=5) sudionici istraživanja imali su mogućnost na Likertovoj skali od pet stupnjeva, u rasponu od uopće se ne slažem (1) do potpuno se slažem (5) izraziti stupanj vlastite procjene važnosti navedene tvrdnje.

Cilj istraživanja bio je ispitati i utvrditi postoje li razlike u mišljenju odgojitelja i učitelja o igri kao obliku učenja djece i njenoj primjeni.

Sukladno cilju istraživanja postavljena je sljedeća hipoteza:

H1: Ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju odgojitelja i učitelja o njihovoj ulozi u igri i ulozi igre u djetetovu razvoju

U istraživanju su sudjelovali učitelji (N=57) nižih razreda osnovne škole i odgojitelji (N=65) iz dječjih vrtića s područja Zadarske županije. Istraživanje je provedeno online. Anketni upitnik ispunjavao se putem *Google obrasca*. Podatci dobiveni ovim istraživanjem obrađeni su u programu Statistica 14.0. Za obradu dobivenih rezultata istraživanja korištena je frekvencijska analiza podataka, deskriptivna analiza podataka te t-test kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u mišljenju odgojitelja i učitelja u odnosu na pojedinu tvrdnju te z - test proporcija kako bi se utvrdilo postoji li razlika u postotku mišljenja odgojitelja i učitelja u odnosu na pojedinu tvrdnju.

4. Analiza i interpretacija rezultata

U Tablici 1. prikazani su sociodemografski podatci sudionika istraživanja.

Tablica 1. Sociodemografski podatci

TVRDNJE		UČITELJI		ODGOJITELJI	
		f	%	F	%
Spol	Muško	2	3	0	0
	Žensko	55	97	65	100
	ne želim se izjasniti	0	0	0	0
Dob	do 25 godina	7	12,3	7	10,8
	26-35 godina	13	22,8	12	18,5
	36-45 godina	9	15,8	19	29,2
	46-55 godina	16	28,1	23	35,4
	56 i više godina	12	21,1	4	6,2
Stručna sprema	VŠS	12	21,1	48	73,8
	VSS	43	75,4	16	24,6
	mr.sc	2	3,5	1	1,5
Staž u struci	1-5 godina	12	21,1	22	33,8
	6-10 godina	9	15,8	3	4,6
	11-20 godina	13	22,8	20	30,8
	21-30 godina	16	28,1	16	24,6
	30 i više godina	7	12,3	4	6,2
Stručni ispit	Da	46	80,7	51	78,5
	Ne	11	19,3	14	21,5
Napredovanje u struci	Mentor	4	7	8	12,3
	Savjetnik	0	0	1	1,5
	ništa od navedenog	53	93	56	86,1

Prema rezultatima prikazanima u Tablici 1. može se vidjeti kako je većina sudionika istraživanja ženskog spola, posebice kod ispitanika u kategoriji odgojitelja. U kategoriji učitelja prisutno je 3% muškaraca.

Tijekom istraživanja željelo se utvrditi postoji li razlika u mišljenju učitelja i odgojitelja o ulozi igre u razvoju djeteta. Rezultati su prikazani u Tablici 2.

Tablica 2. Mišljenje učitelja i odgojitelja o ulozi igre u djetetovu razvoju

TVRDNJE	UČITELJI			ODGOJITELJI			t-test	p
	N	M	SD	N	M	SD		
Igra proširuje dječja znanja.	57	4,62	0,707	65	4,66	0,930	0,262	0,792
Igra razvija dječju maštu.	57	4,81	0,470	65	4,70	0,921	0,819	0,824
Kroz igru djeca uče vladati emocijama.	57	4,84	0,447	65	4,66	0,858	1,433	0,303
U igri djeca razvijaju istražujuće ponašanje.	57	4,84	0,447	65	4,62	0,936	1,634	0,204
U igri djeca razvijaju samopouzdanje i samostalnost.	57	4,75	0,508	65	4,60	0,939	1,081	0,558
U igri djeca uče surađivati i razrješavati konflikte.	57	4,84	0,447	65	4,64	0,933	1.490	0.272
Igra je najučinkovitiji način dječjeg učenja.	57	4,34	0,901	65	4,56	0,965	1,275	0,404
U igri se razvija kreativnost.	57	4,78	0,552	65	4,66	0,952	0,839	0,802

Na temelju dobivenih rezultata istraživanja i primjenom t-testa utvrđeno je da nema statistički značajne razlike u mišljenju odgojitelja i učitelja o ulozi igre u djetetovu razvoju. Iz rezultata prikazanih u Tablici 2. može se vidjeti kako učitelji i odgojitelji visoko procjenjuju značaj igre u svim segmentima razvoja djeteta. Najmanje slaganje, iako visoko procijenjeno, iskazuju u odnosu na tvrdnju *Igra je najučinkovitiji način dječjeg učenja (M=4,34),* dok se najviše slažu s tvrdnjom *Igra razvija dječju maštu (M=4,81).* Rezultati potkrepljuju činjenicu da je igra važan oblik učenja kod djece na način da potiče razvoj motoričkih, kognitivnih, socijalno-emocionalnih i jezičnih vještina te razvija kreativnost i maštu (Klarin, 2017).

Rezultati ranije provedenih istraživanja pokazuju kako je mišljenje odgojitelja da značajnost igre u djetetovu razvoju balansira između konceptualizacije igre kao autentične djetetove aktivnosti te smatraju da je igra odgojno-obrazovno sredstvo pomoću kojeg dijete stječe specifična znanja i vještine (Rengel, 2013).

Da bi se dobio uvid u mišljenje učitelja i odgojitelja o njihovoj ulozi u dječjoj igri, ponuđene su sljedeće tvrdnje: uloga promatrača, organizatora, modela, suigrača i procjenitelja te su učitelji i odgojitelji prema vlastitom mišljenju imali mogućnost zaokružiti u kojoj se ulozi vide. Svoj odgovor su trebali dodatno pojasniti.

Tablica 3. U dječjoj igri najčešće sam u ulozi:

TVRDNJE	UČITELJI		ODGOJITELJI		z	p
	f	%	f	%		
promatrača.	22	38,6	33	50,8	-1,348	0,177
organizatora.	17	29,8	4	6,2	3,455	0,000
modela.	0	0	1	1,5	-0,940	0,347
suigrača.	18	31,6	24	36,9	-0,619	0,535
procjenitelja.	0	0	3	4,6	-1,642	0,101

Iz rezultata prikazanih u Tablici 3. može se uočiti kako se učitelji i odgojitelji vide u ulozi promatrača. Međutim, primjenom z-testa utvrđena je statistički značajna razlika ($z=3,455$; $p<0,000$) u mišljenju učitelja i odgojitelja u odnosu na *ulogu organizatora*. Učitelji (29,8%) u odnosu na odgojitelje (6,2%) više procjenjuju da su u dječjoj igri u ulozi organizatora. Odgojitelji se u odnosu na učitelje više vide u ulozi promatrača, a najmanje se vide u ulozi modela (1,5%). Učitelji se ne vide ni u ulozi modela (0%) ni u ulozi procjenitelja (0%). Uvidom u ranije provedena istraživanja uočeno je kako uključivanje odgojitelja u dječju igru ima značajnu ulogu za djetetovo učenje i razvoj (Bodrova, Leong, 2003; Han, 2009; Johnson, Christie i Yawkey, 1999). Prema Johnson, Christie i Yawkey (1999) prednost uključivanja odgojitelja u dječju igru temelji se na ukazivanju djetetu o vrijednosti igre u stjecanju različitih znanja, razvija se interakcija među vršnjacima, produljuje se djetetova pažnja, razvija privrženost između djeteta i odraslih aktivnih sudionika.

Osim mogućnosti zaokruživanja tvrdnje s kojom se slažu, učitelji i odgojitelji imali su mogućnost dodatno objasniti zašto smatraju da odabrana uloga opisuje njihovo ponašanje u djetetovoj igri tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Ranije prikazani kvantitativni podatci potkrijepljeni su kvalitativnima te je sukladno tome, za potrebe ovog rada iz odgovora učitelja i odgojitelja izabrano nekoliko obrazloženja. O ulozi promatrača učitelji su se izjasnili sljedećom izjavom: *Volim promatrati kako djeca igraju neku određenu igru i promatrati njihova ponašanja za vrijeme igre, pogotovo dok su neke važnije stvari u pitanju, vezane za igru.*, dok su odgojitelji izjavili: *U ulozi promatrača dobivam uvid o dječjim interesima te sukladno tome mogu organizirati i ostale aktivnosti te prilagoditi prostor sobe dnevnog boravka i materijale kako bi potaknula razvoje mašte a samim time i dječju igru. Ulogom promatrača pratim i razvoj svakog djeteta u svim razvojnim područjima.*

Uloga suigrača kod učitelja je izražena izjavom: *Učenicima i meni je zabavnije kad igre igramo zajedno.* te kod odgojitelja *Smatram da kao suigrač u igri sam*

ravnopravna s djecom i trebam poštivati pravila te igre jer na takav način pružam djeci samopouzdanje i osjećaj ravnopravnosti u igri.

Odgojitelji su se o ulozi modela izrazili izjavom *Uključujući se u igru svojim primjerom pokazujem kako se nositi s porazima, dajem na važnosti igri kao odrasla osoba koja aktivno sudjeluje...* te o ulozi procjenitelja izjavom *Procjenjujem smjer i razvoj djece, nakon toga ulazim u druge uloge*. O navedenim ulogama učitelji se nisu izjašnjavali, koji su se za razliku od odgojitelja vidjeli u ulozi organizatora, što je vidljivo iz izjave: *Smatram se organizatorom jer svako dijete u današnje vrijeme treba potaknuti na igru*.

Iz odgovora učitelja i odgojitelja može se uvidjeti kako, iako igru smatraju značajnim za dijete i njegov razvoj, različito razumiju vlastitu ulogu u igri djece kao i značaj igre za dijete i odvijanje odgojno-obrazovnog procesa.

Rezultati istraživanja koje je proveo Einarsdóttir (1998) o ulozi odgojitelja u dječjoj igri uloga ukazuju kako su odgojitelji mišljenja da oni trebaju voditi igru te kako trebaju i sudjelovati u igri kada procijene da je to potrebno. Autori Tarman i Tarman (2011) smatraju da bi učitelji uglavnom trebali biti u ulozi modela i demonstratora te izbjegavati direktno upravljanje dječjom igrom. Autorica Šagud (2002) smatra da bi odgojitelji najčešće trebali biti u ulozi zainteresiranog promatrača. Kontinuirana kontrola razvija nesamostalnu, pasivnu i nesigurnu djecu. Odgojitelj bi trebao biti manje izražen u svojoj ulozi te zainteresirano promatrati kako bi znao procijeniti kad i kako može obogatiti dječju igru.

Da bi se dodatno utvrdilo mišljenje učitelja i odgojitelja o njihovoj ulozi u dječjoj igri, ponuđene su im dvije tvrdnje gdje im je ponuđeno da zaokruživanjem iskažu svoje slaganje s jednom od njih.

Tablica 4. Uloga učitelja i odgojitelja u dječjoj igri

TVRDNJE	UČITELJI		ODGOJITELJI		z	p
	f	%	f	%		
Djecu ne treba „poučavati“ igri, ona se prirodno znaju igrati.	29	50,9	41	62,5	-1,359	0,173
Vođenje i poticanje odraslog neophodno je za razvoj dječje igre.	28	49,1	24	37,5	1,359	0,173

Iz Tablice 4. vidljivo je, primjenom z-testa, da ne postoji statistički značajna razlika ($z=-1,359$; $p<0,173$) u mišljenju učitelja i odgojitelja u odnosu na tvrdnju *Djecu ne treba „poučavati“ igri, ona se prirodno znaju igrati.* Odgojitelji (62,5%) u odnosu na učitelje (37,5%) češće smatraju kako djecu ne treba poučavati igri jer se djeca po prirodi znaju igrati. Također, ne postoji statistički značajna razlika u mišljenju učitelja i odgojitelja u odnosu na tvrdnju *Vođenje i poticanje odraslog neophodno je za razvoj dječje igre.* Međutim, iz rezultata je vidljivo kako učitelji

više (49,1%) od odgojitelja (37,5%) preferiraju vođenje i poticanje odrasle osobe radi razvoja dječje igre.

Rezultati pojedinih istraživanja pokazali su kako se kvaliteta obrazovnih ishoda ne postiže vođenjem dječje igre (Wood, 2008), dok su rezultati ostalih istraživanja pokazali kako vođenje može poboljšati djetetovu sposobnost igranja i poticajno djelovati na socijalni, kognitivni i jezični razvoj (Smilansky, Shefatya, 1990). Dakle, važno je znati kada i kako intervenirati u dječjoj igri, a to zahtijeva znanje, iskustvo i vještine (Hunter i Walsh, 2014; McInnes i sur., 2011). Istraživanja koja su proveli Wood i Bennett (1997) pokazuju kako su odgojitelji mišljenja da im je ugodnije sudjelovati u strukturiranim aktivnostima igre nego u igri uloga jer ne žele i ne mogu nametati djeci svoje ideju dok su djeca u zanosu igre. Također, rezultati pojedinih istraživanja pokazuju kako je intervenciju učitelja u igri potrebno pažljivo i vješto isplanirati ukoliko se želi poboljšati učenje djece (Wang i Hung, 2010).

Tijekom istraživanja željelo se ispitati mišljenje učitelja i odgojitelja koja je njihova uloga u dječjoj igri, dobrobit njihove uloge u dječjoj igri te postoji li statistički značajna razlika u njihovu mišljenju.

Tablica 5. Važnost uloge učitelja i odgojitelja u dječjoj igri

TVRDNJE	UČITELJI			ODGOJITELJI			t-test	p
	N	M	SD	N	M	SD		
Djeca se najbolje znaju igrati sama pa uplitanje odraslih samo kvari dječju igru.	57	3,22	1,069	65	3,5	0,889	1,536	0,249
Odrasli su u igri važni jer uče djecu novim igrama.	57	3,72	0,728	65	3,35	0,811	2,599	0,018
Odrasli unaprjeđuju dječju igru nadzirući poštivanje pravila.	57	3,22	1,128	65	2,96	0,944	1,348	0,355
Odrasli mogu poboljšati dječju igru pomažući djeci u rješavanju sukoba.	57	3,03	1,230	65	3,45	0,988	2,029	0,084
Odrasli unaprjeđuju dječju igru predlažući teme za igru.	57	3,12	1,008	65	2,93	1,019	1,013	0,612

Obradom dobivenih rezultata i primjenom t- testa utvrđena je statistički značajna razlika u mišljenju učitelja i odgojitelja u odnosu na tvrdnje *Odrasli su u igri važni jer uče djecu novim igrama* (t=2,599; p<0,018). Učitelji smatraju kako odrasli imaju važniju ulogu u dječjoj igri jer na taj način uče djecu novim igrama.

Osim mišljenja učitelja i odgojitelja o njihovoj ulozi i važnosti njihove uloge u dječjoj igri, istraživanjem se željelo ispitati njihovo mišljenje na koji način dobivaju najbolji uvid u dječju igri. Njihovo mišljenje iskazano je u Tablici 6. Za

potrebe utvrđivanja mišljenja i prisutnosti eventualne razlike u mišljenju u odnosu na skalu *Najbolji način dobivanja uvida u dječju igru* ponuđene su sljedeće tvrdnje: *svakodnevnim promatranjem dječje igre, osobnim istraživanjem dječje igre, proučavanjem rezultata istraživanja o dječjoj igri* te *sudjelovanjem u dječjoj igri*. Učitelji i odgojitelji imali su mogućnost zaokruživanjem iskazati s kojom se tvrdnjom najviše slažu.

Rezultati ranijih istraživanja pokazali su kako se odgojitelji nedovoljno uključuju u igru ili se uključuju kako bi utjecali na ponašenje djeteta u igri ili ispravili način na koji se odvija igra (Babić i Irović, 2004; Bodrova i Leong, 2003; Ginsberg, 2007; Gmitrova i Gmitrov, 2003; Han, 2009). Rengel (2013) kao mogući razlog odgojiteljeve nedovoljne uključenosti vidi u inzistiranju na mjerljivim ishodima učenja (spremnost za školu); organizacijskim i programskim opterećenjima; nesposobnosti odgojitelja pratiti logiku dječje igre i implicitnu teoriju odgajatelja o igri (Rengel, 2013). Autorice Babić i Irović (2004) također tvrde kako je mjesto igre u odgojno-obrazovnoj praksi upitno neovisno o njezinim odgojnim i obrazovnim potencijalima te odgojiteljevom deklarativnom prepoznavanju važnosti igre za djetetov razvoj i učenje s obzirom da su odgojitelji skloni formalnim zadacima i socijalnoj funkciji igre, što čini nesklad između njihove implicitne teorije odgajatelja i odgojno-obrazovne prakse.

Tablica 6. Način najboljeg uvida u dječju igru

TVRDNJE	UČITELJI		ODGOJITELJI		z	p
	f	%	f	%		
Svakodnevnim promatranjem dječje igre.	27	47,4	44	67,7	-2,270	0,023
Osobnim istraživanjem dječje igre.	5	8,8	1	1,5	1,843	0,065
Proučavanjem rezultata istraživanja o dječjoj igri.	0	0	1	1,5	-0,940	0,347
Sudjelovanjem u dječjoj igri.	25	43,9	19	29,2	1,678	0,092

Prema dobivenim rezultatima istraživanja prikazanima u Tablici 6. vidljivo je kako većina učitelja i odgojitelja smatra da se najbolji uvid u dječju igru može dobiti *svakodnevnim promatranjem dječje igre* te *sudjelovanjem u dječjoj igri.* Primjenom z-testa utvrđena je statistički značajna razlika ($z= -2,270$; $p<0,023$) u mišljenju učitelja i odgojitelja o najboljem načinu uvida u dječju igru u odnosu na tvrdnju *Svakodnevnim promatranjem dječje igre.* Odgojitelji u odnosu na učitelje više smatraju da se *svakodnevnim promatranjem dječje igre* može dobiti najbolji uvid u dječju igru. Učitelji uopće ne misle da se *Proučavanjem rezultata istraživanja o dječjoj igri* može dobiti najbolji uvid u dječju igru. Iz dobivenih

rezultata, a primjenom z-testa utvrđeno je da nema statistički značajne razlike u mišljenju učitelja i odgojitelja u odnosu na tvrdnje *Osobnim istraživanjem dječje igre* (z=1,843; p<0,065) te *Sudjelovanjem u dječjoj igri* (z=1,678; p<0,092).

Učitelji i odgojitelji, osim procjene važnosti svoje uloge u dječjoj igri i načina na koji mogu dobiti najbolji uvid u dječju igri, imali su mogućnost iskazati koju vrstu igara preferiraju tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Njihova preferencija iskazana je u Tablici 7.

Tablica 7. Preferencije učitelja i odgojitelja pri odabiru igara

TVRDNJE	UČITELJI		ODGOJITELJI	
	f	%	f	%
… spontane dječje igre po slobodnom izboru djece.	30	52,6	61	93,8
… vođene igre u kojima Vi nudite temu igre i usmjeravate djecu.	27	47,4	4	6,2

Iz rezultata prikazanih u Tablici 7. vidljivo je kako gotovo svi odgojitelji više (93,8%), a vrlo mali broj učitelja (6,2%) preferiraju *spontane dječje igre po slobodnom izboru djece*. Učitelji su podijeljenog mišljenja preferiraju li više *spontane po slobodnom izboru djece* ili *vođene aktivnosti u kojima Vi nudite temu igre i usmjeravate djecu*, iako se 5% više učitelja izjasnilo da preferiraju spontane dječje igre po slobodnom izboru djece. Duran (2001) smatra da dijete u slobodnoj igri odabire one igre koje potiču njegov razvoj, odnosno ispunjavaju njegove osobne potrebe, oslobađaju ga od napetosti te mu omogućuju regulaciju fizičkog, spoznajnog i socioemocionalnog razvoja. Pitanjem otvorenog tipa učitelji i odgojitelji imali su mogućnost iskazati koje igre najčešće koriste tijekom odgojno-obrazovnog procesa i s kojim ciljem. Igre koje odgojitelji i učitelji najčešće koriste tijekom odgojno-obrazovnog procesa moguće je svrstati u kategorije s obzirom na cilj. Igre koje učitelji koriste u svrhu usvajanja čitalačkih kompetencija su: *križaljke, slagalice, pantomima, vješala, grad-selo-država, učenje padeža kroz igru*, dok za isti cilj odgojitelji koriste *brojalice, igre riječi, digitalne edukativne igre i pričanje priča*. Matematičke kompetencije učitelji razvijaju: *igrom memory, povezivanje arapskih i rimskih brojki, bingo i tombola*, dok odgojitelji koriste *brojalice, Wordwall, društvene igre kao Čovječe, ne ljuti se i domino*. Treća kategorija, razvoj prirodoslovnih kompetencija, učitelji razvijaju igrama *memory, dan-noć*, dok odgojitelji koriste igre kao što je *Moja desna strana je..* kako bi razvijali prostornu orijentaciju. Iz odgovora učitelja i odgojitelja može se uočiti kako u odgojno-obrazovnom procesu igru koriste za stjecanje znanja na djeci zanimljiv način. Unatoč razlici u mišljenju o vlastitoj ulozi u dječjoj igri

kako i ulozi igre kao obliku djetetova učenja, učitelji i odgojitelji na sličan način primjenjuju igru tijekom odgojno-obrazovnog procesa te s istim ciljem da djeca na što jednostavniji i njima blizak način razviju samostalnost u svim segmentima svog razvoja.

U tablici 8. prikazano je koliko vremena učitelji i odgojitelji osiguravaju za igru u dnevnom rasporedu aktivnosti.

Tablica 8. Vrijeme osigurano za igru u dnevnom rasporedu aktivnosti

TVRDNJE	UČITELJI		ODGOJITELJI		z	p
	f	%	f	%		
1 sat	30	52,6	4	6,2	5,712	0,000
1 do 2 sata	14	24,6	9	13,8	1,509	0,131
2 do 3 sata	4	7	14	21,5	-2,256	0,023
3 do 4 sata	2	3,5	7	10,8	-1,530	0,126
Koliko god djeca žele	0	0	24	36,9	-5.118	0,000
Ostalo	7	12,3	7	10,8	0,261	0,794

Iz rezultata prikazanih u tablici 8. uočava se razlika u mišljenju učitelja i odgojitelja koliko vremena posvećuju igri u dnevnom rasporedu aktivnosti. Primjenom z-testa utvrđeno je kako učitelji više ($z=5,712$; $p<0,000$) od odgojitelja omogućuju sat vremena igri u dnevnom rasporedu aktivnosti. Odgojitelji u odnosu na učitelje više ($z= -2,256$; $p<0,023$) omogućuju 2 do 3 sata igre u dnevnom rasporedu aktivnosti. Također, utvrđena je značajna razlika u mišljenju odgojitelja i učitelja u odnosu na tvrdnju *Koliko god djeca žele* ($z= -5,118$; $p<0,000$). Odgojitelji omogućuju djeci da se igraju koliko god žele u dnevnom rasporedu aktivnosti. Niti jedan učitelj nije izrazio slaganje s navedenom tvrdnjom. Dobiveni rezultati, pretpostavlja se, posljedica su različitog mišljenja učitelja i odgojitelja o slici o djetetu, o oblicima učenja djeteta, što je na određen način sukladno kurikulumu ustanove koju dijete pohađa, ali i inicijalnom obrazovanju učitelja i odgojitelja tijekom kojeg su stekli spoznaje o načinu učenja djeteta i razumijevanju igre kao jednog od oblika učenja. Prepreku uvođenja igre u školske kurikulume predstavlja problem vrednovanja ishoda igrovnih aktivnosti (DeLuca and Hughes, 2014).

Učitelji prepoznaju važnost prakse i češćeg kontakta s djecom, što su iskazali sljedećim odgovorima na pitanje „Kako bi nastava na sveučilišnoj razini mogla pomoći studentima i nastavnicima u poboljšanju prakse učenja i poučavanja temeljenog na igri?“:

Češće uključivanje studenata u rad u razredu, razne edukacije i učitelja i studenata. Izravan kontakt u radu s djecom za studente je izuzetno bitan; Više neposrednog kontakta s učenikom; Studenti bi trebali od prvog dana biti među djecom; Studenti trebaju više vremena provoditi u nastavi; Više sudjelovati u praktičnoj nastavi, educirati ih o raznim digitalnim platformama i mogućnostima koje nude i sl.

Odgojitelji kao rješenje navedenog pitanja, također navode važnost praktičnog rada studenata:

Organizacija zajedničkih radionica (student, profesor i osoba iz prakse); Povećati praktično znanje: posjet dječjim vrtićima, promatranje djetetove igre (po kronološkoj dobi), planiranje neposrednog okruženja.; Promatranjem dječje igre koju za koju će studenti samostalno pripremiti okruženje. Dokumentiranjem dječje igre, fotografijama, snimcima, dječjim izjavama, uradcima, refleksijom s kolegama, analiziranjem dječjih postupaka, studenti će bolje razumjeti dječju igru.; Pri praksi svaki student bi trebao znati cilj igre ovisno o godinama djeteta. Možda razmjena iskustava među studentima nakon prakse.; Svi mi najbolje učimo vlastitim iskustvom pa bi bilo dobro barem dio učenja i na sveučilišnoj razini temeljiti na igri.

No isto tako, odgojitelji prepoznaju važnost uključivanja tematike igre u kolegije na studijskom programu:

...na predavanjima moglo koristiti više primjera, ili potaknuti studente da iznose svoje primjere i ideje; Kroz kolegije posvećene igri.; Kroz većinu kolegija bi trebalo studente educirati kako djeca uče kroz igru.; Edukacija kako i na koji način promatrati djecu u igri.; Psihologija igre je dobar i kvalitetan početak. Naučiti prepoznati kada i na koji način je potrebno uključivanje odraslih u igru.

Učitelji i odgojitelji odgovarali su na pitanje otvorenog tipa o potrebi kontinuiranog usavršavanja na temu igre u odgojno-obrazovnom procesu. Pokazali su interes za usavršavanja na temu učenja utemeljenog na igri.

Odgojitelji su navedeno iskazali izjavama: *Da, odgojitelj uvijek unaprjeđuje svoje znanje*. i *Obrazovanje nudi veliki broj kolegija koji nas usmjeravaju i osvještavaju o važnosti igre u dječjem svijetu. Voljela bih možda dobiti upute na koji način kvalitetnije promatrati dječju igru te znati prepoznati djetetovu potrebu i biti sigurna u svoju procjenu.* Učitelji su izjavili sljedeće: *Zainteresirana sam za to područje zato što djeca mogu puno više naučiti igrom nego kroz klasičnu nastavu*. *Možda, iako mislim da lako smislim igru za učenje, ali zbog nedostatka vremena i velikog broja djece ne uspijevam ostvariti sve što želim, zamislim.*

Na temelju obrazlaganja svojih mišljenja te iskazivanja potrebe promjena u obrazovanju i daljnjem usavršavanju može se uočiti da su učitelji i odgojitelji slažu u mišljenju kolika je važnosti igre za djetetov razvoj, ali različito shvaćaju vlastitu ulogu u dječjoj igri kao i vremenu za igru i vrsti igre koju preferiraju tijekom odvijanja odgojno-obrazovnog procesa. Njihova promišljanja, što se može zaključiti iz njihovih riječi, mogu biti posljedica različitog obrazovanja i usvojenih spoznaja o oblicima učenja djeteta predškolske i rane školske dobi te značaju upravo igre u spontanijem i djetetu primjerenijem obliku usvajanja novih znanja i vještina. Mišljenja učitelja i odgojitelja, sudionika ovog istraživanja, potkrjepljuju rezultate ranije provedenih istraživanja. Naime, rezultati istraživanja koje su proveli (Fung i Cheng 2012; Hegde i Cassidy, 2009) ukazuju na prisutnost tradicionalnog pristupa poučavanja djeteta te se sugerira profesionalno kontinuirano usavršavanje stručnih djelatnika kako bi se tijek odvijanja odgojno-obrazovnog procesa gradio i provodio sukladno kompetencijama pojedinca na teoretskim spoznajama o igri kao obliku učenja odnosno metodici temeljenoj na igri. Također, potrebno je istaknuti kako su ranija istraživanja također ukazala na neusklađenost i neusuglašenost obrazovne politike među sustavima, ali i zaključcima pojedinih istraživača koji se implementiraju u pojedinim odgojno-obrazovnim praksama (Bergen, 2014; Brooker, Blaise i Edwards, 2014, Rogers 2010a).

5. Zaključak

Analizom podataka utvrđeno je kako postoji razlika u mišljenju učitelja i odgojitelja o igri kao obliku učenja. Navedene razlike proizlaze iz drugačije slike o djetetu i njegovu načinu učenja, koje je uvjetovano samim prostorom i njihovim temeljnim obrazovanjem. Sudionici su svjesni važnosti igre za razvoj djeteta i njegovu dobrobit zbog čega sugeriraju češću primjenu igre tijekom odvijanja odgojno-obrazovnog procesa. Ističu potrebu dodatnog educiranja kako primijeniti igru u svakodnevnim aktivnostima, razvijati je i analizirati njezin doprinos za poboljšanje djetetova usvajanja novih znanja te razvijanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Prema mišljenju sudionika istraživanja, da bi sami stekli dovoljno znanja o primjeni i značajnosti igre, potrebno je veće povezivanje teorije i prakse, njihovo samostalno implementiranje igre u odgojno-obrazovni proces. Vještim i kompetentnim vođenjem djeca u predškolskim ustanovama i školama mogu na zabavan način učiti i razvijati svoje potencijale.

Rezultati istraživanja pokazuju kako učitelji i odgojitelji visoko procjenjuju značaj igre u svim područjima djetetova razvoja. Prema dobivenim rezultatima može se zaključiti kako postoje razlike u mišljenju učitelja i odgojitelja o njihovoj ulozi u dječjoj igri, međutim, razlike nisu statistički značajne. Razlika u

mišljenju učitelja i odgojitelja o vremenu koji posvećuju igri tijekom dnevnog rasporeda aktivnosti, pri čemu odgojitelj više vremena posvećuju igri, pokazatelj je da odgojitelji pridaju veću važnost igri u odgojno-obrazovnom radu. Također, prisutna je razlika u preferenciji vrste igara koje učitelji i odgojitelji implementiraju tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Naime, odgojitelji više preferiraju spontane igre po slobodnom izboru djece dok učitelji više preferiraju vođene igre u kojima odrasla osoba nudi temu igre i usmjerava dijete. Prema razlici preferencije vrste igre koju koriste u odgojno-obrazovnom radu može se uočiti i razlika u njihovu mišljenju o oblicima djetetova učenja, njihovoj ulozi u djetetovu učenju, a samim tim i slici koju imaju o djetetu. Neovisno o razlici mišljenja u pojedinim segmentima važnosti dječje igre, uloge učitelja i odgojitelja, kao i zastupljenosti igre tijekom dnevnog rasporeda aktivnosti može se zaključiti da učitelji i odgojitelji prepoznaju važnost igre u djetetovu razvoju te je implementiraju u odgojno-obrazovni rad.

6. Literatura

1. Babić, N., Irović, S. (2004). Djeca i odrasli u igri. U Babić. N. ; Irović, S., Redžep-Borak, Z. (ur.). Zbornik radova *Rastimo zajedno.* Centar za predškolski odgoj, Visoka učiteljska škola. Osijek, 15-24
2. Bergen, D. (2014). Foundations of Play Theory." In *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, edited by Elizabeth Brooker, Mindy Blaise, and Susan Edwards. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE, 9-20
3. Brooker,E., Blaise, M., Edwards, S. (2014). "Introduction." In *SAGE Handbook of Play and Learning in Early Childhood*, edited by Elizabeth Brooker, Mindy Blaise, and Susan Edwards. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE. 1- 4
4. Bröstrom, S. (2005). Children's Perspectives On Their Childhood Experiences. U: Einarsdóttir, J., Wagner, J.T. (ur.). *Nordic Childhoods And Early Education. Philosophy, Research Policy And Practic In Denmark, Finland, Iceland, Norway And Sweden. G*reenwich, Connecticut: IAP Information Age Publishing. 223-255.
5. Bodrova, E., Leong, D.J. (2003). The Importance of Being Playful. *Educational Leadership*. 60(7), 50-53
6. Bruce, T. (2010). *Early Childhood: A Guide for Students*, SAGE Publications Ltd.
7. Bubikova-Moan, J., Næss Hjetland, H., Wollscheid, S. (2019). ECE teachers' views on play-based learning: a systematic review, *European Early Childhood Education Research Journal*, 27(21), 1-25.
8. Cecconi, L. (2012). *Le rappresentazioni degli insegnanti. Un'indagine sulla continuità nelle scuole di Reggio Emilia.* Milano: Franco Angeli.
9. Ciolan, L.A. (2013) Play to learn, Learn to play. Creating better opportunities for learning in early childhood. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 186 – 189.

10. Christie, J. F. (2006). Play as a Medium for Literacy Development. In D. Pronin Fromberg & D. Bergen (Eds.), Play from Birth to Twelve: Contexts, Perspectives, and Meanings (2nd edition) New York: Routledge, Taylor and Francis Group. 181-186
11. DeLuca, C., Hughes, S. (2014). Assessment in early primary education: An empirical study of five school contexts. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(4), 441-460.
12. Department of Education, Employment and Workforce Relations - DEEWR (2009). *Belonging, being and becoming: The early years learning framevork for Australia.* https//docs.education.gov.au/system/files/doc/other/belonging being and becoming the early years learning framework for australia.pdf.
13. Duran, M. (2001). *Dijete i igra*, 2. prošireno izdanje. Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. Einarsdóttir, J. (1998). The Role of Adults in Children's Dramatic Play in Icelandic Preschools. European Early Childhood Education Research Journal. 6(2), 87-106
15. Fisher, J. (2011). Building on the Early Years Foundation Stage: developing good practice for transition into Key Stage 1. *Early Years,* 31(1): 31-42.
16. Fung, C. K.H., Cheng P.W. (2012). Consensus or Dissensus? Stakeholders' Views on the Role of Play in Learning." Early Years: An International Journal of Research and Development 32 (1): 17-33.
17. Ginsberg, , K. R. (2007). The Importance of Play in Promoting Healthy Child Development and Maintaining Strong Parent-Child Bonds. American Academy of Pediatrics.
18. Gmitrova. V., Gmitrov, J. (2003). The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children. Early Childhood Education Journal, 30(4), 241-246.
19. Han, M. (2009). Teacher-Child Co-Play. In R. Carlisle (Ed.), Encyclopaedia of Play in Today's Society. London: Sage Publications. 701 - 705
20. Hegde, A., Cassidy, D. J. (2009). Kindergarten Teachers' Perspectives on Developmentally Appropriate Practices (DAP): A Study Conducted in Mumbai (India)." *Journal of Research in Childhood Education* 381-367 :(3) 23. https://doi.org/10.1080/02568540909594667
21. Hunter, T., Walsh, G. (2014). From Policy to Practice?: The Reality of Play in Primary School Classes in Northern Ireland." *International Journal of Early Years Education* 22 36-19 :(1). https://doi.org/10.1080/09669760.2013.830561
22. Howard, J. (2017). *Mary D. Sheridan's Play in Early Childhood: From Birth to Six Years*. Routledge.
23. Johnson, J. E., Christie, J. F., Yawkey, T. D. (1999). Play and Early Childhood Development (2nd edition). London: Longman.
24. Jay, J.A., Knaus, M. (2018). Embedding play-based learning into junior primary (Year 1 and 2) curriculum in WA. Australian Journal of Teacher Education, 43(1), 112-126. https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.7
25. Kamenov, E. (2006). *Dečja igra: vaspitanje i obrazovanje kroz igru*. Zavod za udžbenike.
26. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
27. Lillard. A., (2013). Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. Journal of School Psychology, 50,379–401. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.01.001

28. Macpherson Parrott, H., Cohen, L. E. (2020). Advocating for Play: The Benefits of Unstructured Play in Public Schools. *School Community Journal*, 30 (2), 229 – 254.
29. Martlew, J. (2011). Play in the primary school classroom? The experience of teachers supporting children's learning through a new pedagogy. An International Research Journal. Vol. 31 (1), 71 - 83 https://doi.org/10.1080/09575146.2010.529425
30. McInnes, K., Howard, J., Miles, G., Crowley, K. (2011). Differences in Practitioners' Understanding of Play and How This Influences Pedagogy and Children's Perceptions of Play." *Early Years* 133-121 .(2) 31. https://doi.org/10.1080/09575146.2011.572870
31. Michnick Golinkoff, R., Hirsh-Pasek, K., Singer, D.G. (2006). Why Play = Learning: A Challenge for Parents and Educators. In D. G. Singer, R. Michnick Golinkoff & K. HirshPasek (Eds.), Play = Learning. How Play Motivates and Enhances Children's Cognitive and Social-Emotional Growth. Oxford: Oxford University Press. 3-14
32. Miller, E., Almon, J. (2009). Crisis in the Kindergarten: Why Children Need to Play in School. College Park, MD: Alliance for Childhood.
33. Moyles, J., Adams, S., Musgrove, A. (2002). Early years practitioners' understanding of pedagogical effectiveness: Defining and managing effective pedagogy. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. Vol.30 (3) https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004270285200291
34. Murray, J. (2018). The play's the thing. *International Journal of Early Years Education*, 26 (4), 335-339.
35. Nilsson, M., Ferholt, B., Lecusay, R. (2018). The playing-exploring child: Reconceptualizing the relationship between play and learning in early childhood education. Vol. 19 (3) https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1463949117710800
36. Nicholson, P., Hendry, H. (2020). A pedagogical meeting place or a problem space? Extending play -based pedagog yin Year One. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. Vol. 50 184-196 https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2020.1840608
37. Parker, R., Thomsen, S. (2019). Learning through play: A review of the evidence. Retrieved from The Lego Foundation.
https:// www.legofoundation.com/media/1063/learningthrough-play_web.pdf
38. Perry, J. P. (2001). Outdoor Play Teaching Strategies with Young Children. New York: Teachers College, Columbia University.
39. Pramling Samuelson, I., Johansson, E. (2006). Play and learning – inseparable dimensions in preschool practice. Early Child Development and Care 176(1): 47 -65 https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0300443042000302654
40. Pui-Wah, D.C., Stimpson, P. (2004). Articulating Contrasts in Kindergarten Teachers' Implicit Knowledge on Play-Based Learning." *International Journal of Educational Research* 352–339 :(4) 41. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.08.005
41. Pyle, A., Danniels, E. (2017). A continuum of playbased learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. Early Education and Development, 28(3), 274-289. https://doi.org/10.1 080/10409289.2016.1220771
42. Pyle, A.,DeLuca,C., Danniels, E. (2017). A Scoping Review of Research on Play-Based Pedagogies in Kindergarten Education." *Review of Education* 351–311 :(3) 5. https://doi.org/10.1002/rev3.3097

43. Pylea, A., Priolette, J., Poliszczuka, D. (2018). The Play-Literacy Interface in Full-Day Kindergarten Classrooms." *Early Childhood Education Journal* 1) 46). 117–127
44. Rengel, K. (2013). Preschool Teacher's Attitudes towards Play. *Croatian Journal of Education*. 16 (1), 113-125.
45. Rogers, S. (2010a). Play and Pedagogy. A Conflict of Interst?" In *Rethinking Play and Pedagogy in Early Childhood Education: Concepts, Contexts and Cultures*, edited by Sue Rogers, 1st ed. London & New York: Routledge. 5-18
46. Smilansky, S., Shefatya, L. (1990). *Facilitating play: A medium for promoting cognitive, socio-emotional andacademic development in young children*. Gaithersburg, MD: Psychosocial and Educational Publications.
47. Smith, S. (2015). Playing to engage: Fostering engagement for children and teachers in low socioeconomic regions through science and mathematics play-based learning (Doctoral Dissertation). https://researchonline. nd.edu.au/theses/116/
48. Synodi, E. (2010). Play in the kindergarten: the case of Norway, Sweden, New Zealand and Japan. *International Journal of Early Years Education*, 18 (3), 185–200.
49. Šagud, M. (2002). *Odgojitelj u dječjoj igri*, Zagreb: Školske novine.
50. Tarman, B., Tarman, I. (2011). Teachers' Involvement in Children's Play and Social Interaction. *Elementary Education Online*. 10 (1), 325-337.
51. UN (1989). Konvencija o pravima djeteta. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
52. Walsh, G., Gardner, W. (2006). Teachers' Readiness to Embrace Change in the Early Years of Schooling: A Northern Ireland Perspective. *European Early Childhood Education Research Journal* 140-127 :(2) 14 https://doi.org/10.1080/13502930285209961
53. Wang, Z., Hung, L. (2010). Kindergarten Children's Number Sense Development Through Board Games." *International Journal of Learning* 8) 17): 19-31
54. Wilkinson, S. (2008). 'Is there a seven in your name?' Writing in the Early Years. U:wood D. Whitebread and P. Coltman (ur.). Teaching and Learning in the Early Years (3rd edition) (pp. Abingdon: Routledge. 181-200.
55. Whitebread, D., Basilio, M., Kuvalja, M., Verma, M. (2012). The Importance of Play. Belgium: Toy Indiustries of Europe.
56. Wood, E., Attfield, J. (2005). Play, Learning and the Childhood Curriculum. SAGE
57. Wyse, D., Bradford, H. (2008). 'You're supposed to tell me your name now!' Speaking and Listening in the Early Years. In D. Whitebread & P. Coltman (Eds.), Teaching and Learning in the Early Years. Abingdon: Routledge. 141-160
58. Wood, E. (2008). *Contestation, transformation and re-conceptualisation in early childhood education*. The Routledge Reader in Early Childhood Education. London: Routledge.
59. Wood, E. (2013). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. SAGE Publications Ltd.
60. Zosh, J. M., Hopkins, E. J., Jensen, H., Liu, C., Neale, D., Hirsh-Pasek, K., Solis, S. L., and Whitebread, D. (2017). Learning through play: A review of the evidence. Retrieved from The Lego Foundation https:// www.legofoundation.com/media/1063/learningthrough-play_web.pdf

COMPARISON OF EDUCATORS' AND TEACHERS' OPINIONS ABOUT PLAY AS A FORM OF CHILDREN'S LEARNING

Summary

Play has different roles in a child's life. Other than being seen as the most common child's activity, play has a significant educational role. Also, play can be seen as a means of the child's learning. By playing, the child constructs new knowledge, creates new neural connections. Based on this, it is possible to see the intertwining of play and learning, with adults playing a significant role. How and in what way a child will understand play and use it to acquire new knowledge depends on his interaction with the adults around him. The quality of play and its significance in the child's learning depends on the (in)active role of the adult during the educational process. From recent literature, it can be seen that play is associated with children's physical and mental health, but also with the stimulation of cognitive development and creativity. Play, as a multifunctional activity, is characterized by the complete focus of the child and represents the zone of proximal development. Play as a form of learning enables the child, along with pleasant and positive emotions, to move to higher levels of cognitive and social development, which represents its exceptional value in the everyday educational process. The question arises as to how much adults are aware of the importance of play as a means of learning. Through the reflection and self-reflection of teachers and educators, a questionnaire designed for the needs of this research will be used to examine in which ways play is viewed as a form of learning for children of early and preschool age and early school age. The aim of this research was to examine the opinions of educators and teachers about play as a form of learning for children.

Key words: the child's psychophysical and cognitive development, the importance of play, the role of adults, the zone of proximal development

Autoritet učitelja i nastavnika[1] i odgoj učenika

Manuela Košeto Nadinić[2]
Sandra Maletić[3]

Sažetak

Promjene u odgoju i obrazovanju dovele su do promjena u pristupu autoritetu učitelja u nastavi: promjena iz tradicionalnog autoriteta do relacijskog autoriteta. Svaki učitelj u svakom razrednom odjelu trebao bi težiti ostvarivanju odgojne svrhe (ideala): *izgrađivanje učenikovih potpunih i uljuđenih ljudskih osobnosti* (*Hrvatska enciklopedija*). Autoritet je relevantan aspekt profesionalnog identiteta učitelja zbog toga što učitelji, bez obzira na odabir pristupa odgoju učenika, upravljaju razrednim odjelom na različitim razinama: prenose stručno znanje, oblikuju školske aktivnosti i zadatke uz primjerene strategije i metode poučavanja, potiču suradničko učenje i solidarnost, uočavaju različite identitete učenika i pokazuju razumijevanje za svakog učenika potičući ga na odgovorno ponašanje.

Cilj je rada istražiti stavove učitelja o njihovom autoritetu u nastavi te utvrditi obilježja učiteljskog autoriteta. U istraživanju su sudjelovali učitelji i nastavnici, a provedeno je metodom intervjua u kojem su učitelji i nastavnici dali svoje mišljenje i stavove o autoritetu u nastavi. Rezultati su pokazali da učitelji autoritet povezuju s uspostavljanjem odnosa s učenicima, odnosno da prevladavaju obilježja relacijskog autoriteta.

Ključne riječi: autoritet, odgoj, odnos učitelj/nastavnik – učenik, profesionalni identitet učitelja i nastavnika

1. Uvod

Odgoj i autoritet su višeznačni pojmovi jer ih definiraju autori različitih teorijskih orijentacija. Budući da autorice istražuju odgoj i autoritet u neposrednom odgojno-obrazovnom procesu, teorijsko polazište metodologiji ovog istraživanja je filozofija odgoja, obrazovne i sociološke teorije te istraživanja u školskom kontekstu.

Za Deweyja odgoj je „rast i usmjeravanje te neprestana rekonstrukcija iskustva pojedinca koji i sâm utječe na svoju preobrazbu učeći u prvom redu iz vlastitih pogrešaka i prethodnih iskustava“ (Subotić i Golubović, 2022: 29),

[1] U daljnjem tekstu: učitelji (učitelji rade u osnovnoj školi, a nastavnici u srednjoj školi), osim kada je važno naglasiti tu distinkciju.

[2] **Manuela Košeto Nadinić,** pedagoginja u Srednjoj školi Mate Balote Poreč, Hrvatska

[3] **Sandra Maletić,** nastavnica hrvatskog jezika i književnosti u Srednjoj školi Koprivnica, Hrvatska

ali i društveni proces jer se odgojem na pojedinca prenose tradicija i običaji, odnosno „ostvaruje kontinuitet života u okviru zajednice“ (Dewey, 1970: 6, prema Subotić i Golubović, 2022: 29), dok ulogu učitelja vidi u angažiranosti u odgoju pojedinca, a samim time i u oblikovanju ispravnog društvenog života. U tom smislu učitelju u nastavi dodijeljen je odnos autoriteta kojim se, održava „pravilni društveni poredak i osigurava ispravan društveni rast“ (Dewey, 1897: 77–78). Taj odnos autoriteta za Pace i Hennings (2007) socijalna je konstrukcija koju učitelji zajedno s učenicima grade, rastavljaju i rekonstruiraju u određenom kontekstu, ističući moralni aspekt ovoga odnosa koji se sastoji, između ostalog, od zajedničkih ili pak konkurentskih vrijednosti i zaključuju da „dobro obrazovanje jednostavno nije moguće bez autoriteta u razredu koji promiče učenje“ (Pace i Hennings, 2007: 22). U istraživanju Maletić i Košeto Nadinić (2022) sudionici istraživanja odgovarali su na pitanje zatvorenog tipa: „Smatrate li da u učionici imate autoritet?“ i svi su sudionici istraživanja odgovorili da imaju autoritet u učionici. Oni su svom odnosu s učenicima, na skali od 1 do 10, dali prosječnu ocjenu 8,93. Istraživanja socijalne psihologije i obrazovna istraživanja dokazuju da percepcija adolescenata o nastavničkom autoritetu je poželjna za ispitivanje (ne)suradnje učenika s učiteljem, odnosno s autoritetom (Gregory i Ripski, 2010). To istraživanje sugerira da su učenici percipirali sebe kao kooperativne u nastavi s onim nastavnicima koji, kako bi smanjili probleme s nedisciplinom, pridaju važnost izgradnji odnosa s učenicima. Tom odnosu u nastavi učitelji različito pristupaju. Pace i Hennings (2007: 6) navode različite autore koji su prema Weberovoj (1978) podjeli tipova autoriteta istraživali odnose u nastavi, slažući se s Weberom o nepostojanju određenog tipa autoriteta u čistom obliku u stvarnom životu, odnosno kako se različiti tipovi autoriteta neizbježno isprepliću i izmjenjuju, a to su tradicionalni, karizmatični, birokratsko ili pravno-racionalni autoritet i četvrti tip, profesionalni autoritet, koji su prepoznali sociolozi na temelju Weberove podjele autoriteta (Pace i Hennings, 2007). Krešić i sur. (2020) izdvajaju iz literature tradicionalni i progresivni pristup odgoju s njihovim suprotstavljenim shvaćanjem autoriteta, ističući da postoji uz ta dva i treći pristup s relacijskim autoritetom, dok Gregory i Ripski (2010) tradicionalnom pristupu autoritetu suprotstavljaju bihevioralni (relacijski). Prema prethodno navedenim autorima u nastavku će se izdvojiti obilježja različitih tipova i pristupa konceptu autoriteta.

Obilježja tradicionalnog autoriteta u kontekstu nastave mogu se povezati s odnosom roditelja i djece u kojem se poslušnost temelji isključivo na poštivanju vladajuće pozicije koju u kontekstu nastave obavljaju učitelji i nastavnici. Karizmatični autoritet temelji se na sposobnosti učitelja da svojom osobnosti uspostave emocionalnu privrženost s učenicima kako bi ih inspirirali, ali i da bi učenicima kontinuirano ispunjavali njihove interese. Birokratski autoritet

obilježen je korištenjem nagrada ili kazni jer se oslanja na pravila i zakone. Profesionalni autoritet u osnovi se razvija poznavanjem nastavnog predmeta, ali i pedagoških kompetencija, što rezultira ostvarivanjem odgojno-obrazovnih ishoda, sadržaja i ciljeva. Relacijski pristup autoritetu se još naziva i bihevioralni jer se koristi pozitivnim potkrepljenjem u uspostavi kooperacijskog ponašanja učenika; on se suprotstavlja tradicionalnom i progresivnom pristupu odgoju jer naglašava interakcijski odnos obilježen dvosmjernom komunikacijom, povjerenjem, suradnjom, međusobnim poštovanjem i razumijevanjem (Krešić i sur., 2020: 58).

Promjene u odgoju i obrazovanju uvođenjem kurikuluma u Republici Hrvatskoj označile su promjenu od tradicionalnog, predmetnog pristupa s naglaskom na prijenosu znanja prema odgojno-obrazovnim ishodima i sadržajima poučavanja i učenja te razvoju učeničkih kompetencija potrebnih za život u suvremenom društvu 21. stoljeća (Baranović, 2015). Ovaj je zaokret naglasio i željene promjene u pristupu odgoju i poučavanju učenika. Autoritaran stil učitelja u tradicionalnom pristupu trebao bi iščezavati pred suvremenim pristupom koji se temelji na uzajamnom poštovanju učitelja i učenika, odnosno na demokratskom stilu (Vizek Vidović i sur., 2014: 16, prema Baranović, 2015: 57). U suvremenom društvu 21. stoljeća odnos između učitelja i učenika u nastavi postaje sve važniji što se ogleda u odgojnom imperativu suvremenog kurikuluma koji je „humanistički, okrenut djetetu i njegovim razvojnim potencijalima, sukonstruktivistički jer je dijete aktivni sudionik konstrukcije kurikuluma, demokratski jer uključuje različite dionike izgradnje kurikuluma i interkulturalni jer respektira različite kulturne i druge identitete kao aktivne stvaraoce novih vrijednosti“ (Pavičić Vukičević, 2019: 209), što je u skladu s „idealom“ kojemu bi trebali aspirirati učitelji u radu sa svakim učenikom kako bi ostvarili odgojnu svrhu: „izgrađivanje učenikovih potpunih i uljuđenih ljudskih osobnosti“ (*Hrvatska enciklopedija*). Za Vukasovića (1992) uljudnost je jedna od moralnih osobina ljudske osobnosti koja obuhvaća „poštovanje drugih osoba, (...) takt i finoću u međuljudskim odnosima, npr. prema roditeljima, odgajateljima, starijima (...)“ (Vukasović, 1992: 330). Navedeni autor uljudnosti suprotstavlja nepristojnost kao negativnu osobinu da bi istaknuo „nepoželjne moralne osobine (...) poglavito u odgojnom radu (...)“ (Vukasović, 1992: 328), uvrstivši ih u kategoriju odnosa prema drugom čovjeku. Graça i sur. (2013) zamjećuju da mlađe generacije zanemaruju tradicionalno bezuvjetni autoritet kao što su policija, učitelji ili vjerski vođa. Uz to, do problema s disciplinom u nastavi dolazi ako učitelj nije uspostavio dobar odnos s učenicima (Rijavec i Miljković, 2015). U tom smislu su i razredna disciplina i autoritet učitelja ključni za odnos između učitelja i učenika, a samim time i za učinkovito poučavanje (Lai i sur., 2015). U istraživanju tog odnosa, autori Gouveia-Pereira i sur. (2003) pokazuju da su za adolescente relacijski aspekti sudova o pravdi važniji od percepcije pravednosti

ocjena, odnosno distributivne dimenzije pravde. Osim toga, poštovanje učiteljevog autoriteta i dogovorenih pravila za adolescente je veće ako učitelj općenito podržava autonomiju (Graça i sur., 2013).

Pojam autoriteta za učitelje, s jedne strane, osnova je njihovim uvjerenjima o poštovanju, a s druge strane, njihova iskustva poštovanja odražavaju autoritet i poštovanje utemeljeno na odnosima, a samim time na relacijskim terminima (Audley, 2020). Autoritet je relevantan aspekt profesionalnog identiteta učitelja, a upravljanje razredom stvara tenzije učiteljima i nastavnicima (Dugas, 2016). One se efikasnije rješavaju razvojem profesionalnog identiteta učitelja kroz njihovu refleksiju o tome kako ih učenici vide, kako vide sami sebe i kako vide idealnog učitelja. U te refleksije, smatra Dugas (2016), potrebno je uključiti i promišljanje o autoritetu kao zasebnoj temi kako bi u praksi učinkovito upravljanje razredom bilo u skladu – a ne u sukobu – s profesionalnim identitetom učitelja. U tom smislu ovim se radom nastoji istražiti stav učitelja o vlastitom autoritetu u nastavi pri čemu se stav definira kao „psihološka tendencija koja se izražava vrednovanjem određenog entiteta s određenim stupnjem naklonosti ili nenaklonosti" jer „uključuje širok raspon kognitivnih, afektivnih i bihevioralnih asocijacija" (Eagly i Chaiken, 2007: 598–599).

2. Metodologija istraživanja

Predmet istraživanja su učitelji i njihova refleksija o vlastitom autoritetu u nastavi. Cilj ovog istraživanja je ispitati stavove učitelja o njihovom autoritetu u nastavi, te otkriti obilježja autoriteta. U skladu s ciljem istraživanja, izdvojeni su zadatci istraživanja: opisati učiteljev stav prema autoritetu, odgoju učenika i njihovom međuodnosu, uočiti obilježja autoriteta u stavovima učitelja kroz opis njihovog rada u nastavi. Uzorak se sastojao od 18 sudionika istraživanja, odnosno 9 učitelja i 9 nastavnika zaposlenih u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj iz Istarske i Koprivničko-križevačke županije. Da bi se stvorio što prirodniji kontekst za razgovor, formirane su heterogene grupe od 2 do 5 članova s radnim stažom u obrazovnom sustavu od 2 do 38 godina. Istraživanje je provedeno u svibnju 2022. godine u školskim prostorijama. Sudionici istraživanja dali su informirani pisani pristanak za sudjelovanje u istraživanju. Istraživanje je provedeno kvalitativnom metodom, odnosno polustrukturiranim grupnim intervjuima koji su trajali između 65 i 104 minute. Instrument korišten u istraživanju originalno je osmišljen i izrađen od strane autorica rada. U analizi i interpretaciji rezultata provedena je kvalitativna analiza. Odgovori su traskribirani, zatim je provedena kategorizacija, kvalitativna analiza kodiranja radi identificiranja tema, uzorka i ključnih pojmova u odgovorima učitelja. Nakon kategorizacije provedena je tematska analiza radi

identifikacije glavnih tema i obrazaca koji se ponavljaju u odgovorima sudionika istraživanja. U konačnici, provedena je interpretacija s ciljem dubljeg razumijevanja stavova učitelja o njihovom autoritetu u nastavi radi otkrivanja njegovih obilježja.

3. Rezultati istraživanja (i interpretacija)

U nastavku će se prikazati i interpretirati podatci prikupljeni istraživanjem. U prvom dijelu prikazat će se stavovi učitelja o autoritetu u nastavi u kojima navode izazove s kojima se susreću u radu, a povezani su s njihovim doživljajem autoriteta. U drugom dijelu prikazat će se obilježja koja sudionici istraživanja daju autoritetu te, na kraju, diskusija o njima. Početak i kraj odgovora jednog sudionika oblikovan je navodnicima, tj. pravopisnim znakovima („ ”). Radi jasnoće i dubljih uvida u odgovor sudionika, postavljana su potpitanja u ovom radu omeđena zagradama.

3.1. Stavovi učitelja o autoritetu u nastavi

Zapošljavanje u obrazovnom sektoru učitelju često predstavlja izazovno iskustvo jer početnici preuzimaju istu razinu odgovornosti za odgojno-obrazovni proces kao i njihove iskusnije kolege. Istraživanja sugeriraju da novozaposleni učitelji često doživljavaju nepredviđeni izazov i prilagodbu pri suočavanju sa stvarnim radnim okruženjem (Feiman-Nemser, 2010; Henderson i Noble, 2015; Veenman, 1984; Voss i sur., 2017). Kako bi se uspješno nosili s ovim procesom, učitelji moraju istovremeno djelovati kao učenici i profesionalci (Britton i sur., 2003) te istovremeno trebaju poučavati i učiti kako poučavati (Feiman-Nemser i sur., 1999).

Sudionici istraživanja svoj početak zaposlenja u odgojno-obrazovnom sustavu opisuju izazovnim. Navode da im je najveći izazov u odnosu s učenicima predstavljalo uspostavljanje autoriteta i discipline s obzirom na ostvarivanje odgojne svrhe u nastavi. Kyriacou (2001a) ističe da među ključnim izvorima stresa u profesiji učitelja su učenici s negativnim stavom prema školi, nedostatkom motivacije za učenje i nedisciplinirani ponašanjem te učestale promjene u školskom sustavu. Dodatni čimbenici stresa uključuju nezadovoljavajuće radne uvjete, vremenske pritiske, nepovoljnu radnu atmosferu, nedostatak podrške kolega i osjećaj podcijenjenosti u društvu. Ključna vještina učitelja je održavanje pozitivne atmosfere i discipline u nastavi. Istraživanja su pokazala da oni koji se percipiraju kao kompetentni u ovoj oblasti, imaju manje stresnih situacija (Koludrović i sur., 2009):

Ne bih plakala pred njima, ali čim sjednem u auto suze mi same krenule i drago mi je da sam to preživjela i da sam vidjela da postoje puno gore od onoga kako sam ja to sebi zamišljala.;

Nazvali mi to autoritetom ili poštovanjem, u svakom slučaju, mislim da od početka je to bilo onako malo klimavo, ali da se treba s vremenom izgraditi… Treba vremena da se to ustabili, ali nakon određenog, izvjesnog vremena se dođe do toga.;

U svakom razredu ne pali isto... baš ono, od razreda do razreda, od generacije do generacije…treba se prilagoditi. Ali, samo jedan učenik može puno nereda napraviti i unakaziti cijelu atmosferu. U tom trenutku bih ga prožvakala najradije, ali znam da je on samo dijete koje vjerojatno traži moju pažnju i pokušavam biti kul.

Kao sljedeći izazov u uspostavljanju odnosa autoriteta s učenicima, sudionici istraživanja navode premalu razliku u godinama između njih i učenika. Ipak, Pellegrino (2010) smatra da studenti-učitelji (pripravnici) zbog bliskosti u kronološkoj dobi s učenicima uspostavljaju karizmatični autoritet, tvrdeći da karizma proizlazi više iz perspektive studenta-učitelja (pripravnika) koji s učenicima uspostavlja odnos na temelju kvalitetnog povezivanja s adolescentskom kulturom preko glazbe, filmova, igrica i drugih medija, kao i preko zajedničkih društvenih iskustava:

…ja sam, onako, bila mlada, ja sam njima bila kul i ja sam njima bila zanimljiva…putovala sam s njima, pričala o tome, ja sam njima bila uzor…;

Oni mene možda nisu gledali kao autoritet, razlika u godinama između nas bila je premala.;

Moje prvo radno mjesto bila je zamjena u razredu gdje je bila moja sestra. To je bilo komično, čudno je bilo prozvati ju i ispitivati.;

Ja sam se zaposlio dok sam bio apsolvent... Moji su učenici od mene bili mlađi 4 godine. Neke sam znao iz grada…a za tjedan dana sam im postao nastavnik. Kad sam im se predstavio, htio sam biti ozbiljan, a u sebi si mislim: 'Joj, kakva loša gluma.' Samo sam mislio: 'Nemojte me sad, ono, namjerno zezati pred drugima.' Trudio sam se biti ozbiljan, ali nisam mogao glumiti tu neku strogoću.

Sudionici s više godina radnog staža u obrazovanju navode razliku u uspostavljanju autoriteta između njih i mlađih kolega: *Shvatila sam da ti, koji mladi dođu, odmah se postave kao da su strogi jer moraju napraviti neku razliku, dok mi koji smo stariji već, vidi se ta neka razlika i ne moramo toliko te neke metode i tu strogoću trenirati.*

Prema Kyriacou (2001b) jedan od najučestalijih izvora stresa za učitelje jest poučavanje nedovoljno motiviranih učenika, održavanje discipline, osjećaj vremenskog pritiska, administrativni zadatci, promjene, stalna procjena od strane drugih, loši radni uvjeti te pitanja samopoštovanja i statusa u društvu. Osim toga, odnos s kolegama također se ističe kao značajan čimbenik stresa. Škola u kojoj učitelj radi također može biti važan prediktor stresa. Suradnja i podrška koje učitelji dobivaju od uprave škole mogu značajno ublažiti ovaj stres (Howard i Johnson, 2002, prema Koludrović i sur., 2009). U kontekstu uspostavljanja autoriteta neki od sudionika istraživanja navode kao izazov odnos s kolegama. Navode da je bilo nekih kolega koji su ih uvjerili da samo oni imaju problema u određenom razredu s uspostavljanjem autoriteta. Jedan od sudionika istraživanja navodi da si je ponavljao pitanje: *Kako ja ne mogu s njima izaći na kraj, a ona kao može?* da bi u konačnici istaknuo: *Pitala sam se kako ranije nisam shvatila da je ona ta koja je meni rušila autoritet.;*

Valjda su me gledale, ono, kao početnicu i vidjela sam im u očima da im nisam draga… od nekih osjećam i sad tu barijeru, a od većine ne. Odnosi su nam puno drukčiji, puno bolji i sad mi je puno lakše. Osjećam puno veće poštovanje nego kad sam počela raditi i super mi je sad.

Nakon opisa izazovnog početka zaposlenja, sudionici istraživanja istakli su kakvo je njihovo viđenje autoriteta danas. Sudionici navode da je bit svakog dobrog odnosa uzajamno poštovanje: *Ovo autoritet nekako grubo zvuči, ali mislim da oni mene poštuju isto kak i ja njih... Poštovanje je ključ našeg odnosa.*

Kada promišljaju o obilježjima autoriteta, navode da ga povezuju sa starijim i iskusnijim učiteljima i nastavnicima kao točnim prikazom tradicionalnog autoriteta: *Njih su djeca slijedila, vidio se njihov autoritet. Samo bi pogledale djecu, nisu morale vikati, oni bi se odmah stišali i posložili.* Jedna od sudionica istraživanja ističe svoju majku učiteljicu kao prikaz autoriteta u učionici, ali i uzorom u odabiru profesije: *Ja sam odmalena, kako je mama radila u nastavi, htjela biti učiteljica. Živjela je tu razrednu nastavu i ja s njom. S njom sam i na izlete išla, a i u razred me vodila. Uvijek sam se igrala učiteljice i ona mi je to, mama mi je bila pojam nekog posla, nekog stava, nekog autoriteta. Tako da sam uvijek znala da ću raditi u školi.*

Jedan sudionik istakao je problem nestručnih zamjena u sklopu posla kao izazov koji narušava autoritet učitelja: *Kada ulaziš u zamjene, ulaziš na teren na kojem nisi siguran i nisi potkovan. Zbog toga ja ne volim zamjene, ulazim u tuđe područje, a nisam siguran u njega. Volio bih da se to više ne radi jer se na takav način, prema mom mišljenju, srozava autoritet učitelja.* Kurland (1991) ističe važnost poznavanja predmeta kao ključnog elementa autoriteta učitelja. Prema Kurlandu, kada učenici imaju povjerenje u dubinu znanja koje učitelj posjeduje i prenosi, tada će s većom voljom prihvatiti autoritet učitelja. Stoga, autoritet

koji se temelji na znanju i stručnim kompetencijama u određenom području predstavlja osnovno obilježje profesionalnog ili stručnog autoriteta.

Kada uspoređuju autoritet koji su imali na početku karijere s onim današnjim, sudionici navode sljedeće:

Ja mislim da – da, i to puno više nego na početku (...) nisam jednostavno dozvoljavala da oni govore o nečem van nastave, a nekad je to njima potrebno. Sad kažem: 'Dobro, sad smo se izbrbljali… sad idemo raditi'. Mislim da je to njima onda simpatičnije i onda dobijem, ne znam, 5 minuta smo se našalili vezano za neku temu, oni su nešto ispričali što ih je možda potaknulo, motiviralo, ali onda možemo 35 minuta raditi. Mislim, produktivnije.;

Mislim da sam u početku imala manje autoriteta, više topline. Za biti dobar učitelj, moraš imati balans. Ne previše blag, malo autoriteta. Djeca traže toplinu.;

Nazvali mi to autoritetom ili poštovanjem, u svakom slučaju, mislim da od početka je to bilo onako malo klimavo, ali da se treba s vremenom izgraditi, da dođe…(zašto klimavo?) ... pa čisto zbog neke nove situacije s novim ljudima, kojima, onda, treba pristupiti na neki način koji možda nije uvijek odabran na pravi način pa onda...Treba vremena da se to ustabili, ali nakon određenog, izvjesnog vremena se dođe do toga.

Na početku svog zaposlenja u školi voljeli bi da su čuli poruke: *A ja bih voljela da mi je netko rekao: 'Nemoj se toliko davati i toliko živcirati, nemoj biti toliko samokritična i misliti da su svi drugi savršeni, a ti moraš se davati da bi dokazala se', Već što se dogodi, se dogodi, prihvati to što je, Go with the flow.*

3.2. Obilježja autoriteta

Prema Rijavec i Miljković (2015), loš odnos između učitelja i učenika predstavlja najčešći uzrok nediscipline u razredu. Prisustvo međusobnog poštovanja, razumijevanja, prihvaćanja i suradnje obilježava kvalitetan odnos između učitelja i učenika. Takav autoritet proizlazi iz komunikativnosti, pristupačnosti te razumijevanja i prijateljskog pristupa koje učitelji i nastavnici iskazuju prema svojim učenicima. Takvi učitelji i nastavnici u razredu pobuđuju emocionalnu prisnost kod učenika i zadovoljavaju njihove emocionalne potrebe (Pace i Hemmings, 2007). Prema Labaku (2020), pedagoške kompetencije obuhvaćaju empatiju, poštovanje prema učenicima, poticanje razvoja individualnih osobnosti učenika, susretljivost, smirenost, objektivnost, dosljednost, retoričke vještine, komunikativnost, sposobnost izgradnje odnosa s učenicima, kolegama i roditeljima te poštivanje raznolikosti u potrebama svih sudionika. Maletić i Košeto Nadinić (2022) kompetencije učitelja potkrepljuju navodom sudionika

istraživanja: *Kompetencije nastavnika osjećam da su kao vještine zato što svaku vještinu treba razvijati i maksimalno unaprijediti kako bi uživali u svom poslu, imali autoritet i zadovoljstvo učenika nastavom.* Glavna karakteristika današnje škole jest njezina prilagodljivost i fleksibilnost kako bi se osigurao optimalni razvoj svakog pojedinca. Uloga učitelja danas se usmjerava na vođenje, usmjeravanje i poticanje učenika kako bi postali aktivni sudionici u nastavnom procesu. Moderni učitelj preuzima ulogu organizatora, voditelja, animatora, terapeuta te izvora sigurnosti i povjerenja (Rosić, 2011). Učenici su također aktivno uključeni u proces pripreme, provedbe i procjene odgojno-obrazovnog rada zajedno s učiteljima i nastavnicima (Šejtanić, 2016).

U provedenom istraživanju sudionici su opisali svoje stavove o viđenju svog autoriteta kao jednom aspektu profesionalnog identiteta. Iz njihovih odgovora ističu se obilježja koja daju autoritetu, a to su: poštovanje, empatija, prilagodljivost, povjerenje, promicanje odgojnih vrijednosti, podrška, dosljednost, asertivnost, balans topline i autoriteta i e-Dnevnik kao autoritet. U nastavku će se prikazati podatci prikupljeni istraživanjem vezani uz svaki od navedenih obilježja:

3.2.1. Poštovanje

U odgovorima sudionika istraživanja kao obilježje koje učitelji i nastavnici daju autoritetu ističe se poštovanje:

Prema mom mišljenju poštovanje je jednako elementu korektnosti. Ja poštujem učenike, poštujem ih osobno. Volim i da oni poštuju mene, moju ličnost, moj posao i da ne pljuju po njemu.;

...i da nije autoritet, nego možda poštovanje, odnos poštovanja. Ovo autoritet nekako grubo zvuči, ali mislim da oni mene poštuju isto kak i ja njih… Poštovanje je ključ našeg odnosa.;

Nazvali mi to autoritetom ili poštovanjem, u svakom slučaju, mislim da od početka je to bilo onako malo klimavo, ali da se treba s vremenom izgraditi, da dođe…(Zašto klimavo?)... pa čisto zbog neke nove situacije s novim ljudima, koji, onda, trebaju pristupiti na neki način koji možda nije uvijek odabran na pravi način…;

Mislim da je odnos jako dobar, vidim da me uvijek lijepo pozdravljaju na hodniku i van nastave i nakon što im više možda i ne predajem...;

Ja ulazim sa elementom poštovanja i korektnosti. Ja poštujem njih, poštujem ih lično, volim i da poštuju mene, da poštuju moju ličnost, da poštuju moj posao, da ne pljuju po mom poslu.

Prema odgovorima poštovanje povezuju s korektnošću, dobrim odnosom i uvažavanjem njih i njihovog posla. Naglašava se važnost međusobnog poštovanja radi izgradnje pozitivnog i produktivnog odnosa u obrazovnom okružju.

3.2.2. Empatija

Sudionici istraživanja iznose dublje spoznaje i iskustva vezana uz empatiju, jedno od obilježja autoriteta, u odnosu s učenicima:

Ali, ustvari, shvaćam da su djeca odraz ovog vremena u kojem živimo, ne? Samo preslika društva, ničeg drugog.;

A ja bih kolegici ili kolegi koji počinju raditi rekla da se zamisle da sjede u klupi tamo i da se gledaju kako predaju, šta rade i kako se taj učenik koji sjedi do njih osjeća dok oni rade.;

…kad neko dođe, onda često volim čak dat nekakav savjet. Dobronamjeran u pogledu da pomognem novom kolegi i kolegici jer znam kak je meni bilo…;

Ja sam mislila da moram biti... jako, jako stroga i jako, jako… pa biti isključivo fokusirana na svoj predmet... I onda sam shvatila da moram biti malo nježnija. Ponekad se našaliti, ponekad ispričati neku anegdotu, neki vic, i to povezati s nečim... onda su oni malo pitomiji, onda se oni bolje osjećaju. Zapravo je poanta da se i oni i ja dobro osjećamo.;

...vidim sebe u njima… ali imam osjećaj da isto dišemo, da se kužimo na neki način

…

Prema iznesenim stavovima sudionika istraživanja vidljivo je da empatija predstavlja važnu ulogu u obrazovnom okružju i odnosima koje učitelji uspostavljaju s učenicima i kolegama. Ovi navodi potvrđuju važnost razumijevanja empatije kao jednog od temeljnih elemenata u uspostavljanju autoriteta i podržavajućih odnosa u obrazovnom sustavu.

3.2.3. Prilagodljivost

U kontekstu suvremenih izazova i promjena od učitelja se traži da svoj način poučavanja i rada prilagode potrebama drugih sudionika odgojno-obrazovnog konteksta. Navodima u nastavku iznose primjere prilagodljivosti kao jednog od obilježja autoriteta u njihovu radu:

Pokušavam razumjeti nova vremena, nove trendove, prilagođavam se tome. Jasne su mi stvari koje se događaju oko nas. Jasno mi je da uz ovu tehnologiju ta djeca ne mogu biti drugačija nego što jesu. Jasno mi je iz kakvih obitelji oni dolaze, da to sve ima utjecaja i na njih i na mene i na nas.;

Ja uvijek nekak živim u trenutku i zapravo prilagođavam se u tom trenutku. Nije prije bilo bolje ili lošije, jednostavno je bilo drugačije. Prije sam s učenicima imala više zajedničkih točaka, mogla sam se s njima poistovjetiti, a sada možda na drugi način, više s majčinske strane.;

Mislim da me vole kao učiteljicu, jer osjećam tu ljubav njihovu. I mislim da i oni koji ne vole taj predmet, koji vole mene kao učitelja, prilagode se tom predmetu i svejedno izvršavaju svoje obveze više iz ljubavi prema meni, nego iz ljubavi prema tome.;

Djecu učim da odmah pokažu svoj stav prema drugima i da se ne prilagođavaju nikome osim samom sebi.;

Osamdesete godine (1980-tih) bilo je moje prvo zaposlenje u seoskoj školi i moj dolazak u stari kolektiv. Ja sam bio najmlađi i u početku sam osjećao veliku nesigurnost u smislu kako se snaći, kako se prilagoditi, kako na najuspješniji način prenijeti učenicima ono što imaš, ono što znaš jer tek si izašao iz akademije. Kako je vrijeme odmicalo, tako sam stjecao sigurnost.;

Šok mi je bio vidjeti te generacije današnjice koje su puno drugačije od onoga što sam bila ja nekad, pred nekih, ajmo reć,' trinaest godina. U odnosu, znači prema nastavnicima, mi se baš… mi nismo bili toliko otvoreni, toliko komunikativni, slobodni pitati. Međutim, oni stvarno su zahtjevni, što je zapravo nekad i dobro. Mi smo se nekada bojali pitati nastavnika ono što nam nije bilo jasno. Oni nemaju tu neku granicu, zadršku. Stvarno su dinamični, puni i željni znanja i trebamo se tome prilagođavati.

Navodi o prilagodljivosti naglašavaju važnost prilagodljivosti u odgojno-obrazovnom kontekstu kao važnom elementu u uspješnom odnosu s učenicima te učinkovitom suočavanju s izazovima suvremenog obrazovanja.

3.2.4. Povjerenje

U istraživanju se ističe važnost povjerenja u izgradnji odnosa između učitelja i učenika, ističući kako se učenici često obraćaju njima za podršku i savjet te imaju ulogu sličnu drugoj roditeljskoj figuri u školi:

Mislim da oni mene vole kao ja njih isto. U meni vide neku osobu od povjerenja u školi, kome se mogu obratiti, stvarno mi se obrate za sitnice i tako sam ih naučila. Odmah ćemo probleme srezati na početku. Za sitnicu mi se jave i nekad kolege, koji su sa mnom na hodniku, smiju mi se, kao, zbog čega ti dolaze, ali neka. Meni je to važno, da imaju povjerenja u mene. Ja sam neka osoba koja im je kao druga mama u školi, to želim da osjećaju, jer je time odnos odmah drukčiji, i onda odmah imaš autoritet.;

Vidim da mi se dosta učenika zna povjeriti i da imaju dosta u mene povjerenja kao nekoga kome mogu nešto reći, a da ih neću osuditi. I ono što bih rekla da… vidim da djeca osjete da mi nisu samo broj. I, da, kad bi mi se za nešto otvorili, povjerili, da imaju povjerenja u mene, ja bih im uvijek rekla nešto, možda ne kao mama, ali svakako kao osoba koja im želi dobro.

Ovime se ističe uloga povjerenja u izgradnji odnosa između učitelja i učenika te potreba za stvaranjem sigurnog okruženja u kojem učenici mogu biti otvoreni i osjećati se podržano, što doprinosi uspjehu njihovog obrazovnog iskustva.

3.2.5. Promicanje odgojnih vrijednosti

Sudionici istraživanja naglašavaju ulogu promicanja odgojnih vrijednosti u kontekstu obrazovnog procesa, prikazujući svijest učitelja o potrebi usmjeravanja ne samo na prenošenje akademskog znanja, već i na razvoj životnih kompetencija i moralnih vrijednosti među učenicima:

Jer, nisam bio – u početku – toliko životno iskusan, životno sposoban da bi im mogao prenijeti i razviti nekakvu, usmjeravajuću temu za dobrobit djece. Međutim, prvenstveno sam bio orijentiran na usvajanje znanja.;

Kroz predmet koji predajemo trebali bismo učenicima dati određene životne vrijednosti, ne mora to uvijek biti samo znanje, važan je taj odgojni dio.;

Mi smo kotačić unutar društva koji ima odgovornu funkciju, a to je kroz nastavu Povijesti djeci dati određene građanske, demokratske vrijednosti, jer upravo je gradivo Povijesti za to i namijenjeno. Smatram da je naša uloga u gradu, okolini, izuzetno važna i treba se dičiti time.;

Učenici osjete tu ljubav na satu i spremnost na stotu priliku i stoti put da im nešto ponoviš i objasniš. Ako netko ne voli svoj posao, teško je to raditi. Sjećam se događaja koji je prethodio tome da je jedna učenica bila uvjerena da ona to ne može i ne zna naučiti. Malo pomalo zapravo sam ju uvjerio da može.;

Odnos koji postigneš s djecom je impakt koji imaš na njihove živote. To je temelj svega. Ovo ostalo, hoće li nešto naučiti ili ne, samo je neka tanka glazura na kraju na torti.;

Imponira mi kad nešto dobro nauče, kad vidim da zapamte neku rečenicu koju sam rekla i kasnije ju prepričavaju.;

Odgojio sam svoju djecu, a sada maltene imam unuke njihove uzrasti, usmjerenja i razmišljanja. Pokušavam ih razumjeti, prizemljiti i kazati im da se do svega u životu dolazi radom i da ništa ne pada iz zraka.;

Kod učitelja ne bi trebalo biti praznog hoda, ako ne radiš obrazovni dio, onda radiš odgojno. Treba biti pravednosti u ocjenjivanju, ipak smo mi izloženi i

javnom mišljenju i kritici. Djeca roditeljima sve prenesu, kažu iskreno, a devedeset posto onog što kažu je istina.

Ovim navodima ističe se ključna uloga učitelja u promicanju odgojnih vrijednosti i razvoju autoriteta u obrazovnom procesu, što pridonosi formiranju karakterističnih osobina i moralnih vrijednosti kod učenika, čime se postavlja osnova za njihov daljnji osobni i profesionalni razvoj.

3.2.6. Podrška

Obilježjem autoriteta u odnosu učitelja i učenika ističe se podrška. Učitelji ističu svoju ulogu u poticanju učenika na aktivno sudjelovanje u životu i potiču ih na istraživanje i razvoj vlastitih interesa:

... ja im onda znam reći: 'Dajte putujete, dajte živite, proživite život!'... to je meni osnova u radu s učenicima.;

I djeca imaju taj osjećaj poštenja i imaju osjećaj pravednosti, mislim da to jako dobro osjećaju. Mi, ako recimo zračimo time, pravednošću, svaki dan radimo na našem satu.;

… oni se meni svašta i usude reć, onako: 'Učiteljice, to je nepošteno!' Ionako nemaju strah od mene... Ja njima objasnim sve: zašto je dobio jedan... Želim sve kristalno jasno.

U analizi navedenih navoda naglašava se uloga podrške u učiteljskom angažmana, što upućuje na njihovu sposobnost u oblikovanju pozitivnog okruženja za učenje te poticanju autonomije i samostalnosti kod učenika.

3.2.7. Dosljednost

Učitelji autoritetu pridaju obilježje dosljednosti, što je prikazano navodima u nastavku:

Mislim da treba biti dosljedan. Iako isprobavaju granice, onda trebaju biti ovoga svjesni, nekih konzekvenci.;

Znači mi imamo neku ulogu, imamo ih svakako još, pogotovo to što sam razrednik. Mislim da sam dosljedan, da se cijeni moje mišljenje, nemam problem ga izreći.

Interpretacija obilježja dosljednosti prikazuje ulogu u održavanju stabilnosti, povjerenja i učinkovitosti u interakciji učitelja s učenicima, naglašavajući potrebu za njegovom primjenom kao značajnog elementa uspješne pedagoške prakse.

3.2.8. Asertivnost

Sudionici istraživanja navode važnost asertivnosti i potkrepljuju je sljedećim navodima:

Moraš kao nastavnik napraviti takvu atmosferu da te poštuju, ali opet da budu dovoljno opušteni, da se ne boje nešto reći tebi i ljudima oko sebe.;

Ovoga, a recimo kad reagiraju na mene, malo ljuće ili agresivnije… nekak, nekako mi je važno da to nazovemo… ono: 'Aha, vidim da si ljut.' Čak znam ja reći: 'Ja sam isto ljuta.' Nekako, kad to izgovorim, to kao da se raspršI, a nije, nije mi to bilo lako, baš mi je bilo ono… imala sam osjećaj da nešto nije u redu sa mnom, ovoga znaš, ako je neki sukob…

Razvoj asertivnosti omogućuje učiteljima da uspostave autoritet, ali i da ostanu otvoreni za komunikaciju i suradnju s učenicima, čime se stvara okruženje koje potiče uzajamno poštovanje i podršku.

3.2.9. Balans toplina i autoriteta

Učitelji i nastavnici autoritetu daju obilježje topline kao karakteristike „dobrog učitelja":

Za biti dobar učitelj moraš imati balans. Ne previše blag, malo autoriteta. Djeca traže toplinu. Mislim da sam u početku imala manje autoriteta, više topline, više bi onako oko njih i tako, sve malo, su me slušali i voljeli.;

Gledala sam mamu i tatu. Mama je strašno blaga, ona je učenicima bila k'o prijateljica, dok je moj tata autoritet čisti. Ja nastojim biti neka njihova sredina. Kod njega uzeti to da se zna red, a od nje tu neku toplinu.

Navodi potvrđuju stavove sudionika istraživanja o važnosti, uz autoritet, posjedovanja topline u odnosu s učenicima.

3.2.10. e-Dnevnik kao autoritet

Izazovni kontekst poučavanja upućuje sudionike istraživanja na pristupe autoritetu koji se temelje na nagradi i kazni:

Pa, mislim da imam autoritet i mislim da me, onako, skeniraju i kad vide da mi je žuta minuta, tada jednostavno nastane muk. Nažalost, ta žuta minuta dolazi na taj način da ja krenem prema e-Dnevniku, jednostavno to nam je jedino oružje. Ružno rečeno, ali, eto, tako je. Ja bih voljela da me je netko, naučio nekoj drugoj metodi, ali, nažalost, nije. Vidim da me ovako poštuju i shvaćaju ozbiljno. Vide na meni kad je stvarno dosta i poštuju to. To, nekako, onako, za

sada funkcionira kako treba. Povremeno, naravno da uvijek ima i nekih težih dana, ali opet, eto, nekako uvijek nađem metodu kako sa djecom kojoj nisu bitne ocjene.

U svojim navodima sudionici ističu da su svjesni neprikladnog odabira pristupa kojim su željeli uspostaviti poštovanje i autoritet u nastavi.

3.2.11. Diskusija o obilježjima autoriteta

Navedeni odgovori upućuju da između učitelja i učenika postoji dvosmjerna komunikacija, povjerenje, suradnja, međusobno poštovanje i razumijevanje, što je obilježje relacijskog autoriteta koji se temelji na interakciji učitelja s učenicima i demokratskog pristupa odgoju. Iz odgovora sudionika također se iščitavaju obilježja i ostalih tipova autoriteta, čime se potvrđuje teorijski okvir da se autoritet u nastavi ne javlja u čistom obliku. Iako su neka obilježja relacijskog autoriteta povezana s karizmatičnim autoritetom, važno je napomenuti da se radi o različitim konceptima (Krešić i sur., 2020). Karizmatični autoritet uočljiv je u emocionalnoj privrženosti koju svojom osobnosti učitelji i nastavnici pristupaju učenicima da bi ih potaknuli na izvršavanje obveza: *više iz ljubavi prema meni nego iz ljubavi prema tome – predmetu.* I tradicionalni autoritet u stavovima učitelja isprepliće se s relacijskim autoritetom jer se učitelji i nastavnici odnose prema učenicima iz pozicije roditelja: *Ja sam neka osoba koja im je kao druga mama u školi, to želim da osjećaju, jer je time odnos odmah drukčiji, i onda odmah imaš autoritet.* Uz to, ističu se i odgovori učitelja u kojima se ogleda birokratski autoritet temeljen na opoziciji nagrada-kazna (e-Dnevnik kao autoritet), dok neki sudionici istraživanja izbjegavaju govoriti o svom autoritetu u nastavi dajući mu negativne konotacije, što je obilježje progresivnog pristupa odgoju: *... i da nije autoritet, nego možda poštovanje, odnos poštovanja. Ovo autoritet nekako grubo zvuči…* U odgovorima sudionika najmanje se uočavaju obilježja profesionalnog autoriteta, što autorice ovoga rada interpretiraju u kontekstu polustrukturiranog grupnog intervjua u kojem su učitelji i nastavnici stavljali fokus na izazove u uspostavljanju odnosa s učenicima, ne dovodeći u pitanje svoje poznavanje odgojno-obrazovnih ishoda i sadržaja nastavnog predmeta ili pak pedagoških kompetencija.

4. Zaključak

Autoritet predstavlja značajan aspekt profesionalnog identiteta učitelja. U provedenom istraživanju sudionici su iznosili stavove o svom autoritetu kao jednom od aspekata profesionalnog identiteta. U suvremenom obrazovnom okruženju od učitelja se očekuje da posjeduju mentalnu snagu i preuzmu aktivnu ulogu u suočavanju s izazovima koje donosi obrazovni proces. To uključuje donošenje

odluka, rješavanje dilema te kontinuirano razvijanje samosvijesti i filozofskog razmišljanja. Ovi elementi su ključni u razvijanju etičkog i profesionalnog kodeksa ponašanja u obrazovnom kontekstu kako bi se osigurala kvalitetna nastava i podrška učenicima (Larrivee, 2000). Već je Dewey poticao na uvažavanje djeteta i njegovih potreba, individualnih razlika, socijalizacije te pridavanja važnosti društvenim okolnostima za odgojne procese i proširio ulogu učitelja, povezavši život izvan škole sa životom u školi (Subotić i Golubović, 2022).

U radu se ističe važnost različitih tipova autoriteta u odgojno-obrazovnom i profesionalnom kontekstu u kojem rade učitelji: tradicionalni, karizmatični, birokratski ili pravno-racionalni autoritet te profesionalni autoritet. Oni se povezuju s različitim izazovima u nastavi, svaki sa svojim specifičnostima i primjenom. Istraživačka saznanja ovoga rada ističu obilježja koja učitelji daju autoritetu, a to su: poštovanje, empatija, prilagodljivost, povjerenje, promicanje odgojnih vrijednosti, podrška, dosljednost, asertivnost, balans topline i autoriteta. Navedena obilježja upućuju na postojanje relacijskog autoriteta kao ključnog aspekta u odgoju, izgradnji uspješnih odnosa i ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda, sadržaja i ciljeva, iako se u stvarnosti nastave ne mogu pronaći čisti tipovi autoriteta.

Budući da učitelji i nastavnici u svojim stavovima ističu njegovanje demokratskog stila odgoja i poučavanja učenika koji se temelji na uzajamnom poštovanju i relacijskom autoritetu, u budućim istraživanjima preporuka je ispitati stavove učenika o autoritetu učitelja u njihovoj nastavi kako bi se usporedila i prikazala što objektivnija povezanost između autoriteta učitelja i odgoja učenika.

5. Literatura

1. Pellegrino, A. M. (2010). Pre-Service Teachers and Classroom Authority, *American Secondary Education*. 38 (3): 62–78.
2. Audley, S. (2020). Searching for the Golden Rule: A Case Study of Two White Novice Teachers' Beliefs and Experiences of Respect in Urban Schools, *Education and Urban Society*. 52 (6): 872–903. https://doi.org/10.1177/0013124519894984
3. Baranović, B. (2015). Školski kurikulum-teorijski i praktični aspekti. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
4. Britton, E., L. Pine, D. Pimm, S. Raizen (2003). *Comprehensive Teacher Induction. Systems for Early Career Learning*. Kluwer Academic Publisher.
5. Dewey, J. (1897). My pedagogic creed, *The School Journal*. 54 (3): 77–80.
6. Dugas, D. (2016). The ineffectiveness of "effective" management strategies: First-year teachers, behavior management, and identity, *Action in Teacher Education.* 38 (1): 18–33
7. Eagly, A. H., S. Chaiken (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude, Social Cognition. 25 (5): 582–602. https://doi.org/10.1521/soco.2007.25.5.582

8. Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple Meanings of New Teacher Induction. U: Wang J., S. Odell, R. Clift (ur.). *Past, Present and Future Research on Teacher Induction: An Anthology for Researchers, Policy Makers and Practitioners*. Rowan & Littlefield Education.
9. Feiman-Nemser, S., C. Carver, S. Schwille, B.Yusko (1999). Beyond support: Taking new teachers seriously as learners. U: Scherer M. (ur.). *A better beginning: Supporting and mentoring new teachers* (3–12). Association for Supervision and Curriculum Development.
10. Gouveia-Pereira, M., J. Vala, A. Palmonari, M. Rubini (2003). School experience, relational justice and legitimation of institutional, *European Journal of Psychology of Educatio*n. 18: 309–325. https://doi.org/10.1007/BF03173251
11. Graça, J., M. M. Calheiros, M. C. Barata (2013). Authority in the classroom: Adolescent autonomy, autonomy support, and teachers' legitimacy, *European Journal of Psychology of Education.* 28 (3): 1065–1076. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0154-1
12. Gregory, A., M. Ripski, (2010). Adolescent Trust in Teachers: Implications for Behavior in the High School Classroom, *School Psychology Review*. 37. DOI: 10.1080/02796015.2008.12087881.
13. Henderson, R. K. Noble (2015). *Professional Learning, Induction and Critical Reflection: Building Workforce Capacity in Education*. Palgrave Macmillan.
14. Koludrović, M., T. Jukić, E. Reić Ergovac (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika, Život i škola. 55 (22): 235–249.
15. Krešić, M., T. Zelenika, T. Vekić (2020). Stavovi studenata pedagogije o autoritetu nastavnika, *Acta Iadertina*. 17 (1): 49–64.
16. Kurland, R. (1991). T*he classroom Teacher and the Role of Authority*. The Haworth Press, Inc.
17. Kyriacou, C. (2001a). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa
18. Kyriacou, C. (2001b). Teacher stress: Directions for future research, *Educational Review.* 53 (1): 27–35. https://doi.org/10.1080/00131910120033628
19. Labak, I. (2020). Upravljanje razvojem pedagoških kompetencija, Školski vjesnik,časopis za pedagogijsku teoriju i praksu. 69 (2): 461–480.
20. Lai, C., M. Gu, J. Hu (2015). Understanding legitimate teacher authority in a cross-cultural teaching context: Pre-service Chinese language teachers undertaking teaching practicum in international schools in Hong Kong, *Journal of Education for Teaching*. 41 (4): 417–434. https://doi.org/10.1080/02607476.2015.1081717
21. Larrivee, B. (2000.). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher, *Reflective practice*. 1 (3): 293–307.
22. Maletić, S., M. Košeto Nadinić (2022). *Communication Implications Of Self-Perceptions Of Educators*. U: *84th International Scientific Conference on Economic and Social Development - Economic and Social Development* (236–247). Plitvička Jezera, Hrvatska.
23. Pace, J. L., A. B. Hemmings (2007). Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research, *Review of Educational Research.* 77 (1): 4–27.
24. Pavičić Vukičević, J. (2019). Suvremene kurikulumske polemike, *Zbornik sveučilišta Libertas.* 4 (4): 203–218.

25. Rijavec, M., D. Miljković (2015). Pozitivna disciplina u razredu – priručnik za preživljavanje u razredu. Zagreb: IEP-D2
26. Rosić, V. (2011). Deontologija učitelja - temelj pedagoške etike, *Informatol*. 44 (2): 142–149
27. Subotić, M., A. Golubović (2022). Ključni aspekti promišljanja o odgoju u filozofiji Johna Deweya, *Metodički ogledi.* 29 (2): 11–33. https://doi.org/10.21464/mo.29.2.11
28. Šejtanić, S. (2016). *Stilovi rada nastavnik*a. Mostar: Univerzitet Džemal Bijedić.
29. Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers, *Review of Educational Research*. 54 (2): 143–178. https://doi.org/10.3102/00346543054002143
30. Voss, T., W. Wagner, U. Klusmann, U. Trautwein, M. Kunter (2017). Changes in beginning teachers classroom management knowledge and emotional exhaustion during the induction phase, *Contemporary Educational Psychology.* 51: 170–184. https://doi. org/10.1016/j.cedpsych.2017.08.002
31. Vukasović, A. (1992). Pregled moralnih osobina osobnosti, *Obnovljeni Živo*t. 47 (3-4): 328–343. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/53318
32. Weber, M. (1921–22/1978). *Economy and Society,* 2 izdanje. G. Roth, C. Wittich (ur.). Berkeley: University of California Press.
33. odgoj, Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje, Leksikografski zavod Miroslav Krleža, <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=44727>. Posjećeno 27. srpnja 2023.

THE AUTHORITY OF TEACHERS AND THE EDUCATION OF STUDENTS

Abstract

Changes in education have led to changes in the approach to the authority of teachers in the classroom: a change from traditional authority to relational authority. Every teacher in every class should strive to achieve the educational purpose (ideal): building students' complete and civilized human personalities (Croatian encyclopaedia). Authority is a relevant aspect of the professional identity of teachers because, regardless of the choice of approach to student education, they manage the classroom at different levels: they transfer professional knowledge, shape school activities and tasks with appropriate strategies and teaching methods, encourage collaborative learning and solidarity, observe different student identities and show understanding for each student, encouraging them to behave responsibly.

The aim of the paper is to investigate the attitudes of teachers about their authority in the classroom in order to reveal its characteristics. Teachers participated in the research, and it was conducted using the interview method in which teachers gave their opinions and attitudes about their authority in the classroom. The results showed that teachers associate authority with the establishment of a relationship between themselves and students, that is, that the features of relational authority predominate.

Keywords: authority, education, teacher-student relationship, professional identity of teachers

4.

MOGUĆNOSTI PEDAGOŠKOG DJELOVANJA

Odgojna funkcija izvannastavnih aktivnosti u školovanju kadeta pilota

Goran Huljev[1]
Daliborka Luketić[2]

Sažetak

Školovanje kadeta vojnih pilota predstavlja kompleksan, višedimenzionalan, interdisciplinaran i zahtijevan odgojno-obrazovni proces. Složenost i zahtjevnost školovanja vojnih pilota najveću pozornost nositelja procesa usmjerava prema ključnim elementima letačke teorije i prakse u svrhu dostizanja stručnih te specijalističkih znanja i vještina. Međutim, za dostizanje sveukupnih profesionalnih standarda, kompetencija te odlika vojnog pilota, odnosno profesionalne izvrsnosti mjerene najvišim standardima, kroz školovanje je potrebno pored svih obrazovnih i obučnih elemenata primjerenu pozornost posvetiti zastupljenosti i ostvarivanju odgojne komponente. Izvannastavne aktivnosti (eng. *Extracurricular activity*) jesu upravo jedna od ključnih sastavnica procesa njihova školovanja u funkciji ostvarivanja važne odgojne komponente i profesionalne socijalizacije. Izvannastavne aktivnosti u školovanju kadeta pilota su zastupljene tijekom svih pet godina studija, ali se reflektiraju u raznolikosti ponude sadržaja, intenzitetu i učestalosti provedbe. Varijabilitet izvannastavnih aktivnosti se ogleda, pored ostalog, i u različitim čestinama događanja, razlikama u sadržajima i ciljevima izvannastavnih aktivnosti, na što utječe i različitost lokacija na kojima kadeti borave tijekom školovanja. U kurikulumskom planiranju i programiranju izdvaja se nužnost za osmišljavanjem novih i obogaćivanjem ponude postojećih izvannastavnih aktivnosti koje su u izravnoj vezi s vizijom, projekcijom potreba te vrednovanjem odgojne uloge iz perspektive nositelja, predlagatelja i drugih dionika uključenih u njihovo kreiranje i provedbu.

S obzirom na značaj profesionalne socijalizacije i odgoja vojnih pilota, nameće se potreba ispitati neke odrednice organizacije i implementacije izvannastavnih aktivnosti u tijeku njihovog školovanja. U istraživanju je primijenjen eksplorativni sekvencionalni nacrt istraživanja koji kombinira kvalitativni i kvantitativni uvid u postavljeni problem istraživanja o ulozi izvannastavnih aktivnosti. Primjenom metode fokus grupe koju su činili predstavnici predlagatelja i provoditelja, razmatrana je uloga izvannastavnih aktivnosti unutar cjelokupnog procesa školovanja. Analiza ponude i sadržaja izvannastavnih aktivnosti pokazala je opseg i učestalost dostupnih sadržaja, dok su primjenom upitnika ispitani stavovi kadeta o važnosti i uključenosti u izvannastavne aktivnosti.

Rezultati istraživanja govore o potrebi stalnog angažmana i pozornosti prema izvannastavnim aktivnostima, spremnosti i želji za još većim uključivanjem, te potrebi za traženjem novih primjerenijih sadržaja koje će i sami kadeti vojni piloti prepoznati i doživjeti kao važnu odgojnu komponentu. Pored toga, rezultati istraživanja govore

[1] **Goran Huljev**, magistar znanosti i dekan Hrvatskog vojnog učilišta "Dr. Franjo Tuđman" u Zagrebu, Hrvatska

[2] **Daliborka Luketić**, izvanredna profesorica na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

o grupiranju sadržaja izvannastavnih aktivnosti prema temeljnim značajkama i kako se svakoj grupi mogu pridružiti pripadajući odgojni ciljevi. Izvannastavne aktivnosti imaju izuzetan potencijal u ostvarenju odgojnih ciljeva kroz školovanje vojnih pilota i kao takve trebaju biti stavljene u punu funkciju njihovih ostvarenja uz primjeren angažman svih sudionika.

Ključne riječi: školovanje vojnih pilota, izvannastavne aktivnosti, odgojna dimenzija, vojni kadeti, istraživanje

1. Uvod

Specifičan i u svijetu rijedak model školovanja vojnih pilota u Republici Hrvatskoj provodi se prema modelu civilno-vojnog školovanja kroz prijediplomski studij u trajanju od šest semestara i diplomski studij u trajanju od četiri semestra. Sveukupno gledajući školovanje obuhvaća tri specifična područja i domene: (1) visokoškolska akademska domena koja se odnosi na akademsku razinu stjecanja akademskog zvanja inženjera aeronautike, (2) opća vojna razina stjecanja temeljne časničke naobrazbe i (3) stručno specijalistička domena znanja i kompetencija za zvanje vojnog pilota. Svaka od navedenih sastavnica školovanja u svojoj ulozi, udjelu i provedbi planiranih ishoda donosi niz posebnosti u smislu organizacije nastavnog i obučenog procesa, odnosu teorijskih i praktičnih znanja i vještina te drugih relevantnih segmenata. Unatoč raspoloživom vremenu trajanja studija od pet godina, opseg disciplinarnih i interdisciplinarnih sadržaja i planiranih ishoda učenja u stjecanju kompetencija vojnog pilota ipak postavlja značajan izazov deficita vremena.

Kako se izvannastavne aktivnosti vežu za slobodno vrijeme kadeta, njihova ponuda, organizacija i provedba trebaju biti vrlo pažljivo osmišljene i planirane tijekom čitavog školovanja. Pored toga, školovanje kadeta pilota provodi se na dvije značajno različite lokacije[3], i u tom kontekstu treba sagledati različitosti sadržaja izvannastavnih aktivnosti, kao i njihovu frekvenciju i učestalost sudjelovanja kadeta pilota na svakoj lokaciji. Prethodno navedene specifičnosti školovanja predstavljaju ključne okvire pri osmišljavanju i provedbi izvannastavnih aktivnosti. Kada govorimo o ulozi i ciljevima izvannastavnih aktivnosti, sve ih u osnovi možemo staviti u funkciju odgoja i obrazovanja. Ovim radom ispitat će se i analizirati odgojna komponenta kao jedna od odrednica izvannastavnih aktivnosti u svrhu boljeg razumijevanja njezinih značajki, kao i željenih odgojnih ciljeva koji se vežu uz određenu vrstu i sadržaj izvannastavnih aktivnosti. Cilj će se ostvariti kroz istraživanje u koje će biti uključeni kreatori i provoditelji izvannastavnih aktivnosti, kao i piloti i kadeti koji su dionici u njihovoj provedbi.

[3] Prvih pet semestara školovanje se provodi u Zagrebu na Fakultetu prometnih znanosti, a sljedećih pet semestara u Pilotskoj školi Središta za obuku HRZ-a „Rudolf Perešin“ u vojarni „Pukovnik Mirko Vukušić“ – Zemunik Donji.

2. Uloga, značajke i funkcija izvannastavnih aktivnosti u kurikulumskom planiranju i programiranju

Promatrano ne samo tradicionalno, već i u kontekstu kurikuluma suvremene škole, izvannastavne aktivnosti pripadaju našem obrazovnom sustavu čineći sadržajnu, organizacijsku i programsku nadopunu obveznom i jezgrovnom kurikulumu. Riječ je o strukturiranim aktivnostima koje imaju obilježje kurikulumski planiranog i osmišljenog procesa ili pak odgojno-obrazovno osmišljenim aktivnostima koje se odvijaju izvan ili nakon redovnih sati nastave u odgojno-obrazovnim ustanovama, primjenjujući načela dobrovoljnog uključivanja i načela zadovoljavanja interesa i višestrukog razvoja učenika i polaznika. Prema svom intenzitetu i prepoznatljivosti, izvannastavne aktivnosti su više karakteristične i implicitno vezane za područje obveznog obrazovanja te se u definiciji obično podrazumijevaju pod osnovnoškolsku i srednjoškolsku razinu obrazovanja. Izvannastavne aktivnosti su važne jer pružaju priliku učenicima razvijati niz socijalnih, generičkih vještina, kao i upoznati nove ljude i stvoriti zajedništvo izvan učionice i ustanove te razviti niz socijalnih, generičkih i transverzalnih vještina učenika. Međutim, koliko god njihove karakteristike vežemo uz školovanje na nižim razinama, u području visokog obrazovanja teorija i praksa također bilježi značajne udjele izvannastavnih aktivnosti koje dodatno obogaćuju visokoškolske kurikulume. U kontekstu visokoškolskih kurikuluma izvannastavne aktivnosti predstavljaju strukturirane i dobrovoljne aktivnosti koje se odvijaju izvan redovnih nastavnih ili fakultetskih sati, a koje su usmjerene na dodatno obrazovanje, razvoj vještina, interakciju s drugim kolegama te promicanje osobnog i društvenog razvoja studenata ili polaznika. Ove aktivnosti mogu biti organizirane u različitim oblicima, uključujući sportske, umjetničke, znanstvene, humanitarne udruge, klubove, volonterske aktivnosti, projekte i drugo.

Cindrić (1992: 54) izvannastavne aktivnosti određuje kao „različite organizacijske oblike okupljanja učenika u slobodno izvannastavno vrijeme u školi, a koje imaju pretežito kulturno-umjetničko, športsko, tehničko rekreacijsko i znanstveno (obrazovno) obilježje“. U *Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog obrazovanja* (2008) u članku 2., izvannastavne aktivnosti se pojmovno određuju kao „oblik aktivnosti koji škola planira, programira, organizira i realizira, a u koju se učenik samostalno neobavezno i dobrovoljno uključuje“. *Zakonom o odgoju i obrazovanju* (2008) definiraju se izvannastavne aktivnosti te njihova zakonska osnova primjene i provedbe. U navedenom zakonu stoji da radi zadovoljavanja različitih potreba i interesa učenika, školska ustanova organizira posebne izvannastavne aktivnosti, a njihovo planiranje je temeljeno na školskom kurikulumu, godišnjem planu rada škole te planovima i programima neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti. Nadalje, zakonom se određuje kako izvannastavne aktivnosti nisu obvezni dio učenikovog

opterećenja, ali se mogu priznati učenicima kao ispunjavanje obveza u školi (*Zakon o odgoju i obrazovanju*, 2008), čime se pokazuje da mogu biti predmetom vrednovanja. Nastavno na vrednovanje izvannastavnih aktivnosti u visokoškolskom obrazovanju, važno je spomenuti i *Pravilnik o priznavanju izvannastavnih aktivnosti studenata Sveučilišta u Zagrebu* iz 2022. u kojem se definira priznavanje ECTS bodova za pohađanje izvannastavnih aktivnosti. U samom korištenju pojma izvannastavne aktivnosti često se dodaje pojam izvanškolske aktivnosti koje imaju iste značajke kao izvannastavne aktivnosti, ali se razlikuju po tome tko ih organizira, priprema i provodi. Izvanškolske aktivnosti organiziraju, pripremaju i provode institucije, ustanove ili organizacije koje nisu sastavni dio škole ili visokoškolske ustanove, ali imaju ovlaštenja i registrirane djelatnosti koje sadržajno obuhvaćaju ponudu izvanškolskih aktivnosti kao što su glazbene i plesne škole, sportski i rekreativni klubovi i dr.

Značaj i važnost izvannastavnih aktivnosti prepoznaje se i aktualizira kroz ozbiljniji pristup tek sredinom dvadesetog stoljeća, nakon čega se provode brojna istraživanja koja se u početku odnose na osnovnoškolsko i srednjoškolsko, a tek kasnije na visokoškolsko obrazovanje. Kroz izvannastavne i izvanškolske aktivnosti prepoznali su se pozitivni učinci na odgoj i obrazovanje studenata gdje prednjače istraživanja u Americi (Kotlar, Ćulum, 2014) koja u korelaciju dovode participaciju u izvannastavnim aktivnostima i pozitivan utjecaj na studente. Isti autori navode da se praktične vještine unaprjeđuju kroz brojne izvannastavne aktivnosti izvan učionice kroz volontiranje i dobrovoljni rad, pri čemu su povezani razvojem vještina vođenja i upravljanja, donošenja odluka te osjećajem napretka i postignuća u vlastitim kompetencijama (Kotlar, Ćulum, 2014). Šiljković i sur. (2007) pozivaju se na službene podatke ministarstva pravosuđa i ministarstva obrazovanja SAD-a u kojima je prikazano kako kvalitetno i organizirano radno vrijeme nakon nastave pomaže u: smanjenju maloljetničkog kriminala; poboljšanju učeničkog obrazovnog uspjeha; poboljšanju redovitosti učenika na nastavi i smanjenju odustajanja od školovanja; izvršenju domaće zadaće; poboljšanju učeničkog ponašanja u školi i u povećanju broja učenika koji imaju planova za budućnost. Pejić i suradnici (2016) zaključuju kako sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima proširuje učenikove interese, na pozitivan način zaokuplja njihovo slobodno vrijeme i razvija njihovu individualnost. Sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima poboljšava razlučivanje i iskazivanje osjećaja i stajališta, pridonosi lakšoj i boljoj prilagodbi ponašanja te osjetnom poboljšanju uspjeha u školi (Pejić, Papak, Vidulin, 2016).

Ako govorimo o vremenskim okvirima, provedba i realizacija izvannastavnih aktivnosti provodi se u slobodno vrijeme učenika/studenata. Slobodno vrijeme može se definirati kao vrijeme u kojem se možemo baviti nečime što nam predstavlja zadovoljstvo, a što nam je često nedostupno u okviru radnog vremena (Sedlar, Boneta, 2013). „Slobodno vrijeme je višeznačna i promjenjiva društveno-genetska pojava. U relaciji je i interakciji s društvenim sustavom

i društvenim okolnostima. Obuhvaća različite aspekte življenja; rad, zabavu, odmor i stvaralaštvo čovjeka“ (Pejić, Papak, Vidulin, 2016). Mogućnost kvalitetnog korištenja slobodnog vremena ovisi o ponudi i različitosti sadržaja izvannastavnih aktivnosti što ovisi o nekoliko elemenata među kojima se ističu dvije: sredina u kojoj se nalaze škole te kreativnost i poticajna uloga njihovih nastavnika, profesora i voditelja. Lokacija škole, odnosno boravka polaznika, donosi raznolikost ili oskudijevanje u ponudi različitih sadržaja u koje se učenici/studenti mogu uključiti. Samim time jedna obrazovna ustanova ili institucija koja se nalazi u većoj urbanoj sredini ili većem naselju, trebala bi ponuditi veći izbor sadržaja u kojima polaznici mogu sudjelovati. Drugi važan element u različitosti sadržaja odnosi se na pozitivan pristup i kreativnost nastavnika, voditelja i provoditelja također ključnih u realizaciji izvannastavnih aktivnosti. Zrilić i Košta (2009) kreativnost nastavnika stavljaju u kompetenciju suvremenog učitelja, dajući im primarnu ulogu u realizaciji i kvaliteti izvannastavnih aktivnosti. Isti autori navode da je u tom smislu na učiteljima velika odgovornost u identificiranju opsega i vrste kreativnih potencijala pojedinog učenika, s time da kreativnost ima svoj početak u kreativnom pojedincu koji kroz kreativan proces dolazi do novih i originalnih rješenja koja doprinose osobnoj ili široj društvenoj vrijednosti.

3. Značajke organizacije i provedbe izvannastavnih aktivnosti u kontekstu vojnog školovanja

Kontekst vojnog školovanja i vojnog služenja također je obuhvaćao ispunjavanje slobodnog vremena kadeta kroz organizaciju različitih izvannastavnih aktivnosti. Izvannastavne aktivnosti u vojnom obrazovanju često imaju za cilj pripremu studenata ili kadeta za vojnu karijeru ili službu te im pružaju priliku razvizi važne vojne vještine i karakteristike poput liderstva, disciplinranosti i odgovornosti. U kampanjama popularizacije i promidžbe vojnih zanimanja, što primjerice možemo vidjeti u analizama službenih stranica vojnih škola i akademija, značajan dio sadržaja odnosi se na popularizaciju i kvalitetu života kadeta, navodeći koje sve mogućnosti kadeti imaju u širem programu vojnog obrazovanja, pri čemu opisi izvannastavnih aktivnosti i njihova ponuda zauzimaju važno mjesto.

Izvannastavne aktivnosti u kontekstu vojnog školovanja u Republici Hrvatskoj odnose se na visokoškolsko obrazovanje koje se provodi pod nadležnosti Ministarstva obrane Republike Hrvatske. Provedba se realizira kroz ustanove, institucije i ustrojbene cjeline resornog ministarstva i Oružanih snaga Republike Hrvatske. Hrvatsko vojno učilište „Dr. Franjo Tuđman“ glavna je i odgovorna institucija za sve razine školovanja i izobrazbi za potrebe Hrvatske

vojske. Za razliku od civilnih studenata, vojni kadeti tijekom školovanja borave u vojnim lokacijama zatvorenog tipa uz određenu kontrolu izbivanja s lokacije. Značajke izvannastavnih aktivnosti u okviru vojnog školovanja uglavnom su u skladu s općim značajkama istih ili sličnih sadržaja u drugim visokoškolskim procesima. Ono što se u određenoj mjeri razlikuje jest odstupanje od temeljnog načela slobodnog odabira i dobrovoljnosti pojedinca u sudjelovanju u izvannastavnim aktivnostima. Ovdje se govori o sadržajima koji su obavezni u provedbi, kao što je naprimjer promidžba ili participacija u određenim događanjima u koje se treba uključiti određeni broj kadeta koji će u njima sudjelovati. Obično se za takve sadržaje i događaje javi dostatan broj kadeta, no u slučaju da se ne javi zahtijevani broj, voditelji će odrediti sudionike po određenim kriterijima. Kao što je prethodno i navedeno, zahtjevnost školovanja za vojne pilote dovodi do deficita slobodnog vremena na kojem počivaju izvannastavne aktivnosti. Sama ta činjenica o oskudici slobodnog vremena jedna je od odrednica u kreiranju sadržaja i događaja, usmjeravajući ih na kratkotrajne i manje zahtjevne aktivnosti koje ne dovode do dodatnog zamora kadeta, nego naprotiv predstavljaju jedan relaksirajući, ali još uvijek aktivan program kojem će kadeti rado pristupiti. Također treba naglasiti kako kadeti imaju povoljne uvjete za samostalno kreiranje izvannastavnih aktivnosti kroz svoje interne udruge i skupine, čija je svrha upravo poboljšanje kvalitete života.

4. Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja je identificirati, opisati i analizirati temeljna obilježja i odrednice implementacije izvannastavnih aktivnosti tijekom školovanja, te njihove uloge i doprinose u procesu odgoja i profesionalne socijalizacije kadeta pilota.

Istraživačka pitanja:

- Mogu li se, i u kojoj mjeri, identificirati značajke izvannastavnih aktivnosti, a koje govore u prilog njihove odgojne i socijalizacijske funkcije i uloge iz perspektive kreatora i provoditelja izvannastavnih aktivnosti?
- Primjenjujući analizu sadržaja nad programskim i planskim dokumentima, mogu li se prema – sadržajnim, tematskim, vremenskim odrednicama, trajanju, uključenosti i zastupljenosti prema semestrima i lokacijama izvođenja – prepoznati, opisati i analizirati značajke ponude izvannastavnih aktivnosti u školovanju kadeta pilota?
- U prilog identifikaciji značajki izvannastavnih aktivnosti, postavlja se pitanje o njihovom neposrednom angažmanu, uključenosti, poimanju i razumijevanju te samoprocjeni učinka i doprinosa iz perspektive kadeta pilota?

4.1. Metoda

Kako bismo odgovorili na postavljena istraživačka pitanja i sam cilj istraživanja, provedeno je istraživanje o izvannastavnim aktivnostima kadeta pilota primjenjujući eksplorativni sekvencionalni nacrt istraživanja. Istraživanje je provedeno u dvije faze. U prvoj sekvenci je provedeno kvalitativno istraživanje primjenom metode fokus grupe (KVAL komponenta) s vojnim pilotima, vojnim nastavnicima letenja, kao i drugim dionicima i provoditeljima izvannastavnih sadržaja u školovanju kadeta pilota. Ispitivanje s fokus grupom provedeno je kroz 14 temeljnih pitanja te dodatnim pitanjima i potpitanjima koja su se pojavila tijekom samog razgovora. Primjena metode fokus grupe je generirala stavove i mišljenja ključnih dionika o ulozi, važnosti te značajkama izvannastavnih aktivnosti kroz programske i procesne odrednice. Stoga je primjena metode fokus grupe u funkciji dobivanja adekvatnih odgovora na prvo istraživačko pitanje te podloga razvoju upitnika koji se u KVAN komponenti primjenjuje na kadetima u svrhu ispitivanja stavova, čime se odgovara na drugo istraživačko pitanje.

Analizom i obradom prikupljenih rezultata istraživanja s fokus grupom, kao i analizom sadržaja izvannastavnih aktivnosti u tijeku školovanja, generirano je 14 čestica skale koje su pripravljene kroz anketu samoprocjene stavova kadeta pilota o izvannastavnim aktivnostima kroz pet stupnjeva vrijednosnih procjena. Izrađeni upitnik činio je osnovu za provedbu druge faze istraživanja. Drugim dijelom istraživanja polučeni su odgovori na stavove i tvrdnje kadeta pilota o operativnom provođenju izvannastavnih aktivnosti kroz dvije lokacijske sredine i različite sadržaje, te korelaciju zastupljenosti izvannastavnih aktivnosti kroz godine studiranja i u odnosu na lokaciju boravka. Nedostatak istraživanja i literature o ovoj tematici daje visoku dozu motivacije za ovaj rad.

4.2. Sudionici i ispitanici u istraživanju

U prvom dijelu istraživanja fokus grupu činili su vojni nastavnici letenja, voditelji naraštaja kao kreatori i provoditelji izvannastavnih aktivnosti. Sastav grupe činilo je pet ispitanika i jedna ispitanica, pri čemu su dva ispitanika bili provoditelji, a četvero kreatori izvannastavnih aktivnosti. Grupu kreatora predvode dva ispitanika kao dugogodišnji nastavnici letenja iz zapovjedništva Pilotske škole, s iskustvom preko petnaest godina. Drugih dvoje kreatora također su djelatnici zapovjedništva, nisu nastavnici letenja, ali s iskustvom preko 30 godina u radu s kadetima pilotima. Provoditelji izvannastavnih aktivnosti s kadetima pilotima rade preko deset godina, pri čemu je jedan provoditelj i nastavnik letenja s 12 godina radnog iskustva. Ispitanici u drugom dijelu istraživanja bili su kadeti piloti i netom završeni piloti iz četiri naraštaja, dva koja su završila prijediplomski

studij i trenutno pohađaju diplomski studij te dva starija naraštaja koja su završila i diplomski studij[4]. Ukupan broj ispitanika je 28, od čega su četiri kadetkinje, dok je prosječna dob ispitanika bila 22,8 godina.

5. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

5.1. Analiza i interpretacija rezultata primjene fokus grupe (KVAL komponenta)

Ispitivanje s fokus grupom moderirano je kroz razgovor u okviru četrnaest pitanja o stavovima i mišljenjima vezano za izvannastavne aktivnosti koje se provode s kadetima pilotima u tijeku njihovog školovanja. Zadatak ovog dijela ispitivanja je bio prikupiti informacije o temeljnim značajkama i ulozi izvannastavnih aktivnosti kao odgojne komponente ponuđenih sadržaja iz perspektive kreatora i provoditelja izvannastavnih aktivnosti.

Na pitanje o ulozi izvannastavnih aktivnosti u obrazovanju kadeta pilota ispitanici su se usuglasili da im je uloga ista, odgojno-obrazovna, kao i kod nastavnih aktivnosti kojima su u potpori, uz razliku što su dragovoljne, bez nametanja i s manje obaveza. Funkcionalnost se ogleda kroz poboljšanje kvalitete života i rada mimo rada i profesije. Također su „ispušni ventil“ nakon zahtjevnih obaveza, područje razvoja odgovornosti, socijalizacije, proširivanja vidika, izgradnje timskog rada s kolegama. Pored toga, prema odgovorima sudionika, one potiču kritičko i kreativno razmišljanje te jačaju samopouzdanje i samoprocjenu osobnih predispozicija za određene sadržaje. Participacijom u izvannastavnim aktivnostima stječu se i neke dodatne vještine, potiče se socijalna interakcija i međusobna komunikacija kao dio odgojne komponente. Što se tiče uloge izvannastavnih aktivnosti u obrazovanju kadeta pilota, sudionici fokus grupe smatraju da su u funkciji općih značajki izvannastavnih aktivnosti i prakticiraju se kroz vojnu i civilnu domenu. U civilnoj domeni za kadete predstavljaju odmak od svakodnevnih poslova i okoline u kojoj borave. Također im je dobar relaksirajući čimbenik, ali i prilika da se upoznaju sa životnim izazovima izvan vojne okoline, steknu određena poznanstva i prijateljstva – što je važno za opću i profesionalnu socijalizaciju, pogotovo što u zadnjih pet semestara školovanja sveukupne obaveze na fakultetu provode unutar vojarne. Nadalje, iz analize odgovora sudionika fokus grupe uočava se kako raznovrsnost sadržaja potiče empatiju i altruizam, svijest o društvenim problemima, potiče

[4] Pripadnici najstarijeg naraštaja koji su završili školovanje nisu sudjelovali u anketi o izvannastavnim aktivnostima u prijediplomskom studiju, jer je za vrijeme njihovog studiranja bilo proglašeno vrijeme epidemije COVID-19 te izvannastavne aktivnosti gotovo nisu provođene. Broj kadeta pilota po naraštajima nije naveden radi senzibilnosti vojnih podataka.

razvoj organizacijskih vještina i usmjerenost prema drugim osobama i njihovim problemima. Određenim izvannastavnim aktivnostima, kao što su primjerice aktivnosti promidžbe, razvijaju se komunikacijske vještine, samosvijest o važnosti promicanja profesije, osobna percepcija o važnosti osobne prezentacije i povratnog poimanja o sebi u odnosu na druge. Nadalje, stjecanje spoznaje o percepciji drugih, onih izvan vojnog sustava, o njima samima, također je važna značajka izvannastavnih aktivnosti. Kada se govori o obrazovnom i odgojnom mjestu i ulozi izvannastavnih aktivnosti, ispitanici ističu kako su one u interakciji i neodvojive su.

Mišljenje ispitanika u usporedbi razine važnosti odgojne komponente u nastavnim i izvannastavnim aktivnostima svodi se na njihovu povezanost, međuovisnost i nedjeljivost koja rezultira usmjeravanjem prema ciljevima i zadaćama. Nastavno tome, odgovori i iskazi pokazuju kako se ne može izdvojiti da je odgojna komponenta važnija u nastavnim ili izvannastavnim sadržajima.

O odgojnoj ulozi izvannastavnih aktivnosti u analizi se uočava zajednički stav da je ona izuzetno važna, nemjerljiva te upotpunjuje onu obrazovnu s kojom treba biti u korelaciji. Odgojna komponenta izvannastavnih aktivnosti ogleda se u djelovanju na motivaciju, širu društvenu dimenziju, osobnu nadogradnju odgovornosti, osjećaj pripadnosti grupi i struci, kreativnost u različitim područjima, kritičko razmišljanje, kao i osjećaj za lijepo i skladno.

U podjeli i razvrstavanju izvannastavnih aktivnosti na temelju njihovih značajki, sudionici fokus grupe su se usuglasili na podjele u okviru zabavnih sadržaja, rekreacije i sporta, humanitarnih aktivnosti, vjerskih sadržaja i promidžbe. Također su se pronašli razlikovni elementi u obliku mjesta i okružja provedbe (civilno i vojno), kao i u onim aktivnostima koje su vezane za profesiju (ko-kurikularne aktivnosti) i onima koje to nisu.

Ispitanici su se također složili da se svakoj aktivnosti mogu dodijeliti određene odgojne komponente, odnosno odgojne zadaće. U skladu s tim, sportskim aktivnostima, rekreaciji i zabavi su pridružene sljedeće odgojne zadaće: socijalizacija, natjecateljski duh, svijest o važnosti tjelesne kulture, obaveza, dosljednost, ustrajnost i odgovornost u neformalnom druženju. Humanitarne aktivnosti i društveni angažman odgojno pridonose senzibilnosti prema ljudima i okolini kroz altruizam, empatiju, osjećaj pripadnosti, spoznaje o realnosti životnih problema i situacija. Domovinskom odgoju i vjerskim aktivnostima pridodane su sljedeće odgojne zadaće: osjećaj pripadnosti, domovinski odgoj, nacionalna svijest, povijesno poimanje hrvatskog nasljeđa i mentaliteta. Promidžbenim aktivnostima odgojno se postiže potvrda osobnog identiteta, spoznaja o percepciji drugih o njima samima, spoznaje o percepciji drugih o profesiji kojom se bave, samopouzdanje i osjećaj pripadnosti. Kulturnim sadržajima odgojno se postižu osjećaji za lijepo i skladno, socijalizacija, stvaralaštvo, razumijevanje ponašanja i dr.

Razgovarajući o mogućem pridruživanju zastupljenosti događanja u aktivnostima po godinama studija, sugovornici su se usuglasili kako postoji povezanost godina studija i broja sadržaja. Korelacija se odnosi na smanjenje sadržaja u onim godinama studija, čak i semestrima, kada se povećavaju obaveze kadeta u nastavnim aktivnostima, odnosno sadržaji koji se provode u nastavnim aktivnostima bivaju zahtjevniji i kompleksniji. U skladu s tim, naprimjer u šestom semestru kada počinje letenje u Pilotskoj školi, odvija se najmanji broj događanja.

Sljedeće pitanje prema ispitanicima se odnosilo na utjecaj izvannastavnih aktivnosti na nastavne. Analiza odgovora pokazuje kako se iskazuje mišljenje o pozitivnom učinku, ali se događanja trebaju dobro planirati i koordinirati s nastavnim aktivnostima, pogotovo s letačkom praksom. Oni sadržaji izvannastavnih aktivnosti koji nisu planirani predstavljaju dodatno opterećenje na ionako zahtjevan dnevni raspored. Pri tome, procjenjuje se važnom i uloga voditelja naraštaja koji dozira prisutnost na događanjima kao što su promidžba i sportske aktivnosti.

Na upit o njihovoj osobnoj ulozi kao kreatora, provoditelja i koordinatora sadržaja i događaja unutar aktivnosti, te koliko im kao takvi pridaju važnosti, mišljenja su da je njihova uloga izuzetno važna. Oni su ti koji osobnim primjerom prema polaznicima daju pozitivan stav prema dodatnim vrijednostima koje pružaju izvannastavne aktivnosti. Zasigurno jedan afirmativan i poticajan pristup u kojem se sudionici ovog dijela istraživanja vide kao pokretači i inicijatori. Sve navedeno govori i usmjerava na zahtijevane kompetencije svih koji se bave izvannastavnim aktivnostima u bilo kojoj ulozi.

Na pitanje kako vide zastupljenost ponuđenih sadržaja izvannastavnih aktivnosti, i jesu li omjeri zastupljenosti među sadržajima optimalni, ispitanici su odgovorili kako ima određenih sadržaja i događanja koji ovise o vanjskoj ponudi i na to se ne može utjecati, ali još uvijek ima prostora za preraspodjelu vremena dostupnog za provođenje izvannastavne aktivnosti. Naprimjer kulturna događanja, konkretno kazalište, iziskuje posebnu organizaciju provedbe i ovisi o ponudi. Na tragu pitanja o mogućnosti uvođenja novih sadržaja sugovornici su se složili kako postoji određeni prostor za nove sadržaje i aktivnosti koje su primjerenije mlađim naraštajima, pri čemu treba biti svjestan i međugeneracijske razlike te društvenih trendova. Odabir novih sadržaja treba biti proveden uz komunikaciju s kadetima koji su glavni zainteresirani za njihovu implementaciju.

Glede pitanja jesu li vremena trajanja sadržaja i događanja primjerena ili ima prostora za određene korekcije, odgovorili su kako vremena nisu primjerena ta se radi na tome kako bi se pokrenuli određeni procesi u smislu optimizacije sadržaja i događanja. Na dodatno pitanje jesu li prije ovog istraživanja razmišljali o izvannastavnim aktivnostima i o njihovoj važnosti izjasnili su se da jesu, ali ne dovoljno i u potpunosti.

Kroz rasprava na temu uvrštenosti i neuvrštenosti izvannastavnih aktivnosti u fakultetske i obučne programe i njihovo definiranje kroz obrazovne programe,

sugovornici su iznijeli slijedeće: Izvannastavne aktivnosti je potrebno staviti u formu i raspisati, ali ne sve, općim nazivom obuhvatiti šire područje i aktivnosti i time ostaviti prostor kreatoru da osmisli posebnosti. Određene aktivnosti potrebno je ograničiti, naročito one adrenalinske i rizične. Nadalje, detaljno razraditi kompleksnije sadržaje koji su i financijski zahtjevniji kako bi im se dalo na važnosti i osigurala sredstva, ali i točnost te potpunost u provedbi.

Na upit koji su ključni elementi i mogućnosti unaprjeđenja sustava izvannastavnih aktivnosti; sugovornici su se izjasnili kako je potrebna veća uključenost samih kadeta kroz samo sudjelovanje, ali i iskazivanje interesa i mišljenja o adekvatnim i interesantnim sadržajima izvannastavnih aktivnosti. Pri tome, istaknuto je i prepoznato postojanje međugeneracijskih razlika između kadeta kao korisnika te kreatora i provoditelja samih izvannastavnih aktivnosti, pri čemu generacijska razlika postaje ometajući čimbenik pri kvalitetnom osmišljavanju i implementaciji izvannastavnih aktivnosti.

Razgovor sa sudionicima fokus grupe je proširen dodatnim pitanjem kojim se analizirala dotadašnja rasprava i njen učinak na sugovornike u cilju podizanja svijesti o izvannastavnim aktivnostima. Odgovorili su da je rasprava pozitivno djelovala na njih te je potrebno trajno i sustavno poticati ozbiljniji pristup ovoj tematici i uvrstiti ovu tematiku u stručne radionice i seminare i druge skupove u kojima se razgovara i planira školovanje kadeta pilota.

5.2. Analiza sadržaja i čestine izvannastavnih aktivnosti u sustavu školovanja kadeta

Analizom sadržaja planiranih i provedenih izvannastavnih aktivnosti unutar akademske godine, razvidno je kako se prema njihovoj prirodi, značajkama i mjestu provedbe, mogu grupirati i razvrstati u jedanaest funkcionalnih cjelina. Grupirane i razvrstane cjeline pokrivaju ukupan opus događanja, pri čemu svaka aktivnost predstavlja logički okvir povezivanja sadržaja unutar njihovih temeljnih značajki. Pojedine aktivnosti u svojoj ponudi imaju daleko više sadržaja u odnosu na druge, kao što je npr. *Sportska udruga*, koja obuhvaća sve sportove koje prakticiraju kadeti, a koja je kao varijabla opet ovisna o afinitetima kadeta prema određenim sportovima.

Za analizu izvannastavnih aktivnosti kadeta pilota u prijediplomskom studiju prikupljeni su i obrađeni dokumenti koji se odnose na njihovo planiranje i provedbu. U Tablici 1. prikazane su izvannastavne aktivnosti koje se provode za vrijeme boravka kadeta pilota na Hrvatskom vojnom učilištu „Dr. Franjo Tuđman“ u Zagrebu (lokacija Črnomerac) kroz prvih pet semestara studija.

Tablica 1. Zastupljenost izvannastavnih aktivnosti kadeta pilota u prvih pet semestara na lokaciji Zagreb

Lokacija: Zagreb – HVU – FPZ				
R.Br.	**Izvannastavna aktivnost**	**Značajka**	**Sadržajni aspekt**	**Broj događanja kroz akademsku godinu**
1.	Kadetski zbor	▪ Kadetsko formalno predstavničko tijelo prema zapovjedniku Kadetske bojne i zapovjedništvu HVU.[5]	▪ Sastanci članova. ▪ Sastanci sa zapovjedništvima, kadetima i drugim institucijama iz života i rada kadeta.	45
2.	Kadetski klub „Četiri stupa“	▪ Osmišljen je kao neformalni sadržaj u cilju poboljšanja kvalitete života i druženja unutar kadetske populacije.	▪ Prostor za druženje, biljar, stolni nogomet, pikado, bridž i ostale društvene igre. ▪ Mjesto za proslavu rođendana kadeta i slično.	62
3.	Humanitarna udruga „Srce kadetsko“	▪ Institucija koja predlaže aktivnosti prema zapovjedništvu i organizira provedbu nakon dobivanja suglasnosti.	▪ Posjeta domovima za starije i nemoćne. ▪ Donacija potrebitima – hrana, odjeća, obuća i druge potrepštine. ▪ Dragovoljno darivanje krvi.	66
4.	Sportska udruga „Kadet“	▪ Udruga vezana za akademsku sportsku zajednicu. ▪ Za promicanje sporta i sportskih vrijednosti.	▪ Nogometna sekcija, ▪ košarkaška sekcija, ▪ odbojkaška sekcija, ▪ streljačka sekcija (streljana za zračnu pušku), ▪ boks ▪ plivanje[6].	102
5.	Kadetski list	▪ Skupina koja prati i izvještava o događajima iz života i rada kadeta.	▪ Izrada glasila „Kadet“. ▪ Ostale aktivnosti (intervjui, reportaže...).	23
6.	Kadetski bend	▪ Različite vrste bendova i glazbenika.	▪ Sastav i vrsta benda ovisi o glazbenicima koji se nalaze na školovanju.	5

[5] Pod Kadetskim zborom djeluju Kadetski klub, Srce kadetsko, Kadetski *list, Kadetski bend*, radna skupina „Fotografija“, radna skupina „Događanja“, radna skupina „Prehrana“.

[6] Postoji još sportova koji se pojavljuju kroz udrugu, njihova prisutnost ovisi o afinitetu kadeta i prisutnosti sportaša u naraštajima.

7.	Promidžbene aktivnosti	▪ Promocija vojnog poziva i vojne organizacije. ▪ Informiranje javnosti u cilju pribavljanja novih pripadnika.	▪ Dani karijera. ▪ Dan otvorenih vrata. ▪ InfoGamer. ▪ Vojne svečanosti, obljetnice i proslave.	11
8.	Kulturni program Radne skupine „Događanja“ i „Fotografija“	▪ Događanja koja podižu i oplemenjuju kvalitetu života i rada kadeta.	▪ Kazališta, ▪ muzeji. ▪ različite kulturne manifestacije, ▪ izložbe i objave fotografija, ▪ izrada, izložbe i objave umjetničkih i drugih fotografija.	2
9.	Vjerski sadržaji	▪ Prema programu Vojnog ordinarijata.	▪ Hodočašća, ▪ kateheze, ▪ vjeronauk, ▪ blagdani.	38
10.	Domovinski odgoj	▪ Događanja vezana za povijesne sadržaje, Domovinski rat i druge nacionalne općeljudske i domovinske i domoljubne vrijednosti.	▪ Obljetnice. ▪ Posjeti memorijalnim centrima i nacionalnim povijesnim znamenitostima. ▪ Gosti predavači.	12
11.	Međunarodna vojna suradnja	▪ Događanja vezana za razmjenu vojnih studenata, vojne vježbe, vojne sportske igre, kadetski balovi...	▪ EMILYO[7], bilateralna i multilateralna vojna suradnja. ▪ Erasmus plus[8].	15
	UKUPNO			**381**

[7] Vojni program razmjene studenata – EMILYO (*Exchange of Military Young Officers*) odnosi se na kratkoročna međunarodna događanja.

[8] Program kojim se provode dugoročnija događanja kao što je semestar.

Kadeti piloti su za vrijeme prvih pet semestara smješteni u vojarni, a nastavu pohađaju s ostalim civilnim i vojnim studentima[9] na lokacijama Fakulteta prometnih znanosti Sveučilišta u Zagrebu. Važno je napomenuti kako su kadeti tada u sastavu *Kadetske bojne*, kao i drugi kadeti sa smjerova *Vojno vođenje i upravljanje* te *Vojno inženjerstvo*, pa je ukupna kadetska populacija znatno brojnija od one u Pilotskoj školi u Zemuniku Donjem. Samim time mogućnost za grupiranje kadeta s istim afinitetima je puno lakša kao i apliciranje željenih sadržaja. Svi sadržaji, osim djelomično promidžbenih, na dobrovoljnoj su osnovi, dakle, kadeti piloti se priključuju programima samoinicijativno i dobrovoljno. Najbrojnija populacija kadeta je uključena u *Sportsku udrugu*, dok je najmanja u aktivnosti *Kadetski bend*. *Kadetski zbor* je glavno predstavničko tijelo kadeta prema zapovjedništvu Učilišta. Ono vodi brigu o statusu i o poboljšanju kvalitete života i rada kadeta kroz prijedloge, planiranje i provedbu različitih sadržaja. *Kadetski zbor* je također i glavni koordinator između svih udruga koje su nabrojane i djeluju unutar zbora. *Kadetski klub* „Četiri stupa“ zamišljen je kao mjesto druženja u slobodno vrijeme tijekom čitavog tjedna i kao prostor koji kadeti mogu koristiti za osobne proslave ili samostalnu organizaciju događanja (glazbene večeri, kvizovi, *stand up* večeri i sl.). Humanitarna udruga *Srce kadetsko* je druga po broju događaja koji se provode kroz godinu, ali i najbrojnija po pojedinačnom sudjelovanju u pojedinim događajima. Sportska udruga *Kadet* je sveučilišna organizacija koja je osnovana na razini Sveučilišta u Zagrebu i bavi se organizacijom sportskih događaja u kojima sudjeluju svi studenti. Događaji se organiziraju kroz godišnju ligu, turnire ili ostala natjecanja za aktualne sportove. Radna skupina *Kadetski list* je zadužena za izradu glasila *Kadet* koje izlazi jednom ili dva puta godišnje. Broj kadeta koji sudjeluju u radnoj skupini varira u ovisnosti o broju kadeta koji imaju interesa za novinarske sadržaje i aktivnosti. *Kadetski bend*, kao i radna skupina *Kadetski list*, varira po broju sudionika u ovisnosti o broju kadeta koji se bave glazbom i žele sudjelovati u bendu. *Promidžbene aktivnosti* se realiziraju u dva smjera, tako da se u prvom promovira vojni poziv općenito, dok se u drugom predstavljaju i promoviraju posebnosti rodova struka i specijalnosti. Organiziraju se kroz mješovite vojno-civilne sadržaje u suradnji s partnerskim sveučilištima i fakultetima, i kroz isključivo vojne sadržaje kao što su Dani otvorenih vrata obilježavanje dana OSRH na Jarunu i slično. *Radna skupina Događanja* zadužena je za kulturno zabavne događaje, kako u krugu vojarne tako i izvan nje. Frekvencija događaja ovisi o ponudi i prigodnosti sadržaja kroz godinu, kako u planiranim tako i u onima koji se organiziraju u skladu s aktualnim događanjima na kulturno-zabavnoj sceni. *Radna skupina Fotografija* je sastavni dio *Kadetskog zbora* s ciljem proširenja ponude

[9] Od akademske godine 2023./24. na Fakultetu prometnih znanosti školuju se kadeti na smjeru Upravljanje zračnim prometom, usmjerenje – Vojna kontrola zračnog prometa.

izvannastavnih aktivnosti. Članovi svoje djelovanje iskazuju kroz izradu umjetničkih i drugih fotografija te njihovu objavu ili organizaciju izložbi. Broj članova varira u odnosu na afinitete kadeta i njihovu zainteresiranost za ovu tematiku. Ova radna skupina je trenutno pridružena radnoj skupini *Kadetski list* u ulozi grafičkog dizajna bez dodatnih aktivnosti. *Radna skupina Prehrana* osigurava komunikaciju između provoditelja usluge prehrane u vojnim restoranima i kadeta, s ciljem poboljšanja ponude i kvalitete prehrane. *Vjerske sadržaje* planira, provodi i organizira kapelanija locirana na Hrvatskom vojnom učilištu „Dr. Franjo Tuđman" kroz različite sadržaje u vojarni i izvan nje, uz veliku frekvenciju događanja. *Domovinski odgoj* predstavlja dio aktivnosti koje planira zapovjedništvo HVU na godišnjoj razini. Neki od događaja predstavljaju i komplementarne te podržavajuće aktivnosti (eng. *co-curricular*), odnosno aktivnosti koje upotpunjuju sadržaj i ishode redovite i obveze nastave, kao što su streljaštvo i borilački sportovi.

Analizirajući učestalost događanja, frekvencija planiranih i provedenih događaja unutar aktivnosti najbrojnija je u sportskoj udruzi s preko 100 događaja u tijeku akademske godine. Visoku frekvenciju na godišnjoj razini ima i *Humanitarna udruga* kao i *Vjerski program*. Najmanje događaja kroz godinu imaju radne skupine događanja, *Prehrana* i *Fotografija*.

Tablica 2. prikazuje izvannastavne aktivnosti i sadržaje koji se provode za vrijeme školovanja kada se kadeti piloti nalaze u Pilotskoj školi Središta za obuku HRZ „Rudolf Perešin" u Zemuniku.

Tablica 2. Zastupljenost izvannastavnih aktivnosti kadeta pilota u zadnjih pet semestara školovanja na lokaciji Zemunik Donji

Lokacija: Zemunik Donji – Pilotska škola				
R.Br.	**Izvannastavna aktivnost**	**Značajka**	**Sadržajni aspekt**	**Broj događanja kroz akademsku godinu**
1.	Kadetski klub	▪ Kadetski klub je osmišljen kao formalna institucija s određenim obavezama i ovlastima. ▪ Klupski prostor u funkciji zajedničkog prostora za događaje i druženja.	▪ Uređenje životnog prostora kadeta pilota. ▪ Skrb o eksponatima i spomen parku. ▪ Sadržaji koji podižu kvalitetu života kadeta pilota. ▪ Razonoda uz stolni nogomet, pikado, maketarstvo, bridž i ostale sadržaje i mjesto za druženje u slobodno vrijeme.	46

Lokacija: Zemunik Donji – Pilotska škola				
R.Br.	**Izvannastavna aktivnost**	**Značajka**	**Sadržajni aspekt**	**Broj događanja kroz akademsku godinu**
2.	Sport	▪ Poticanje i prakticiranje sporta kao važnog elementa u pilotskom pozivu.[10]	▪ Različiti sportovi čiji sastav ovisi o afinitetu kadeta.	14
3.	Kulturni program i humanitarni sadržaji	▪ Događanja koja podižu i oplemenjuju kvalitetu života i rada kadeta.	▪ Kazališta, ▪ muzeji, ▪ različite kulturne manifestacije, ▪ humanitarne akcije.	2
4.	Vjerski program	▪ Prema programu Vojnog ordinarijata.	▪ Hodočašća, ▪ Kateheze, ▪ Vjeronauk, ▪ blagdani.	18
5.	Domovinski odgoj	▪ Podizanje nacionalne svijesti, vrednota Domovinskog rata, poticanje i razvoj profesionalne vojničke kulture.	▪ Obljetnice. ▪ Posjeti memorijalnim centrima i nacionalnim povijesnim znamenitostima. ▪ Gosti predavači.	3
6.	Promidžbene aktivnosti	▪ Promocija vojnog poziva i vojne organizacije. ▪ Informiranje javnosti u cilju pribavljanja novih pripadnika.	▪ Medijska istupanja. ▪ Dani otvorenih vrata. ▪ Posjete školama i vrtićima.	6
7.	Međunarodna vojna suradnja	▪ Događanja vezana za razmjenu vojnih studenata, vojne vježbe, vojne sportske igre, kadetski balovi itd.	▪ EMILYO[11], bilateralna i multilateralna vojna suradnja. ▪ Erasmus plus[12].	1
	UKUPNO			**90**

[10] Održavanje tjelesne spremnosti važno je za opću letačku kondiciju. Treba naglasiti da se određeni sportovi ne preporučuju za kadete pilote, kao što su boks i nogomet.

[11] Vojni program razmjene studenata – EMILYO (*Exchange of Military Young Officers*) odnosi se na kratkoročna događanja.

[12] Program kojim se provode dugoročnija događanja kao što je semestar.

Kao i u Zagrebu, kadeti su smješteni u vojarni, s tim da se ova lokacija nalazi osam kilometara sjeveroistočno od grada Zadra. Dislocirana pozicija u odnosu na grad Zadar uz činjenicu o slaboj povezanosti javnim prijevozom, predstavlja otegotnu okolnost za ostvarenje visoke razine kvalitete života u smislu kulturnih i drugih sadržaja. Za razliku od Zagreba koji kroz čitavu godinu ima kontinuitet u ponudi kulturno-zabavnih sadržaja, Zadar u takvim događanjima tek u ljetnom periodu može ostvariti širu i respektabilniju ponudu. Kao što je prikazano u Tablici 2., u usporedbi podatcima prikazanim u Tablici 1, od jedanaest identificiranih i klasificiranih područja izvannastavnih aktivnosti u posljednjih pet semestara školovanja ostaje samo sedam. Ukupan broj događanja smanjio se s 381 na 90. Pored toga, određene aktivnosti su promijenile i sadržaje i značajke djelovanja, kao što je *Kadetski klub* koji je jednim većim dijelom preuzeo ulogu *Kadetskog zbora*. Sportske aktivnosti su uglavnom orijentirane na individualnu aktivnost kadeta u određenom sportu i ne postoji poveznica s ostatkom akademske zajednice u gradu Zadru kao što je slučaj u Zagrebu. Sportska događanja su svedena na razinu organizacije sportskih susreta sa studentima Sveučilišta u Zadru, sportskih klubova i sportskih udruga, no treba napomenuti kako su i takvi događaji izuzetno rijetki.

5.3. Analiza i interpretacija rezultata primjene anketnog ispitivanja kadeta pilota (KVAN komponenta)

Na temelju kvalitativnog dijela istraživanja s fokus grupom i analize izvannastavnih aktivnosti, provedeno je kvantitativno istraživanje s kadetima pilotima s ciljem dobivanja informacija o osobnom ispitivanju stavova kadeta pilota o samoprocjeni uključenosti, osobnog angažmana te procjene doprinosa i poimanja izvannastavnih aktivnosti kao sastavnog dijela njihovog školovanja. Stoga, u prikazu i analizi podataka u prvom dijelu, usredotočiti ćemo se na procjenu angažmana i procjenu angažmana i sudjelovanja u događanjima, a naposljetku u samoprocjeni odnosa i doprinosa u izvannastavnim aktivnostima.

Tablica 3. Broj kadeta pilota koji su sudjelovali na događanjima u prvih pet semestara na lokaciji Zagreb.

Lokacija: Zagreb – HVU – FPZ							
R.br.	**Aktivnost**	**Semestar**					**Ukupno**
		Broj sudjelovanja					
		1.	2.	3.	4.	5.	
1.	Kadetski zbor	0	1	6	6	3	
2.	Kadetski klub „Četiri stupa“	12	16	139	61	31	
3.	Humanitarna udruga „Srce kadetsko“	20	23	43	34	23	
4.	Sportska udruga „Kadet“	20	34	21	13	14	
5.	Kadetski list	0	0	0	0	0	
6.	Kadetski bend	1	1	0	2	2	
7.	Promidžbene djelatnosti	7	6	12	11	11	
8.	Kulturni program Radne skupine „Događanja“, „Prehrana“ i „Fotografija“	5	7	3	5	3	
9.	Vjerski program	10	5	7	4	10	
10.	Domovinski odgoj	10	9	12	9	9	
11.	Međunarodna vojna suradnja	0	0	0	2	0	2
	UKUPNO po semestru	**85**	**102**	**243**	**147**	**106**	**683**

Za ispitivanje i samoprocjenu angažiranosti kadeta pilota u izvannastavnim aktivnostima kroz prijediplomski studij izrađen je upitnik kojim se tražila procjena uključenosti u događanjima po svim izvannastavnim aktivnostima u prvih pet semestara. Razvrstavanjem broja događaja prema semestrima dobiva se precizniji prikaz najveće frekvencije sudjelovanja u događanjima, a koji se bilježi u prvom semestru druge godine i u drugoj godini prijediplomskog studija, kada događaje gledamo kroz akademsku godinu. Najmanja frekvencija događaja je u prvom semestru, što je i razumljivo radi nekoliko čimbenika. Prvi semestar je semestar prilagodbe u kojem kadeti piloti tek upoznaju okolinu, prilagođavaju se vojničkoj sredini i studentskim obavezama, pri čemu imaju malo slobodnog vremena za dodatne aktivnosti. Upravo iz tog razloga zapovjednici i voditelji naraštaja nastoje ne angažirati kadete u prvim semestrima na nekim dodatnim aktivnostima i zadaćama.

Iz rezultata istog upitnika razvidan je postotak kadeta pilota angažiranih u pojedinoj aktivnosti kroz prvih pet semestara studija (Tablica 4.).

Tablica 4. Postotak kadeta pilota koji su sudjelovali u pojedinoj aktivnosti u prvih pet semestara na lokaciji Zagreb

Lokacija: Zagreb – HVU – FPZ		
R.br.	**Aktivnost**	**Postotak aktivnih kadeta**
1.	Kadetski zbor	18 %
2.	Kadetski klub „Četiri stupa“	100 %
3.	Humanitarna udruga „Srce kadetsko“	63 %
4.	Sportska udruga „Kadet“	45,5 %
5.	Kadetski list	0 %
6.	Kadetski bend	18 %
7.	Promidžbene aktivnosti	73 %
8.	Kulturni program Radne skupine „Događanja“, „Prehrana“ i „Fotografija“	55 %
9.	Vjerski program	82 %
10.	Domovinski odgoj	73 %
11.	Međunarodna vojna suradnja	8,3 %
	PROSJEK UKUPNO	**48,70 %**

Kadetski klub je aktivnost u čijim su sadržajima i događanjima barem jednom sudjelovali svi kadeti piloti, dok nitko nije sudjelovao u aktivnosti *Kadetski list*. Visok postotak kadeta pilota sudjelovao je i u aktivnosti *Vjerskog programa* (83 %), kao i u događanjima iz *Domovinskog odgoja* i *Promidžbenih aktivnosti* (73 %). Srednji postotak aktivnosti vezan je uz *Humanitarnu udrugu* (63 %), *Kulturni program* (55 %) te *Sportsku udrugu* (45 %), dok niži postotak od 18 % odnosi se na *Kadetski zbor*, *Kadetski bend* i *Međunarodnu vojnu suradnju*. Ovaj niži postotak je rezultat malog broja kadeta pilota koji mogu biti uključeni u ove aktivnosti zbog obaveza na fakultetu. Što se tiče sudjelovanja u promidžbenim aktivnostima, potrebno je napomenuti kako se manji dio sudjelovanja na događanjima (8 %) odnosi na odluku zapovjednika, a ne na dobrovoljni pristup.

Tablica 5. Broj kadeta pilota koji su sudjelovali u pojedinoj aktivnosti u zadnjih pet semestara na lokaciji Zemunik Donji

Lokacija: Zemunik Donji – Pilotska škola							
R.br.	**Aktivnost**	**Semestar**					**Ukupno**
		Broj sudjelovanja po kadetu					
		6	7	8	9	10	
1.	Kadetski klub	49	44	51	52	42	238
2.	Sport	22	20	26	20	18	76
3.	Kulturni program i humanitarni sadržaji	16	11	14	9	11	61
4.	Vjerski program	14	16	12	14	15	71
5.	Domovinski odgoj	12	13	16	0	8	48
6.	Promidžbene aktivnosti	7	19	4	8	5	43
7.	Međunarodna vojna suradnja	0	0	2	0	2	4
	UKUPNO	**126**	**130**	**131**	**112**	**109**	**541**

No, kada pogledamo broj sudjelovanja kadeta pilota na događanjima u pojedinoj aktivnosti po semestru (Tablica 5.) razvidno je da se bez obzira na veliko smanjenje ponuđenih događaja ukupan broj sudjelovanja sa 681 smanjio na 537 odnosno za 144 sudjelovanja na događanjima. Iz tablice za zaključiti je kako je najveći broj sudjelovanja u aktivnosti *Kadetski klub*, što proizlazi iz njegove nove uloge i poradi toga što se sam klub nalazi u zgradi u kojoj su kadeti piloti smješteni, i svi kadeti piloti su praktički aktivni članovi kluba. Po broju sudjelovanja slijede *Vjerski program* (96), *Sport* (76), *Kulturni program* (61), a s najmanje sudjelovanja su *Domovinski odgoj* (48) i *Promidžbene aktivnosti* (43). Uspoređujući iste aktivnosti sa istim sadržajima, razvidno je da su se događanja u *Vjerskom programu* povećale za 35 u čestini, odnosno za 97 %. Ostale aktivnosti su u približno istim okvirima sudjelovanja.

Tablica 6. Prikaz postotka aktivnih kadeta prema aktivnostima u zadnjih pet semestara na lokaciji Zemunik Donji

Lokacija: Zemunik Donji – Pilotska škola		
R.br.	**Aktivnost**	**Postotak aktivnih kadeta**
1.	Kadetski klub	100 %
2.	Sport	81 %
3.	Kulturni program i humanitarni sadržaji	31 %
4.	Vjerski program	91 %
5.	Domovinski odgoj	90 %
6.	Promidžbene aktivnosti	88 %
7.	Međunarodna vojna suradnja	16,6 %
	PROSJEK UKUPNO	**71,09 %**

Analizirajući postotak kadeta koji su sudjelovali u događanjima po svakoj aktivnosti i uspoređujući ga s rezultatima iz prvih pet semestara, zamjetno je da osim u *Kulturnom programu i Humanitarnim sadržajima* (31 %), ostale aktivnosti bilježe visok udjel sudjelovanja. U tome prednjači *Kadetski klub* sa 100 %, dok se najveći porast sudjelovanja bilježi u aktivnosti *Spor*t sa 81 % i s povećanjem za 36 % u odnosu na Zagreb. Pad postotka sudjelovanja najveći je u aktivnosti *Kultura* gdje je prisutan pad od 24 %, slijedi *Promidžba* sa 88 % te u Domovinskom odgoju za 17%. Ostale aktivnosti se nalaze unutar 10 % odstupanja. Uspoređujući ukupan postotak angažmana i sudjelovanja na događanjima u Zemuniku i Zagrebu, za primijetiti je kako se ukupan postotak u Zemuniku povećao za 27,42 %. Povećanje u odnosu na Zagreb može se pripisati blizini lokacije same provedbe događanja gdje im se sva događanja odvijaju u neposrednoj blizini, jer se *Kadetski klub* nalazi u objektu u kojem su smješteni.

Osim procjene sudjelovanja kadeta pilota, ispitivanjem je obuhvaćena i njihova procjena osobnog angažmana te samo poimanje izvannastavnih aktivnosti u sustavu odgoja kadeta pilota. U provedbi istraživanja kadeti piloti su popunili anketu koja je sadržavala skalu njihove osobne procjene angažmana kroz sedam čestica te skalu procjene osobnog poimanja izvannastavnih aktivnosti kroz pet čestica skale. Ispitanici su zaokruživali odgovore na 5-stupanjskoj Likertovoj ljestvici (u vrijednostima 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem). U Tablici 7. prikazani su rezultati procjene osobnog angažmana i poimanje izvannastavnih aktivnosti unutar prvih pet semestara.

Tablica 7. Samoprocjena kadeta pilota o izvannastavnim aktivnostima u prvih pet semestara na lokaciji Zagreb

Lokacija: Zagreb – HVU – FPZ								
Čestice skale		**M**	**SD**	**Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)**				
				1	2	3	4	5
1.	Nedovoljno sam sudjelovao u izvannastavnim aktivnostima zbog obaveza na fakultetu	3,36	1,39	14	7	36	14	29
2.	Nedovoljno sam sudjelovao u izvannastavnim aktivnostima zbog drugih obaveza	3,00	1,03	14	7	43	43	0
3.	Nedovoljno sam sudjelovao na izvannastavnim aktivnostima zbog neadekvatnosti ponuđenih sadržaja	3,92	0,99	0	7	29	29	35

Lokacija: Zagreb – HVU – FPZ								
	Čestice skale	M	SD	Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)				
				1	2	3	4	5
4.	Nedovoljno sam sudjelovao u izvannastavnim aktivnostima zbog osobne nezainteresiranosti	2,5	1,29	14	58	7	7	14
5.	Želio bih vise sudjelovati u izvannastavnim aktivnostima	3,00	1,24	21	7	21	51	0
6.	Smatram da sam dovoljno sudjelovao na izvannastavnim aktivnostima	2,93	0,99	7	29	43	14	7
7.	Izvannastavnim aktivnostima se gradi profesionalna kultura vojnih pilota	2,64	1,00	14	29	36	21	0
8.	Prepoznajem odgojni učinak i utjecaj izvannastavnih aktivnosti u procesu školovanja kadeta	2,78	1,21	14	43	7	29	7
9.	Općenito sam zadovoljan ponudom izvannastavnih aktivnosti	2,42	1,01	21	29	36	14	0
10.	Izvannastavne aktivnosti predstavljaju (nadopunu i) dodatnu vrijednosti redovnim nastavnim aktivnostima	2,14	0,99	21	36	36	7	0
11.	Izvannastavne aktivnosti poboljšavaju kvalitetu života i rada kadeta pilota	3,00	0,96	7	21	36	36	0
12.	Izvannastavne aktivnosti predstavljaju opterećenje za kadete pilote	2,50	1,45	21	43	14	0	22
13.	Izvannastavne aktivnosti su smisleno i sustavno organizirane i oblikovane	2,57	0,51	0	43	57	0	0
14.	Smatram da je potrebno uvođenje novih sadržaja i oblika realizacije izvannastavnih aktivnosti	3,86	1,09	7	0	21	43	29

Iz priloženog je razvidno da se najveća srednja vrijednost procjene *M* = 3,92 uz dobru usuglašenost *SD* = 1,09, odnosi na tvrdnju kako ispitanici nisu sudjelovali na aktivnostima zbog neadekvatnosti ponuđenih sadržaja. NezadovoljstvO sadržajima aktivnosti i potpora prethodne tvrdnje potvrđena je u čestici da je potrebno uvođenje novih sadržaja u izvannastavne aktivnosti uz *M* = 3,86 i usuglašenost *SD* = 1,09. Kritički stav ispitanika po pitanju sadržaja potvrđuje jako niska srednja vrijednost procjene *M* = 2,42 u tvrdnji da su zadovoljni ponudom postojećih sadržaja, u čemu su prema *SD* = 1,01 i usuglašeni. Nastavno na prethodno mišljenje o neadekvatnosti sadržaja, ispitanici su tvrdnju da nisu

sudjelovali na aktivnostima zbog njihove neadekvatnosti ocijenili srednjom vrijednošću *M* = 3,5, uz ujednačenost u odgovoru *SD* = 1,09. Svoje nesudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima polaznici su ustvrdili srednjom vrijednošću *M* = 3,36 uz nešto manju usuglašenost *SD* = 1,39. Srednjom ocjenom *M* = 3,00 ocijenjene su tri tvrdnje. U prvoj tvrdnji stoji da izvannastavne aktivnosti poboljšavaju kvalitetu života i rada kadeta pilota, pri čemu su i usuglašeni sa *SD* = 0,96. Slijedi tvrdnja da zbog drugih obaveza nisu sudjelovali na izvannastavnim aktivnostima, pri čemu su dosta usuglašeni: *SD* = 1,03. Treća tvrdnja iste srednje vrijednosti je želja za većom participacijom u izvannastavnim aktivnostima s pripadajućim *SD* = 1,24. Također, smatraju da su dostatno sudjelovali u događanjima uz nešto manju srednju vrijednost *M* = 2,93 i srednju devijaciju *SD* = 0,99.

Slijede tvrdnje u kojima daju samoprocjenu o utjecaju izvannastavnih aktivnosti na odgojne komponente. Ispitanici, kadeti piloti, ne prepoznaju odgojni učinak izvannastavnih aktivnosti *M* = 2,78 niti se slažu da se s njima gradi profesionalna kultura, *M* = 2,64, kao da su izvannastavne aktivnosti smisleno i sustavno organizirane *M = 2,57* kojoj pripada i najusuglašenija srednja vrijednost odstupanja *SD* = 0,51. Ispitanici su s *M = 2,5* utvrdili da se ne slažu kako su nedovoljno sudjelovali na izvannastavnim aktivnostima zbog osobne nezainteresiranosti, uz nešto veću disperziju odgovora. Prema prosječnoj vrijednosti samoprocjene *(M = 2,5)* možemo zaključiti da je jedan od razloga nedovoljne uključenosti u izvannastavne aktivnosti uzorkovan dijelom i činjenicom osobne nezainteresiranosti, uz nešto veću vrijednost *SD = 1,45.* Kadeti piloti se ne slažu, *M* = 2,14, da izvannastavne aktivnosti predstavljaju dodatnu vrijednost redovitim nastavnim aktivnostima i prema vrijednosti srednjeg odstupanja, *SD = 0,99* u tome su usuglašeni. Tvrdnja da se prepoznaje odgojni učinak ima *M* = 3.36 uz usuglašenost odgovora *SD* = 1,2. Uz vrijednost *M* = 3 vezane su tvrdnje da izvannastavne aktivnosti poboljšavaju kvalitetu života, uz vrijednost *SD* = 1,03, zatim tvrdnja da bi željeli više sudjelovati u aktivnostima s nešto većom disperzijom odgovora *SD* = 1,24 te tvrdnja da nisu sudjelovali na aktivnostima zbog obaveza na fakultetu uz *SD* = 1,30. Uz raspon vrijednosti (*M* = 2,93 – *M* = 2,78) pozicioniraju se četiri čestice od kojih prva tvrdnja da se kroz izvannastavne aktivnosti gradi profesionalna pilotska kultura i kojoj pripada (*SD* = 1,27). Slijede čestice u kojima ispitanici smatraju da su dovoljno sudjelovali u aktivnostima i da izvannastavne aktivnosti predstavljaju dodatnu vrijednost redovitim aktivnostima (*M* = 2,86; *SD* = 1,23) uz obje čestice. Predzadnjoj čestici s vrlo niskom vrijednosti *M* = 2,5 kadeti svrstavaju tvrdnju da su izvannastavne aktivnosti smisleno i sustavno organizirane i oblikovane. Pored toga, kadeti su vrlo usuglašeni u toj tvrdnji jer je vrijednost *SD* = 0,85. Na samom začelju se nalazi tvrdnja polaznika da su nedovoljno sudjelovali na izvannastavnim aktivnostima zbog drugih obaveza što su procijenili s *M* = 2,43, ali uz nešto veću disperziju usuglašenosti *SD* = 1,28.

Tablica 8. Samoprocjena kadeta pilota o izvannastavnim aktivnostima u zadnjih pet semestara na lokaciji Zemunik Donji

Lokacija: Zemunik Donji – Pilotska škola								
	Čestice skale	**M**	**SD**	**Raspodjela odgovora ispitanika prema vrijednostima skalnih procjena (%)**				
				1	2	3	4	5
1.	Nedovoljno sam sudjelovao u izvannastavnim aktivnostima zbog obaveza na fakultetu	3,0	1,30	21	7	29	36	7
2.	Nedovoljno sam sudjelovao u izvannastavnim aktivnostima zbog drugih obaveza	2,57	1,28	29	21	21	29	0
3.	Nedovoljno sam sudjelovao na izvannastavnim aktivnostima zbog neadekvatnosti ponuđenih sadržaja	3,50	1,09	0	21	29	29	21
4.	Nedovoljno sam sudjelovao na izvannastavnim aktivnostima zbog osobne nezainteresiranosti	2,71	1,59	21	43	7	0	29
5.	Želio bih više sudjelovati u izvannastavnim aktivnostima	3,00	1,24	21	7	21	51	0
6.	Smatram da sam dovoljno sudjelovao na izvannastavnim aktivnostima	3,00	1,11	7	29	29	29	6
7.	Izvannastavnim aktivnostima se gradi profesionalna kultura vojnih pilota	2,93	1,27	21	7	36	29	7
8.	Prepoznajem odgojni učinak i utjecaj izvannastavnih aktivnosti u procesu školovanja kadeta	3,36	1,21	7	14	36	22	21
9.	Općenito sam zadovoljan ponudom izvannastavnih aktivnosti	2,07	0,99	35	29	29	7	0
10.	Izvannastavne aktivnosti predstavljaju (nadopunu i) dodatnu vrijednosti redovnim nastavnim aktivnostima	2,86	1,23	21	7	43	21	7
11.	Izvannastavne aktivnosti poboljšavaju kvalitetu života i rada kadeta pilota	3,00	1,04	7	21	43	21	7
12.	Izvannastavne aktivnosti predstavljaju opterećenje za kadete pilote	2,71	1,14	7	43	36	0	14
13.	Izvannastavne aktivnosti su smisleno i sustavno organizirane i oblikovane	2,50	0,85	14	29	50	7	0
14.	Smatram da je potrebno uvođenje novih sadržaja i oblika realizacije izvannastavnih aktivnosti	3,86	1,23	7	0	36	14	43

Analizirajući samoprocjene kadeta pilota kao ispitanika u Tablici 8. koja se odnosi na zadnjih pet semestara školovanja koji se provode u Pilotskoj školi u Zemuniku, u odnosu na podatke prikazane u Tablici 7., vidljivo je da se vrijednosti uglavnom podudaraju ili imaju manja odstupanja osim u četiri čestice. Najveća razlika je u srednjoj vrijednosti procjene u tvrdnji da se ispitanici ne slažu kako izvannastavne aktivnosti predstavljaju dodatnu vrijednost redovitim nastavnim aktivnostima, u čemu su i usuglašeni *SD* = 1,09. Srednja vrijednost procjene je *M* = 2,86, uz manju usuglašenost tvrdnji *SD* = 1,23. Sljedeća odstupanja su u srednjoj procjeni čestica u kojima se odstupanje svodi na vrijednost *M* = 0,43 do *M* = 0,36 u kojima su ispitanici neodlučni jesu li nedovoljno sudjelovali na izvannastavnim aktivnostima zbog drugih obaveza, slažu se da prepoznaju odgojni učinak izvannastavnih aktivnosti (*M* = 3,36) i slažu se da nisu sudjelovali u izvannastavnim aktivnostima poradi neadekvatnosti sadržaja (*M* = 3,5).

Temeljem dobivenih rezultata iz oba dijela ispitivanja razvidno je da se u ponudi sadržaja kroz izvannastavne aktivnosti pojavljuje veliki broj događanja. Događanja se mogu razvrstati po prirodi i značajkama u skupine, pri čemu je broj događanja veći u Zagrebu, nego u Zemuniku Donjem. Razlog tome jest u lokaciji i okružju, pri čemu grad Zagreb pruža veću i raznovrsniju ponudu sadržaja, kao i veću brojnost studentske, kadetske i pilotske populacije. Razvidno je također da se kreatori i provoditelji izvannastavnih aktivnosti slažu oko uloge i značaja izvannastavnih aktivnosti u smjeru poboljšanja optimizacije ponude i raspoloživog vremena te uvođenja novih sadržaja koji se trebaju definirati u dogovoru s kadetima pilotima, a prema njihovim željama i potrebama. Također se treba voditi računa o opterećenju kadeta pilota po semestrima i na temelju toga prilagoditi program i provedbu izvannastavnih aktivnosti. Stajalište je voditelja, kreatora i provoditelja da je odgojna uloga izvannastavnih aktivnosti značajna i da se sadržajima mogu pridružiti ciljane odgojne komponente i s njima se podupiru nastavne aktivnosti. Također je značajno kako su svjesni zahtjevnosti osmišljavanja i operacionalizacije izvannastavnih aktivnosti te im se treba posvetiti posebna pozornost. Sami kadeti piloti su se najodlučnije izjasnili kako sadržaji izvannastavnih aktivnosti nisu adekvatni njihovim potrebama i sadržaji bi se trebali mijenjati i nadopunjavati. Upravo neadekvatnost sadržaja je uzrok njihove nedovoljne aktivnosti i izostanka s određenih događanja. Važno je da ih ne vide kao opterećenje ili da im druge obaveze predstavljaju prepreke u participaciji različitim događanjima. No jednako tako, ne vide poveznicu između odgojne komponente izvannastavnih aktivnosti u procesu školovanja, kao niti da se s izvannastavnim aktivnostima gradi profesionalna pilotska kultura, niti da su smišljeno i sustavno organizirane. Kadetima je također nedostatna funkcija dodatne vrijednosti izvannastavnih aktivnosti prema nastavnim aktivnostima i poboljšanju kvalitete života i rada.

5. Zaključak

Izvannastavne aktivnosti kao sastavni dio odgojno obrazovnog procesa školovanja kadeta pilota imaju vrlo značajno mjesto i ulogu. Pridaje im se pozornost i daje na važnosti kroz različite aktivnosti i sadržaje kroz koje se prakticiraju. Iako postoji veliki opseg ponuda izvannastavnih aktivnosti na obje lokacije školovanja, još uvijek postoji dovoljno prostora za uvođenje novih sadržaja koji trebaju biti ishod dogovora između kreatora, priređivača, provoditelja te samih kadeta pilota. Suvremenost i prilagođenost ponude ključni su elementi u izazovima kojima trebaju odgovoriti svi sudionici u izvannastavnim aktivnostima. Iako se u određenim stavovima prema izvannastavnim aktivnostima kreatori i voditelji razilaze od kadeta pilota, pogotovo u viđenjima ciljeva i uloge izvannastavnih aktivnosti, pozitivan pristup s obje strane postavljen na temelje voljnog trenutka i visoke razine ambicija rezultirat će unaprjeđenjem postojećih sadržaja i generiranjem novih. Za što učinkovitije ostvarenje odgojnih funkcija izvannastavnih aktivnosti, odgojni ciljevi i zadatci mogu se razvrstati i ciljano pridružiti određenoj aktivnosti pa čak i događaju unutar aktivnosti. Kreativna uloga provoditelja kroz pozitivan stav i poticajnu politiku je prepoznata kao izuzetno važna i može se uvrstiti u ključne kompetencije vodećih struktura unutar školskog procesa. Promatrajući frekvenciju događaja unutar pojedinih izvannastavnih aktivnosti koje se provode kroz godine studija, razvidno je da se ista mijenja i u međuovisnosti je s opterećenjem kadeta redovitim nastavnim procesom. Povećanje opterećenja kadeta obavezama u nastavnom procesu rezultira smanjenjem sudjelovanja u izvannastavnim aktivnostima te nalaže prilagodbu i primjeren odabir događanja i sadržaja u kojima kadeti mogu sudjelovati. Lokacijska različitost školovanja donosi prednost boravku u Zagrebu u odnosu na Zemunik Donji, samo po broju sadržaja i događanja. Manji broj prisutnosti kadeta na događajima u Zemuniku u odnosu na Zagreb je posljedica njihovog opterećenja letačkim zadaćama, a ne manjka aktivnosti u ponudi, jer je daleko veći postotak kadeta sudjelovao u aktivnostima u Zemuniku, nego u Zagrebu. Izvannastavne aktivnosti predstavljaju iznimno važnu vrijednost u odgoju i obrazovanju kadeta pilota i da bi bile u funkciji odgojnog cilja traže suvremenost u pristupu, kreaciji i provedbi sadržaja te uključenost svih sudionika.

6. Literatura:

Cindrić, M. (1992). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika osnovne škole, *Život i škola*. 41 (1): 49–68.

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (2008). Narodne novine Raspoloživo na: https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html (Posjećeno 11. listopada 2023.).

Martinčević, J. (2010). Provođenje slobodnog vremena i uključenost učenika u izvannastavne aktivnosti unutar škole, *Život i škola*. 56 (24):19–34.

Mlinarević, V., M. Brust (2009). Kvaliteta provedbe školskih izvannastavnih aktivnosti. U: Majorosi, I. (ur.). *III. Tehetseg Nap : Az eljárás = III. Dan talenata : zbornik radova = The 3rd talented pupils day : proceedings* (25–32). Kanjiža: Bolyai Farkas Alapitvany.

Pravilnik o priznavanju izvannastavnih aktivnosti studenata Sveučilišta u Zagrebu (2022). Sveučilište u Zagrebu. Raspoloživo na: https://www.unizg.hr/fileadmin/rektorat/O_Sveucilistu/Dokumenti_javnost/Propisi/Pravilnici/2022_25_5_o_priznavanju_izvannastavnih_aktivnosti_studenata_UNIZG.pdf. (Posjećeno 17. listopada 2023).

Rosić, V. (2005). *Slobodno vrijeme, slobodne aktivnosti: priručnik za uspješno organiziranje i vođenje*. Rijeka: Naklada Žagar.

Sedlar, A., Ž. Boneta (2013). Obiteljsko slobodno vrijeme, *Dijete, vrtić, obitelj*. 18 (70): 14–15.

Šiljković, Ž., V. Rajić, D. Bertić (2007). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, *Odgojne znanosti*. 9 (2)14: 133–145.

Valjan Vukić, V. (2016). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika-višestruke perspektive, *Školski vjesnik*. 65 (1): 33–57

Zrilić, S., T. Košta (2009). Učitelj – kreator izvannastavnih aktivnosti, *Magistra Iadertina*. 4 (1): 159–170.

EDUCATIONAL FUNCTION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN CADET PILOT FLIGHT TRAINING

Abstract

The training of military pilot candidates is a complex, multidimensional, interdisciplinary and demanding training process. The complexity and high demands of military pilot training direct the greatest attention of the process holder towards the key elements of flight theory and practice in order to acquire professional and specialized knowledge and skills. However, in order to achieve the overall professional standards, competencies and qualities of a military pilot, i.e. professional excellence measured against the highest standards, through training, it is necessary to pay adequate attention to the presentation and implementation of the educational component in addition to all educational and training elements. Extracurricular activities are one of the most important components in the process of their schooling in order to achieve an important educational component and professional socialization. Extracurricular activities in pilot cadet training exist in all five years of training, but they differ in the variety of content offered, intensity and frequency of implementation. The variability of extracurricular activities is reflected, among other things, in the different parts of the course, the differences in the content and objectives of the extracurricular activities, which is also influenced by the variety of places where the cadets spend time during their training. Curriculum design and programming emphasizes the need to design new and the offer of existing extracurricular activities, which is directly related to the vision, the projection of needs and the evaluation of the pedagogical role from the perspective of the holder, the applicant and other stakeholders involved in the design and implementation.

Considering the importance of professional socialization and training of military pilots, there is a need to examine some determinants of the organization and implementation of extracurricular activities during their training. An exploratory, sequential research design was used for the study, combining qualitative and quantitative findings on the role of extracurricular activities. The role of extracurricular activities within the entire schooling process was examined using the focus group method, which consisted of proponent and implementer representatives. Analysis of the scope and frequency of extracurricular activities revealed the extent and frequency of content available, while cadets' attitudes towards the importance of and participation in extracurricular activities were explored using a questionnaire.

The research findings support the need for ongoing engagement in extracurricular activities, the willingness and desire for even greater engagement, and the need to seek new, more appropriate content that is recognized and experienced by the military pilot cadets themselves as an important part of training. In addition, the research findings make a case for grouping extracurricular activity content according to basic characteristics and how each group can be linked to appropriate educational objectives. Extracurricular activities have extraordinary potential for achieving educational objectives through the training of military pilots and as such should be developed to their full potential with appropriate involvement of all stakeholders.

Keywords: *military pilot training, extracurricular activities, upbringing, military cadets, research*

Zadovoljstvo odgojno-obrazovnih djelatnika kao pretpostavka kvalitete rada u okviru regionalnih centara kompetentnosti u Republici Hrvatskoj

Matilda Karamatić Brčić[1]
Višnja Perin[2]
Tamara Anić[3]

Sažetak

Kao mjesta izvrsnosti strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u Republici Hrvatskoj su uspostavljeni regionalni centri kompetentnosti u kojima se provode programi redovitog strukovnog obrazovanja te formalni i neformalni programi cjeloživotnog obrazovanja. U okviru rada regionalnih centara kompetentnosti potiče se kontinuirano unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa koje je započelo projektom „Uspostava regionalnih centara kompetentnosti".

U kontekstu identifikacije ključnih pretpostavki za što uspješniju implementaciju svih aspekata kvalitetnog rada regionalnih centara kompetentnosti provedeno je istraživanje koje je za cilj imalo utvrditi zadovoljstvo i iskustva nastavnika i nastavnica i stručnih suradnika i suradnica kao ključnih dionika odgojno-obrazovnog procesa, u ostvarenju postavljenih ciljeva i aktivnosti tijekom projekta. Istraživanje je provedeno nakon tri godine provedbe projekta, kada je većina aktivnosti provedena te su sudionici mogli dati svoju refleksiju na učinjeno.

Rezultati pokazuju, iako je manje od polovice ispitanika bilo uključeno u procese planiranja i predlaganja aktivnosti, dvije trećine ispitanika je bilo upoznato s aktivnostima projekta prije početka realizacije aktivnosti, a čak tri četvrtine ispitanika sudjeluje ili je sudjelovalo u projektnim aktivnostima. Ispitanici su u znatnoj mjeri zadovoljni provedenim aktivnostima u sklopu projekta te smatraju kako se najveći doprinos aktivnosti očituje u poboljšanju materijalnih uvjeta i unaprjeđenju kompetencija zaposlenika. Kako su za postizanje izvrsnosti ključni ljudski i materijalni resursi, možemo zaključiti da regionalni centri kompetentnosti imaju potencijal postati ono što je i zamišljeno, a to su mjesta izvrsnosti u strukovnom obrazovanju.

Ključne riječi: regionalni centri kompetentnosti, strukovno obrazovanje, hrvatski kvalifikacijski okvir

[1] **Matilda Karamatić Brčić**, izvanredna profesorica na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska
[2] **Višnja Perin**, doktorica znanosti i vanjska suradnica Odjela za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska
[3] **Tamara Anić**, asistentica na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska

Uvod

Zadaća je škole i obrazovanja pomoći mladim ljudima da odrastu u svijetu u kojem žive, odnosno mora učiniti sve što će ohrabriti mladog čovjeka da postane subjekt svoga vlastitog života (Hentig, 1999), isto tako treba pripremiti mladu osobu za neovisan život u stvarnom svijetu (Armstrong, 2008) te mora biti utemeljena na aktualnim potrebama, treba očuvati sve tekovine i ostvarenu kvalitetu, a istovremeno treba predvidjeti nove i buduće zahtjeve (Mijatović, 1994).

U većini europskih zemalja, kao i u Republici Hrvatskoj, nakon osnovnog školovanja učenici mogu birati između općih (akademskih) i strukovnih programa. Najčešća dob s kojom učenici ulaze u strukovno obrazovanje je između 15 i 16 godina, a u Republici Hrvatskoj između 14 i 15 godina. Trajanje strukovnog obrazovanja na srednjoškolskoj razini kreće se od 1 do 6 godina. Najčešće se osnovna strukovna kvalifikacija – kvalifikacija priznata na tržištu rada, dobiva nakon 3 godine školovanja.

Projekt OECD[4] Career Readiness[5], analizom međunarodnih baza podataka različitih istraživanja, identificirao je čimbenike koji utječu na uspjeh mladih ljudi u zapošljavanju u odrasloj dobi. Kao jedan od važnih čimbenika identificirano je rano stjecanje iskustva rada i uključivanje osoba iz radnog života, poslodavaca i zaposlenika u karijerne procese. Među pokazateljima koji doprinose razumijevanju tržišta rada i informiranijim odabirima u karijeri, nalazi se velik broj aktivnosti koje se mogu provesti samo s poslodavcima i aktivnosti koje se izvode uz angažman poslodavaca. Kao aktivnosti koje se provode s poslodavcima možemo izdvojiti: sajmove poslova, razgovore o karijeri, praćenje posla, posjete radnom mjestu, stjecanje iskustva na radnom mjestu, dok aktivnosti koje se izvode uz angažman poslodavca možemo izdvojiti intervjue pri zapošljavanju – angažman na praksi i kratke programe usmjerene na zanimanja. Kao dodatni faktor koji doprinosi zadovoljstvu kasnijom karijerom navodi se radno iskustvo tijekom obrazovanja, kroz volontiranje, radnu praksu, učeničke i studentske poslove ili neki drugi oblik radnog angažmana.

Dalje se navodi da je i način na koji mladi ljudi razmišljaju o svojoj karijeri, odnosno u kojoj su mjeri informirani i upućeni u poslove koje mogu raditi, povezan s kasnijim zadovoljstvom radom i karijerom. Primjerice, učenici koji ne mogu imenovati vrstu posla koju očekuju kao odrasli, a PISA istraživanje pokazuje da

---

[4] OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) – međunarodna ekonomska organizacija. Područja djelovanja i rada OECD-a su: razvojna politika i kooperacija, energetika, razvoj trgovine, financijska i fiskalna pitanja, socijalna problematika, zapošljavanje, edukacija, ekologija, znanost i tehnologija, industrija, poljoprivreda i ribarstvo.

[5] Projekt OECD Career Readiness osmišljen je kako bi pružio savjete vladama, školama, poslodavcima i drugim dionicima o tome kako najbolje pripremiti mlade ljude za tržište rada koje je pod utjecajem poremećaja koje je izazvao koronavirus (COVID-19) (URL 1).

25 % učenika diljem OECD-a ne može imenovati posao koji očekuje, imaju lošija iskustva pri kasnijem zapošljavanju, nego što bi se očekivalo s obzirom na njihovu pozadinu, kvalifikacije i osobne karakteristike. Isto se odnosi i na učenike/studente koji ne vide odnos svog trenutačnog obrazovanja i budućeg posla.

Učenje koje se povezuje s konkretnim radom može biti vrlo učinkovito sredstvo za poticanje učenja i povećanje motivacije za istraživanje mogućih karijera kao i angažiranost u samom obrazovanju za odabranu karijeru te kasnije u radu.

Trendovi u Europi vezani uz strukovno obrazovanje pokazuju da ono postaje sve raznovrsnije u svojim programima i kvalifikacijama kako bi pokrilo potrebe rastućih sektora (primjerice usluga) te se širi i na više razine i time prilagođava osobama svih dobnih skupina i u različitim fazama karijere i života.

Strukovno obrazovanje u Hrvatskoj karakterizira velik broj različitih programa te njihova uska specijaliziranost. Dok je dio strukovnog obrazovanja u skladu s preporukama Europske unije oslonjen na učenje na radnom mjestu, prije svega kroz strukovno obrazovanje za obrtništvo, u većem dijelu sustava, obrazovanje učenika odvijalo se isključivo u odgojno-obrazovnim ustanovama, bez značajnijeg dodira sa svijetom rada. Većina programa strukovnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj tijekom posljednja tri desetljeća od osamostaljenja, nije doživjela znatnije promjene te je stoga bilo nužno pristupiti određenim zahvatima. Usvajanjem Hrvatskog kvalifikacijskog okvira i razvojem novih kurikuluma za stjecanje pojedinih kvalifikacija u strukovnom obrazovanju temeljenih na ishodima učenja, učinjeni su prvi koraci u kvalitativnoj promjeni ovog dijela sustava.

Drugi važan korak u promjeni sustava je nominiranje regionalnih centara kompetentnosti kao mjesta izvrsnosti strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u kojima će se provoditi programi redovitog strukovnog obrazovanja, stručnog usavršavanja i cjeloživotnog obrazovanja, kao i drugi oblici formalnog i neformalnog obrazovanja (učenje temeljeno na radu, natjecanja i prezentacije znanja i vještina i slično). „Obrazovanje koje će se provoditi u centrima kompetentnosti bit će usmjereno na učenike, odrasle polaznike, studente, nastavnike i mentore kod poslodavaca, zaposlene i nezaposlene kojima će se omogućiti stjecanje kompetencija te na osobe s invaliditetom i učenike s teškoćama posebno prilagođenim programima s ciljem njihova socijalnog uključivanja. Temeljna obilježja centara kompetentnosti su inovativni modeli učenja, izvrsnost nastavnika, predavača i mentora kod poslodavaca te visokokvalitetna infrastruktura, konstruktivna i kreativna suradnja sa socijalnim partnerima, javnim sektorom te gospodarskim subjektima i drugim zainteresiranim institucijama šire zajednice“ (URL 2).

Regionalni centri kompetentnosti kao veliki iskorak u strukovnom obrazovanju upravo su i tema ovog rada. Za početak želimo utvrditi kako oni koji direktno sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu vide i doživljavaju aktivnosti regionalnih centara kompetentnosti.

Strukovno obrazovanje u kontekstu cjeloživotnog učenja

Strukovno obrazovanje predstavlja vrlo važnu sastavnicu sustava odgoja i obrazovanja u koju je uključena većina učenika na srednjoškolskoj razini. U odnosu na gimnazijsko i umjetničko obrazovanje, strukovno obrazovanje karakterizira njegova prirodna i uska povezanost s tržištem rada, ali i funkcija društvene uključenosti.

UNESCO[6] (1997) određuje strukovno obrazovanje kao obrazovanje koje je u osnovi dizajnirano za postizanje praktičnih vještina, znanja i razumijevanja potrebnih za zaposlenje u određenom zanimanju ili djelatnosti ili grupi zanimanja ili djelatnosti. Uspješan završetak strukovnog programa dovodi do kvalifikacije koja je priznata na tržištu rada. *Zakon o strukovnom obrazovanju* (*Narodne novine* br. 30/09, 24/10, 22/13, 25/18, 69/22) definira strukovno obrazovanje kao proces stjecanja, vrednovanja i potvrde posjedovanja ishoda učenja koje provode ustanove za strukovno obrazovanje, a provodi se prema strukovnom kurikulumu.

Strukovno obrazovanje se u većini zemalja izvodi kroz različite oblike: unutar školskog sustava, odnosno u strukovnim školama; unutar sustava podučavanja, odnosno učenje utemeljeno na radu u stvarnom radnom okruženju te kroz specijalne programe obrazovanja koji se najčešće organiziraju za učenike s posebnim potrebama ili za učenike kojima prijeti rano napuštanje školovanja. Sustavi strukovnog obrazovanja tako uvelike utječu na razvojne kapacitete društava (Hall i Soskice, 2001) te predstavljaju i važan element svake smislene strategije inkluzivnosti u obrazovanju s obzirom da u pravilu natprosječno koncentrira učenike u najvećem riziku od isključenosti (Doolan, Lukić i Buković 2016).

Početke strukovnog obrazovanja u Europi zapažamo s nastankom gradova i pojavom gradskog stanovništva. Nastankom se gradova sve više osjećala potreba za posebnim vrstama škola koje bi odgovarale građanstvu. Tako cehovi otvaraju cehovske škole, trgovačka udruženja trgovačke, a gradska uprava magistratske škole. Zadatak škola bio je osposobiti učenike za trgovačke i zanatske poslove i upravne službe. Kako je obrazovanje, između ostalog, i sredstvo za postizanje ciljeva društva (Drucker, 2005), kako se mijenjalo društvo, tako se mijenjalo i strukovno obrazovanje. Funkcije, ciljevi, uloga i zadaće obrazovanja mijenjale su se u zavisnosti od potreba društva. Sustavi odgoja i obrazovanja u različitim vrstama društava i različitim epohama i razinama razvoja ukazuju na

[6] UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) – specijalizirana je organizacija u sustavu Ujedinjenih naroda, utemeljena 1945. godine. Glavni cilj je doprinos miru i sigurnosti promovirajući suradnju među narodima na područjima obrazovanja, znanosti i kulture u cilju unapređenja općeg poštovanja pravde, vladavine zakona, ljudskih prava i temeljnih sloboda.

visoko slaganje glavnih karakteristika sustava odgoja i obrazovanja s gospodarskim, političkim, kulturnim, društvenim i drugim karakteristikama određenog društva (Mijatović, 1994). U školi industrijskog društva učenici su se pripremali za relativno stalna radna mjesta na kojima se nije tražila velika kreativnost, već poslušnost, pouzdanost, marljivost i nekritičnost. Pripremali su se za poslove koji su uglavnom bili jednostavni i bez velikih zahtjeva (Stoll i Fink, 2000). Dvadeseto stoljeće, u cjelini gledano, donijelo je društvene, znanstvene, tehničke, tehnološke i druge promjene koje su tražile i promjene u obrazovanju. U drugoj polovici XX. stoljeća nestaje koncept industrijskog društva i u većini razvijenih zemalja dolazi do brzog prijelaza u postindustrijsko društvo u kojem se pojedinci koji su dobro funkcionirali u industrijskom društvu ne snalaze (Dryden i Vos, 2001). Škole u postindustrijskom društvu transformiraju se od institucija za elementarno opismenjavanje u institucije u kojima se uvažavaju potrebe i cjelovitosti individualnih mogućnosti njezinih korisnika (Bognar, 2004). Međunarodna organizacija rada (ILO[7], 2002) definira zapošljivost kao skup znanja, stručnosti i sposobnosti da osoba dobije i zadrži posao, profesionalno napreduje, pronađe drugi posao ako je otpuštena, odnosno uđe na tržište rada u raznim razdobljima svog radnog i životnog ciklusa.

Prema CEDEFOP[8], u suvremeno strukovno obrazovanje, kako bi odgovorilo zahtjevima promjenjivog svijeta u kojem se nalazimo te uspješno realiziralo društvene zadaće, treba između ostalog uvažavati i sljedeće (URL 3):

1) tržišta rada neprestano se razvijaju; fluktuacije globalnog gospodarstva, promjenjivi modeli poslovanja te neočekivana i iznenadna događanja, kao što je primjerice pandemija bolesti COVID-19, mogu utjecati na potražnju za radnim mjestima i vještinama te na njihovo mijenjanje,
2) širenje digitalnih tehnologija dovodi do restrukturiranja tržišta rada na globalnoj razini, kako do otvaranja novih radnih mjesta tako i do automatizacije postojećih te porasta potražnje na zanimanja koja se u većoj mjeri temelje na digitalnim tehnologijama
3) prelazak na održiviji način života, proizvodnje i potrošnje kao alata za borbu protiv klimatskih promjena i njihovih negativnih posljedica, također stvara nove potrebe za znanjima i vještinama i kreira nova radna mjesta te redizajnira postojeća

---

7 ILO (*International Labour Organization*) – specijalizirana agencija Ujedinjenih naroda koja promovira socijalnu pravdu i međunarodno priznata ljudska i radnička prava.

8 CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*) – jedna od decentraliziranih agencija Europske unije; podržava promicanje, razvoj i provedbu politike unije u području strukovnog obrazovanja i osposobljavanja, kao i politike u području vještina i kvalifikacija u suradnji s komisijom, državama članicama i socijalnim partnerima.

4) starenje i promjene u demografiji stanovništva i radne snage imaju značajne posljedice na zapošljavanje, vještine i gospodarstva svake pojedinačne zemlje.

Kao glavni izazov strukovnog obrazovanja danas nameće se spremnost strukovnog obrazovanja da opremi mlade ljude vještinama i kompetencijama koje će im omogućiti pristup i učvršćivanje pozicije na tržištu rada te napredovanje unutar njega uz istovremeno održavanje zapošljivosti.

Regionalni centri kompetentnosti kao mjesto stjecanja potrebnih kompetencija za osobni rast i profesionalni razvoj

Kao suvremeno mjesto izvrsnosti strukovnog obrazovanja i osposobljavanja u Republici Hrvatskoj uspostavljeni su regionalni centri kompetentnosti u kojima se provode programi redovitog strukovnog obrazovanja te formalni i neformalni programi cjeloživotnog obrazovanja. U okviru rada regionalnih centara kompetentnosti potiče se kontinuirano osiguravanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.

Kvalitetno srednjoškolsko strukovno obrazovanje koje se provodi u centrima usmjereno je na učenike, odrasle polaznike, studente, nastavnike i mentore, zaposlene i nezaposlene kojima će se omogućiti stjecanje kompetencija potrebnih na tržištu rada, a posebna pozornost posvećuje se učenicima s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom s ciljem njihova što uspješnijeg uključivanja na tržište rada.

Temeljna obilježja centara kompetentnosti su inovativni modeli učenja, izvrsnost nastavnika, predavača i mentora kod poslodavaca te visokokvalitetna infrastruktura, konstruktivna i kreativna suradnja sa socijalnim partnerima, javnim sektorom te gospodarskim subjektima i drugim zainteresiranim institucijama šire zajednice.

U RH je imenovano 25 regionalnih centara kompetentnosti, i to u sljedećim obrazovnim sektorima: Turizam i ugostiteljstvo (6); Strojarstvo (6); Strojarstvo i Elektrotehnika i računalstvo (1); Elektrotehnika i računalstvo (5); Poljoprivreda (3) te Zdravstvo (4).

Tijekom trajanja projekta „Uspostava regionalnih centara kompetentnosti“ u različitim školama nominiranima kao regionalni centri kompetentnosti provodile su se različite aktivnosti. Najčešće se radilo o slijedećim aktivnostima: izrada dokumenata HKO-a, kao što su standardi zanimanja, standardi kvalifikacije i strukovni kurikulumi; unaprjeđenje i/ili uspostava sustava kvalitete RCK-a; unaprjeđenje i/ili uspostava sustava profesionalnog usmjeravanja; unaprjeđenje i/ili uspostava obrazovanja odraslih; unaprjeđenje i/ili uspostava obrazovanja

osoba s invaliditetom i učenika s teškoćama u razvoju, kao i darovitih učenika; sudjelovanje zaposlenika u edukacijama za unaprjeđenje kompetencija u području struke te sudjelovanje zaposlenika u edukacijama za unaprjeđenje općih kompetencija.

Kao ključni ciljevi provedbe aktivnosti regionalnih centara kompetentnosti, temeljem strateških dokumenata, određena su sljedeća područja: **unaprjeđenje nastavnog procesa** koje je operacionalizirano kroz unaprjeđenje nastavnog rada u školi i unaprjeđenje programskih stavki u okviru kurikulumskog planiranja i programiranja; **razvoj/unaprjeđenje procesa i usluga** koje je operacionalizirano kroz razvoj sustava samovrednovanja, razvoj sustava osiguranja kvalitete, razvoj sustava profesionalnog usmjeravanja; **poboljšanje materijalnih uvjeta škole** koje je operacionalizirano kroz unaprjeđenje materijalnih mogućnosti škole, povećanje broja primjereno opremljenih specijaliziranih učionica i radionica i povećanje vlastitog samofinanciranja škole; **unaprjeđenje kompetencija nastavnika/zaposlenika** koje je operacionalizirano kroz jačanje znanja i vještina zaposlenih kroz projektne aktivnosti, mogućnost sudjelovanja zaposlenika u međunarodnim aktivnostima kroz projektne aktivnosti, povećanje broja nastavnika koji sudjeluju u projektnim aktivnostima – u odnosu na prije i povećanje broja nastavnika koji imaju mogućnost stjecati obrazovna i radna iskustva izvan matične škole; **povećanje atraktivnosti škole za učenike i druge polaznike** koje je operacionalizirano kroz povećanje broja polaznika obrazovanja odraslih, povećanje broja učenika koji sudjeluju u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, povećanje broja učenika koji imaju mogućnost stjecati obrazovna i radna iskustva izvan matične škole, unaprjeđenje rada s učenicima koji imaju teškoće u razvoju, unaprjeđenje rada s darovitim učenicima, povećanje broja učenika zainteresiranih za školu i zanimanja koje nudi škola, stvaranje uvjeta za lakšu vertikalnu i horizontalnu prohodnost učenika unutar sektora/podsektora te **pozicioniranje škole u zajednici** koje je operacionalizirano kroz unaprjeđenje suradnje s poslodavcima, povećanje broja poslodavaca u kojih se izvodi praktična nastava, vježbe i/ili stručna praksa, povećanje broja poslodavaca koji stipendiraju učenike, unaprjeđenje suradnje s lokalnim dionicima, unaprjeđenje suradnje s visokim učilištima i privlačenje kvalitetnijih nastavnika.

Cilj i metodologija istraživanja

Problem istraživanja je bio ispitati jesu li s aspekta nastavnika i stručnih suradnika ostvareni postavljeni ciljevi uspostave regionalnih centara kompetentnosti.

Cilj provedenog istraživanja je bio utvrditi zadovoljstvo i iskustva nastavnika i nastavnica i stručnih suradnika i suradnica, kao ključnih dionika odgojno-obrazovnog procesa u ostvarenju postavljenih ciljeva i aktivnosti regionalnih centara kompetentnosti.

Zadatci istraživanja:

- ispitati u kojoj mjeri su nastavnici i stručni suradnici bili uključeni u planiranje aktivnosti regionalnih centara kompetentnosti
- ispitati u kojoj mjeri nastavnici i stručni suradnici sudjeluju u aktivnostima regionalnih centara kompetentnosti
- ispitati u kojim aktivnostima regionalnih centara kompetentnosti najčešće sudjeluju nastavnici i stručni suradnici
- ispitati mišljenje nastavnika i stručnih suradnika o razlozima nominiranja škole kao regionalnog centra kompetentnosti
- ispitati zadovoljstvo nastavnika i stručnih suradnika provedenim aktivnostima u okviru regionalnih centara kompetentnosti.

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik namijenjen nastavnicima i stručnim suradnicima u školama koje su imenovane regionalnim centrima kompetentnosti. Upitnik je sadržavao 38 pitanja, od koji su 34 pitanja bila s ponuđenim odgovorima, a na 4 pitanja ispitanici su mogli slobodno odgovoriti.

Istraživanje je provedeno *online*, na način da je ravnateljima i ravnateljicama poslan upitnik sa zamolbom da ga distribuiraju zaposlenicima. Istraživanje je provedeno u trećoj godini provedbe projekta „Uspostava regionalnih centara kompetentnosti“.

Rezultati i rasprava

Ukupno je na upitnik odgovorilo 120 zaposlenika iz 9 škola koje su imenovane regionalnim centrima kompetentnosti. Od ispitanika koji su odgovorili na upitnik bilo je 48 % nastavnika i nastavnica stručnih predmeta; 34 % nastavnika i nastavnica općeobrazovnih predmeta, 10 % suradnika i suradnica u nastavi te 8 % stručnih suradnika i suradnica. Manje od polovice ispitanika (40 %) bilo je

uključeno u procese planiranja i predlaganja aktivnosti, a dvije trećine ispitanika (62 %) bilo je upoznato s aktivnostima projekta prije početka realizacije aktivnosti. Većina ispitanika navodi kako sudjeluje u projektnim aktivnostima (74 %), najveći broj njih sudjeluje u jednoj aktivnosti (28 %), a neki u čak 11 različitih aktivnosti. Najveći broj ispitanika sudjeluje ili je sudjelovao u edukacijskim aktivnostima, i to za unaprjeđenje općih kompetencija (57 %) te za unaprjeđenje kompetencija u struci (45 %).

Kako su temeljna obilježja centara kompetentnosti, između ostalog, inovativni modeli učenja i izvrsnost nastavnika, edukacije kojima se unaprjeđuju kako opće tako i specifične, stručne kompetencije nastavnika su svakako nešto što je potrebno i poželjno.

Najveći broj ispitanika smatra kako je razlog nominiranja škole kao regionalnog centra kompetentnosti brendiranje škole kao mjesta izvrsnosti u obrazovanju, što je i postavljeno kao glavni cilj osnivanja centara na razini politika obrazovanja: „Regionalni centri kompetentnosti su mjesta izvrsnosti strukovnog obrazovanja i osposobljavanja". Kao drugi po važnosti razlog nominiranja škole kao regionalnog centra kompetentnosti ispitanici navode poboljšanje materijalnih mogućnosti škole, dok je unaprjeđenje redovnog strukovnog obrazovanja na trećem mjestu. Slijedi poboljšanje programskih mogućnosti škole (na četvrtom mjestu), unaprjeđenje obrazovanja odraslih i cjeloživotnog učenja (na petom mjestu), praćenje trendova te poboljšanje kadrovskih kapaciteta škole na posljednjem mjestu.

Na pitanje o zadovoljstvu provedenim aktivnostima, na skali od 1 do 4, prosječno zadovoljstvo ispitanika iznosi 2,8. Možemo zaključiti da su ispitanici u većoj mjeri zadovoljni provedenim aktivnostima, odnosno možemo posredno zaključiti kako smatraju da su ostvareni postavljeni ciljevi uspostave regionalnih centara kompetentnosti.

Najveći doprinos aktivnosti koje se odvijaju unutar RCK-ova, ispitanici vide u poboljšanju materijalnih uvjeta škole (prosječna ocjena 7,24 – skala od 1 do 10). Unutar ovog područja ispitanici smatraju da su aktivnosti najviše doprinijele unaprjeđenju materijalnih mogućnosti škole (ocjena 7,8), a najmanje povećanju vlastitog sufinanciranja škole (ocjena 6,3). Obzirom da je za aktivnosti bilo osigurano financiranje te škole nisu trebale (a ni smjele!) naplaćivati sudjelovanje u aktivnostima, ovaj rezultat je za očekivati. Međutim, obzirom na ulaganja koja su izvršena u poboljšanje materijalnih i stručnih kapaciteta škola, bilo bi za očekivati da se ovaj segment realizira u budućnosti kada prestane projektno financiranje.

Sljedeći po redu doprinos ispitanici vide u unaprjeđenju kompetencija nastavnika/zaposlenika (prosječna ocjena 7,20). Gledajući prema sastavnicama, ispitanici najvećom ocjenom ocjenjuju jačanje znanja i vještina zaposlenih kroz projektne aktivnosti (7,58), što ne čudi obzirom da je više od dvije trećine

ispitanih sudjelovalo u različitim edukacijama, a najmanjom ocjenom povećanje broja nastavnika koji imaju mogućnost stjecati obrazovna i radna iskustva izvan matične škole (6,9), iako je gotovo polovina ispitanika kroz aktivnosti sudjelovala u studijskim posjetima poslodavcima ili drugim RCK-ovima bilo u zemlji ili inozemstvu.

Slijedi unaprjeđenje nastavnog procesa s prosječnom ocjenom 6,91. Ispitanici podjednakim procjenjuju doprinos provedenih aktivnosti objema sastavnicama. Kako su ispitanici kao glavni razlog nominiranja škole kao regionalnog centra kompetentnosti istaknuli brendiranje škole kao mjesta izvrsnosti u obrazovanju, bilo je očekivano da će ovo područje biti rangirano više.

Četvrto područje kojem su doprinijele projektne aktivnosti ispitanici navode razvoj/unaprjeđenje procesa/usluga s prosječnom ocjenom 6,50. Smatraju da su aktivnosti najveći doprinos dale razvoju profesionalnog usmjeravanja unutar škole (prosječna ocjena 6,8), a najmanji razvoju sustava samovrednovanja (prosječna ocjena 6,3).

Kao peto područje kojem su doprinijele projektne aktivnosti ispitanici navode privlačnost škole za učenike i druge polaznike s prosječnom ocjenom 6,30. Gledajući prema sastavnicama, ispitanici najvećom ocjenom ocjenjuju povećanje broja učenika koji sudjeluju u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima i povećanje broja učenika koji imaju mogućnost stjecati obrazovna i radna iskustva izvan matične škole (prosječna ocjena 6,9), dok najmanjom ocjenjuju povećanje broja polaznika obrazovanja odraslih (prosječna ocjena 5,4). Ono što je unutar ovog područja malo zabrinjavajuće je da ispitanici ispodprosječno ocjenjuju i unaprjeđenje rada s učenicima koji imaju teškoće u razvoju (5,8) te unaprjeđenje rada s darovitim učenicima (6,0). Postizanje izvrsnosti i fokus na one koji trebaju dodatnu potporu nalazi se u svim programskim dokumentima koji definiraju i određuju regionalne centre kompetentnosti („…a posebna pozornost se posvećuje učenicima s teškoćama u razvoju i osobama s invaliditetom s ciljem njihova što uspješnijeg uključivanja na tržište rada“), tako da ove teme zasigurno zaslužuju dodatnu pažnju i fokus.

Na posljednjem mjestu prema mišljenju ispitanika nalazi se pozicioniranje škole u zajednici s prosječnom ocjenom 5,98. Smatraju da su aktivnosti najveći doprinos dale unaprjeđenju suradnje s visokim učilištima (prosječna ocjena 6,8), a najmanji povećanju broja poslodavaca koji stipendiraju učenike (prosječna ocjena 4,4). Povećanje broja poslodavaca koji stipendiraju učenike je i generalno najniže ocijenjena u kontekstu doprinosa projektnih aktivnosti. Obzirom da je veliki dio sredstava unutar projekta bio namijenjen i za promidžbu, kako aktivnosti tako i strukovnog obrazovanja u cjelini, postavlja se pitanje jesu li se sredstva uložila najbolje što su mogla, odnosno jesu li poslodavci uopće bili ciljana skupina promidžbenih aktivnosti.

Zaključak

Rezultati, iako na malom i nereprezentativnom uzorku, pokazuju da regionalni centri kompetentnosti imaju potencijal postati ono što je i zamišljeno, a to su mjesta izvrsnosti u strukovnom obrazovanju. Za postizanje izvrsnosti potrebni su prvenstveno dobro obučeni i motivirani zaposlenici te adekvatni materijalni uvjeti. Idući korak bi trebao uključivati primjenu stečenih znanja nastavnika te stavljanje opreme u funkciju kako bi se što bolje unaprijedio odgojno-obrazovni proces te samim tim doprinijelo i boljem pozicioniranju škole u zajednici te privlačnosti za učenike i druge polaznike. Kroz različite oblike formalnog, informalnog i neformalnog obrazovanja stječu se potrebne kompetencije za osobni i profesionalni rast i razvoj uz uvažavanje svakog pojedinca i njegovih specifičnosti.

S obzirom na dobivene rezultate, najveći broj ispitanika smatra kako je razlog nominiranja škole kao regionalnog centra kompetentnosti brendiranje škole kao mjesta izvrsnosti u obrazovanju, što je i postavljeno kao glavni cilj osnivanja centara na razini politika obrazovanja: „Regionalni centri kompetentnosti su mjesta izvrsnosti strukovnog obrazovanja i osposobljavanja", ističemo kako postoji visoka razina svijesti o njihovoj relevantnosti kao jednog od ključnih čimbenika kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Kao drugi po važnosti razlog nominiranja škole kao regionalnog centra kompetentnosti, ispitanici navode poboljšanje materijalnih mogućnosti škole, dok je unaprjeđenje redovnog strukovnog obrazovanja na trećem mjestu. Stoga se u zaključnim razmatranjima osvrćemo kako su regionalni centri kompetentnosti zasigurno veliki iskorak u strukovnom obrazovanju te time predstavljaju izazov svim odgojno-obrazovnim djelatnicima na svima razinama odgojno-obrazovne vertikale.

Literatura

Armstrong T. (2008). *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.

Bognar B. (2004). Škola na prijelazu iz industrijskog u postindustrijsko društvo, *Metodički ogledi.* 10: 9–24.

Doolan, K., N. Lukić, N. Buković (2016). The Embodiment of Class in Croatian VET System. *European Journal of Education, Research and Policy*. 51 (3): 345–59. doi: 10.1111/ejed.12183

Drucker P. F. (2005). *Najvažnije o menadžmentu*. Zagreb: M.E.P. Consult.

Dryden G., J. Vos (2001). *Revolucija u učenju: kako promijeniti način na koji svijet uči*. Zagreb: Educa.

Hall, P. A., D. Soskice (2001). An Introduction to Varieties of Capitalism.U: Hall, P. A., D. Soskice (ur.). *Varieties of Capitalism: The Institutional Foundations of Comparative Advantage* (21–74). Oxford: Oxford University Press.

Hentig, H. (1999). *Humana škola*. Zagreb: Educa.

International Labour Office (ILO) (2002). Key indicators of the Labour Market 2001-2002. Geneva: International Labour Office.
Mijatović, A. (1994). *Osnove ustroja školskog sustava*. Zagreb: Školske novine.
Stoll, L., D. Fink (2000). *Mijenjamo naše škole*. Zagreb: Educa.
UNESCO (1997). International Standard Classification of Education – ISCED 1997. Paris.
Zakon o strukovnom obrazovanju pročišćeni tekst zakona. NN 30/09, 24/10, 22/13, 25/18, 69/22 https://www.zakon.hr/z/383/Zakon-o-strukovnom-obrazovanju

Internetski izvori:

URL 1: https://www.oecd.org/education/career-readiness/
URL 2: https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/srednjoskolski-odgoj-i-obrazovanje/reforma-strukovnog-obrazovanja/regionalni-centri-kompetentnosti/989
URL 3: https://www.cedefop.europa.eu/hr

THE SATISFACTION OF EDUCATIONAL WORKERS AS A PRESUMPTION OF THE QUALITY OF WORK WITHIN THE REGIONAL CENTERS OF COMPETENCE IN THE REPUBLIC OF CROATIA

Abstract

As centers of excellence in vocational education and training in the Republic of Croatia, Regional Competence Centers have been established where regular vocational education programs, as well as formal and non-formal lifelong learning programs, are implemented. Within the framework of the Regional Competence Centers, continuous improvement of the quality of the educational process is encouraged, which began through the Project 'Establishment of Regional Competence Centers.'

In the context of identifying key assumptions for the successful implementation of all aspects of high-quality work within the Regional Competence Centers, research was conducted aimed at determining the satisfaction and experiences of teachers and professional associates, as key stakeholders in the educational process, in achieving the set goals and activities during the Project. The research was carried out after three years of Project implementation, when most of the activities had been completed, allowing participants to reflect on the progress made.

The results show that although less than half of the respondents were involved in the planning and proposal processes, two-thirds were familiar with the Project activities before they were implemented, and as many as three-quarters of the respondents participate or have participated in the Project activities. The respondents were largely satisfied with the activities carried out as part of the Project and believe that the greatest contribution of these activities is reflected in the improvement of material conditions and the enhancement of employee competencies. Since human and material resources are key to achieving excellence, it can be concluded that the Regional Competence Centers have the potential to become what they were envisioned to be – centers of excellence in vocational education

Key words: Regional Competence Centers, vocational education, Croatian Qualifications Framework.

Dobrobit glazbenog obrazovanja u razvoju temeljnih kompetencija učenika s teškoćama

Dijana Drandić[1]

Sažetak

Za razliku od temeljnih predmeta ili drugih disciplina gdje učenici rade sami, nastava glazbe, glazbenog odgoja i kulture u učionicama postaje mjesto za suradnju, zajednički rad i međusobno prihvaćanje. U radu su istraženi stavovi učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja djece s teškoćama u inkluzivnim razredima osnovnih škola. Rezultati potvrđuju da kroz glazbeno obrazovanje učenici s teškoćama mogu steći i socijalne i kognitivne koristi kroz poboljšanje verbalnih i neverbalnih komunikacijskih sposobnosti, matematičkih i informatičkih vještina, osjećaja prihvaćanja i napredovanja, a posebno svakodnevno motoričko funkcioniranje. Dobiveni rezultati imaju značajne glazbeno-pedagoške implikacije. Otvorenost učenika s teškoćama prema glazbi sugerira mogućnost uvođenja različitih pristupa i didaktičko-metodičkih aktivnosti. Na učiteljima je da osiguraju okruženje za učenje koje će podržati potrebe učenika s teškoćama i poticati pozitivne odnose među svim učenicima.

Ključne riječi: glazba, inkluzivni razred, poticajno razredno okruženje, sposobnosti, vještine

1. Uvod

Inkluzivna učionica postala je sastavni dio odgojno-obrazovnog sustava. Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u redovne škole s ostalim vršnjacima važno je za njihov cjelokupan razvoj, kako kognitivni, socijalni, emocionalni i tjelesni, tako i za napredak i stjecanje kompetencija za samostalni život. Inkluzivno obrazovanje podrazumijeva osiguravanje različitih mogućnosti za učenje, usklađeno sa sposobnostima i interesima djece uz primjerenu podršku i pedagoško-didaktičku prilagodbu u skladu s osobnim obilježjima svakoga djeteta. Sve su veća očekivanja za škole, ne samo da trebaju uključiti i prihvatiti sve učenike, već se svakom učeniku treba osigurati i omogućiti kvalitetno obrazovno i iskustvo razredne zajednice (UNICEF, 2012; Whipple i VanWeelden, 2012; Ekins, 2016; Schuelka i sur., 2019). Stoga se inkluzivno obrazovanje i u kontekstu hrvatskih škola uvelike promijenilo u posljednja dva desetljeća, zauzimajući višedimenzionalni koncept, usmjereno je prije svega na uvažavanje ljudskih

[1] **Dijana Drandić**, izvanredna profesorica na Istarskom veleučilištu u Puli, Hrvatska

prava, socijalnu pravdu i nediskriminaciju (Vican i Karamatić Brčić, 2013; Igrić, 2015 a, 2015b; Sunko, 2016; Bouillet, 2019; Batur i Glavaš, 2021), uz povjerenje i poštivanje različitih potreba djece (Radetić-Paić, 2013; Bouillet i Kudek Mirošević, 2015; Drandić i Radetić-Paić, 2020; Zrilić, 2021), a učenje i poučavanje usklađeno je sa sposobnostima i interesima učenika s teškoćama (Igrić i Cvitković, 2013; Martan i sur.,2016; Igrić i sur., 2021). Treba naglasiti da uključivanje u redovne škole pozitivno utječe i na ostale učenike u razredu i na sveukupnu kulturu škole, doprinosi povećanju bliskosti među učenicima i prihvaćanja učenika s teškoćama u razvoju od strane vršnjaka unutar razredne zajednice (Ivančić i Stančić (2013; Žic Ralić i Šifner, 2015; Drandić, 2017; Drandić i Lazarić, 2018). Kroz takva iskustva, u znanstvenoj literaturi nailazimo na implikacije inkluzivnoog obrazovanja na glazbenu učionicu, odnosno na glazbeni odgoj i obrazovanje učenika, kroz neograničene mogućnosti izražavanja.

Glazba se smatra sastavnim dijelom djetetova života, ima odgojno-obrazovnu funkciju i motivirajuća je, može se koristiti kao zasebno područje obrazovanja, ali i kao sredstvo i metoda obrazovanja. Glazba je često motivator na učenje, ugodna je, zabavna, vesela, ali i tužna, umirujuća i nepredvidiva. Sve češće se ističe i odgovornost glazbenih pedagoga u pristupima poučavanju, metodama i tehnikama, kao i materijalima i tehnologijama, kako bi značajno doprinijeli razvoju kako glazbenih tako i neglazbenih sposobnosti i vještina učenika s teškoćama (Hammel, 2017; Adamek i Darrow,2018; Darrow i Adamnek, 2018; Culp i Salvador, 2021). Svaki učenik u određenoj mjeri može izvoditi glazbu, slušati glazbu, sudjelovati u glazbi, učiti putem glazbe (Jones, 2015; Bryant, Bryant i Smith, 2016; Kaikkonen, 2016; Allan, 2022).

Korištenje glazbe u odgojno-obrazovnom procesu učenika s teškoćama može poboljšati i utjecati na temeljne kompetencije iz domene kognitivnog, emocionalnog i motoričkog razvoja, kao i vještine i sposobnosti za svakodnevno funkcioniranje. U glazbenu učionicu dolaze učenici s različitim obrazovnim spremnostima, stilovima učenja, sposobnostima i sklonostima. Takvi, različiti učenici, trebali bi dobiti iste prilike za zajedničko učenje glazbe, sudjelovati u glazbenim aktivnostima, pružiti im podršku, prilagodbe, motivaciju, dodatno vrijeme i ohrabrenje, dati puno pohvala, često ponavljati i pokušati što više individualno raditi s učenikom.

Razne istraživačke studije pokazuju da učenici s teškoćama uključeni u nastavu glazbe, mogu neovisno o tome koliko imaju, ili imaju li uopće glazbeno obrazovanje, razviti osjećaj za ritam, kreativno, spontano izražavanje, improvizaciju, imitiranje i stvarati glazbu. Glazbeni pedagozi ističu Orffovu metodu (Gooding, 2013; Salmon, 2016) kao glazbeno-pedagoški pristup kojim se uz odmak od tradicionalne nastave, učenicima omogućava sudjelovanje i doprinos, aktivno učenje i stvaranje glazbe. Orffov pristup je usmjeren na dijete i poučavanje glazbom, uz korištenje glazbenih instrumenata kao što

su udaraljke, zvončići, štapići, činele, triangl, bubnjevi, metalofon, ksilofon, vibrafon. Cilj ove metode je uz pjevanje, sviranje na instrumentima, uživanje u istraživanju zvuka, poboljšati razvoj jezika, emocija, raspona pažnje, motivaciju, a uz pokret, ritam i ples, razviti sposobnosti i vještine koncentracije, koordinacije i pokreta, slobodu izražavanja i kreativnosti. Nadalje, Ott (2011), Jellison (2015) i Sarrazin (2016) tvrde da zajedničko muziciranje utječe na razvoj spremnosti na suradnju, osjećaj pripadanja, samopouzdanje, empatiju i socijalnu interakciju. Pjevanje kao glazbena aktivnost razvija kompetentnost za jezik, izgovor, čitalačke sposobnosti i utječe na smanjenje govornih smetnji (Hansen i sur., 2014; Nikolić, 2018), uz usvajanje novih riječi, izraza i obogaćivanje rječnika (Forgeard i sur, 2008; Bežen i sur., 2013), razvija memoriju i zapamćivanje teksta, usvajanje stranog jezika (Arleo, 2020), ali i poboljšava komunikacijske vještine. Za razvoj motoričkih sposobnosti, plesanje i pokret uz glazbu (pljeskanje, skakanje, lupkanje, ljuljanje), koji dopušta improvizaciju, spontanu kreativnost i maštu, utječe na poboljšanje koordinacije i vještine pokreta (Ott, 2011; Grimsby, 2020). Pojedini autori posebno ističu povezanost glazbe i usvajanje matematičkih operacija. Prema istraživanjima Heimiller (2002), Rosenthal (2005) i Šikić i Šćekić (2013) uočeno je preklapanje između vrsta vještina potrebnih za glazbu i matematiku. Naime, kako tvrde ovi autori, matematika pomaže za bolje razumijevanje glazbe, a slušanje glazbe, posebno Mozarta (tzv. Mozatrov efekt), može poboljšati intelektualne sposobnosti, koncentraciju, a samim time i matematičke sposobnosti.

U znanstvenoj literaturi posebna pažnja posvećena je izloženosti glazbi, utjecaju glazbe i glazbenog obrazovanja na razvoj emocionalne kompetentnosti te načina i sposobnosti uočavanja, razumijevanja i izražavanja emocija kod učenika s teškoćama. Prema Thompson (2009), Dobrota i Reić Ercegovac (2012) i Scott (2017), glazba u nastavi doprinosi modeliranju emocionalnog ponašanja djece s teškoćama poticanjem osjetljivosti, empatije i međusobne komunikacije. Glazbene aktivnosti mogu dovesti učenike do sposobnosti upravljanja i izražavanja svojih emocija, posebno tuge, ljutnje i/ili sreće, zatim osjećaja postignuća, povećanu upornost i odlučnost, ali i osjećaj osnaženosti i povezanosti (Mohn i sur., 2011; Constanti, 2015). Sudjelovanje u zboru, ansamblu ili orkestru potiče izgradnju povjerenja, prihvaćanja i poštivanja, suradnju i prijateljstvo među vršnjacima te lakše izražavanje emocija. Lanovaz i Huxley (2017) te Schwartz i sur. (2017), otkrili su da pozadinska glazba može smanjiti učinke problematičnog ponašanja, može pomoći u uključivanju i sudjelovanju svih učenika, stvaranju pozitivnog učioničkog okruženja i razredne klime u kojima sva djeca zajedno uče i imaju osjećaj pripadanja, bez obzira na sposobnosti i mogućnosti, kako bi svi učenici imali koristi od glazbenog obrazovanja. Foley (2017) naglašava dobrobit glazbe u obrazovanju učenika s teškoćama (obrazovanje kroz glazbu), činjenicom da zapravo pružamo učenicima s teškoćama

mogućnost da izraze svoje osjećaje, vještine i sposobnosti ističući njihov pozitivni potencijal i mogućnosti koje posjeduju.

2. Metodologija

Cilj istraživanja

Glazba se može primijeniti u svim obrazovnim okruženjima u kojima djeca mogu napredovati. Činjenica je da se inkluzivnim obrazovanjem kroz različite i prilagođene strategije, metode i tehnike ali i sadržajem osiguravamo temeljno uvjerenje prema kojem glazba i obrazovanje glazbom doprinosi razvoju svih potencijala djece s teškoćama u razvoju. Stoga je cilj ovog rada bio istražiti stavove učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja djece/učenika s teškoćama u razvoju temeljnih kompetencija, u inkluzivnim osnovnim školama, kroz podržavajuće okruženje razredne zajednice. Ciljevi su usmjereni na područja kognitivne domene (mentalna aktivnost, znanje), afektivne domene (emocije), motoričke domene (fizičke vještine i pokret) te na društveni i emocionalni razvoj. Nadalje, cilj rada je bio i utvrditi razlike u stavovima učitelja glazbe u odnosu na završene dodatne edukacije u radu s učenicima s teškoćama u redovnim školama te prema podršci uključivanju učenika s teškoćama u izvannastavne glazbene aktivnosti.

Hipoteze

U skladu s navedenim ciljevima istraživanja, definirane su slijedeće hipoteze:

H0: Glazba kao metoda i sredstvo obrazovanja doprinosi razvoju temeljnih kompetencija važnih za samostalno funkcioniranje učenika s teškoćama

H1: Glazbeno obrazovanje poboljšava komunikacijske sposobnosti

H2: Glazbeno obrazovanje potiče kognitivnu domenu razvoja

H3: Glazbeno obrazovanje usmjereno je na napredovanje u emocionalnom razvoju

H4: Glazbeno obrazovanje potiče svakodnevno motoričko funkcioniranje

H5: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u odnosu na njihove završene dodatne edukacije iz područja glazbenog obrazovana te iz područja specifičnih znanja u radu s učenicima s teškoćama u redovnim školama

H6: Postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u odnosu na uključivanje učenika s teškoćama u razvoju u izvannastavne glazbene aktivnosti kao što su: pjevački zbor i ritmika, folklor, glazbeno/kreativne radionice, glazbene i instrumentalne skupine, balet.

Instrument i obrada podataka

Za potrebe ovog istraživanja korišten je anketni upitnik *Glazbeno obrazovanje u inkluzivnoj učionici*, posebno dizajniran za učitelje glazbene kulture u redovnim osnovnim školama. Upitnik se sastoji od 30 tvrdnji raspoređenih u četiri skale: *poboljšanje verbalnih i neverbalnih komunikacijskih sposobnosti*; *svakodnevno motoričko funkcioniranje*; *osjećaj povezanosti, prihvaćanja i napredovanja* te skala *višestruke dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u redovnoj školi*. Navedenim tvrdnjama u upitniku nastojalo se obuhvatiti glazbene aktivnosti i teme koje se pojavljuju u dostupnoj literaturi iz područja glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama.

S obzirom na dostupnost različitih alata za provođenje online anketiranja i istraživanja ispitanika, za provedbu ovog istraživanja korišten je online *Google Forms sustav.* Obuhvaćene su bile sve županije u Hrvatskoj i Grad Zagreb, a online poveznica za ispunjavanje upitnika poslana na web adrese osnovnih škola.

Dobiveni podaci obrađeni su u skladu s postavljenim ciljevima ovog istraživanja te su korištene odgovarajuće statističke metode kroz IBM SPSS Statistics,v.26. Učitelji glazbe su svaku tvrdnju procjenjivali na Likertovoj skali od 5 stupnjeva (1 - uopće se ne slažem do 5 - u potpunosti se slažem). Za utvrđivanje stavova učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju temeljnih kompetencija, korišteno je jednodimenzionalno grupiranje svih dobivenih podataka ispitanika uz izračunavanje apsolutnih i relativnih postotnih frekvencija (%) te aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (SD) na svim varijablama instrumenta. Za utvrđivanje razlika u ispitivanim varijablama (u odnosu na završene dodatne edukacije u radu s učenicima s teškoćama u redovnim školama te prema uključivanju učenika s teškoćama u izvannastavne glazbene aktivnosti), korišten je test neovisnosti (Chi-Square Test of Independence) uz pogrešku od $p = 0,05$. Nakon obrade prvih podataka, utvrđen je Cronbach alpha koeficijent pouzdanosti za sve četiri skale instrumenta: *skala poboljšanje verbalnih i neverbalnih komunikacijskih sposobnosti* α= 0,87; *skala svakodnevno motoričko funkcioniranje* α= 0,89; *skala osjećaj povezanosti, prihvaćanja i napredovanja* α = 0,84 te *skala višestruke dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u redovnoj školi* α= 0,90, što ukazuje na visoku pouzdanost instrumenta u mjerenju stavova učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja za učenike s teškoćama.

Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku od ukupno 317 učitelja glazbe u osnovnim školama Hrvatske, u kojima se nastava provodi prema redovitim obrazovnim programima, kao i prema programima prilagođenima posebnim potrebama djece/učenika s teškoćama u razvoju koji se školuju u redovitom razrednom odjelu. Od ukupnog broja ispitanika, 73% su upitnik ispunile žene, dok se prema dobi cjelokupni uzorak možemo rangirati između 24 i 61 godinu života. Tek je nešto više od trećine učitelja glazbe završilo neki od oblika dodatne edukacije za rad s djecom s teškoćama u razvoju, dok svega 11% učitelja glazbe u svrhu poticanja razvoja socijalnih i odgojnih vještina kroz izvannastavne glazbene aktivnosti kao što su: pjevanje (zbor, solisti), ples (folklor, ritmika) ili sviranje (školski orkestar, bend) pozitivno procjenjuje uključivanje učenika s teškoćama u razvoju.

3. Rezultati istraživanja i rasprava

Dobiveni rezultati istraživanja stavova učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja u razvoju temeljnih kompetencija učenika s teškoćama u redovnim školama (Tablica 1.) pokazuju da se najveći broj učitelja glazbe slaže (80,5%) ili u potpunosti se slaže (14,4%) s tvrdnjom da *Glazba stvara opći osjećaj dobrobiti* (M = 4,85; SD = 0,56). Vrlo velik broj učitelja glazbe pozitivnim procjenjuje i slaže se s tvrdnjama: *Kroz individualne ili grupne aktivnosti glazbom razvijamo kreativnost i potičemo zajedništvo* (M =4,75; SD = 0,43); *Ritmičko-glazbene aktivnosti potiču razvoj određenih vještina koje prethode učenju matematičkih operacija* (M =4,68; SD = 0,55); *Zajedničko muziciranje u razredu potiče razvoj emocija, socijalne interakcije i komunikacije* (M =4,64; SD = 0,70); *Ples razvija koordinaciju, kretanje uz ritam, samopouzdanje i zadovoljstvo* (M =4,64; SD = 0,76); *Korištenje glazbe u okruženju nastave učeniku s teškoćama doprinosi osjećaju prihvaćenosti* (M =4,61; SD = 0,62). Uočili smo da su učitelji glazbe četiri tvrdnje od ukupno 30 procijenili nešto nižim vrijednostima u rasponu od M =3,38; SD = 1,08 do M =3,91; SD = 1,06. To se prije svega odnosi na tvrdnju *Korištenje jednostavnih instrumenata potiče improvizaciju, kreativnost i stvaranje neke vlastite glazbe,* od čega se njih 23,1% ne slaže ili uopće ne slaže; 32,0% je neodlučno u procjeni, a 44,9% se slaže ili u potpunosti slaže. Slična procjena je i kod tvrdnje *Kako bi potaknuli dječji razvoj učitelji tijekom nastave glazbe trebaju prilagoditi metode rada i sadržaj djetetovoj teškoći,* gdje se veći broj učitelja glazbe ne slaže 16,0% ili je neodlučan u odgovorima 38,5% prema 45,5% koji se slažu ili u potpunosti slažu s tvrdnjom. Tvrdnja *Glazbene aktivnosti uključujući pjevanje ili sviranje instrumenta povećavaju razinu samopoštovanja* (M= 3,85; SD = 1,05) naišla je na neprihvaćanje 18,1% učitelja glazbe, 10,8% su neodlučni, dok se 32,3% slaže i 38,8 % se u potpunosti slaže s tvrdnjom. Naposljetku, kod tvrdnje *Pomno odabrani*

sadržaji u nastavi glazbe osiguravaju savladavanje gradiva prema sposobnostima i doprinosi osjećaju sigurnosti i motivacije (M = 3,91; SD = 1,06), koja je također nešto niže procijenjena, ali i dalje visokih vrijednosti, odgovori učitelja glazbe raspoređeni su na svih 5 skala: 1,2% se izrazito ne slaže; 12,9% se ne slaže; 15,3% je neodlučno, a preostalih 70,8% je podijeljeno na odgovore slažem se 35,3% i u potpunosti se slažem 35,5% ispitanih učitelja glazbe.

Tablica 1. Stavovi učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanje učenika s teškoćama (N=317)

Tvrdnje	Relativne postotne frekvencije					M	SD
	1	2	3	4	5		
Glazba stvara opći osjećaj dobrobiti	0,0%	0,0%	5,1%	80,5%	14,4%	4,85	0,56
Sviranje povećava pažnju i sposobnost koncentracije	2,0%	5,6%	8,4%	40,4%	40,0%	4,12	1,10
Sviranje potiče razvoj motoričkih funkcija učenika	1,2%	0,00	5,80	31,8%	61,2%	4,53	0,66
Glazbene aktivnosti uključujući pjevanje ili sviranje instrumenta povećavaju razinu samopoštovanja	4,0%	14,1%	10,8%	32,3%	38,8%	3,85	1,05
Za učenike s teškoćama prikladne su brojalice uz igru i pokret	0,0%	3,6%	9,4%	40,0%	47,0%	4,21	0,92
Orffov instrumentarij prikladan je za razvoj motoričkih vještina i osjećaja za ritam	0,0%	7,1%	7,9%	34,1%	50,9%	4,46	0,93
Primjena instrumenata (Orffov instrumentarij) potiče savladavanje jednostavnih ritmičkih obrazaca i melodija	4,1%	5,3%	11,3%	35,6%	43,7%	4,13	1,00
Sviranje na instrumentu omogućuje vježbanje spretnosti	4,7%	5,4%	11,8%	38,1%	40,0%	4,32	0,98
Korištenje jednostavnih instrumenata potiče improvizaciju, kreativnost i stvaranje neke vlastite glazbe	4,1%	19,0%	32,0%	34,5%	10,4%	3,38	1,08
Dječje brojalice, glazbene igre s pjevanjem i sviranje na ritmičkim instrumentima razvijaju jezik i pažnju	4,7%	5,6%	8,20	41,5%	40,0%	4,52	0,87
Zajedničko muziciranje u razredu potiče razvoj emocija, socijalne interakcije i komunikacije	0,0%	0,0%	9,4%	31,8%	58,8%	4,64	0,70

Tvrdnje	Relativne postotne frekvencije					M	SD
	1	2	3	4	5		
Ples razvija dječju maštu, točnost, povezanost i međusobnu interakciju	0,0%	2,4%	4,7%	35,3%	57,6%	4,48	0,69
Ples razvija koordinaciju, kretanje uz ritam, samopouzdanje i zadovoljstvo	1,2%	2,4%	3,5%	17,6%	75,3%	4,64	0,76
Kako bi potaknuli dječji razvoj učitelji tijekom nastave glazbe trebaju prilagoditi metode rada i sadržaj djetetovoj teškoći	3,0%	13,0%	38,5%	25,0%	20,5%	3,40	1,07
Pomno odabrani sadržaji u nastavi glazbe osiguravaju savladavanje gradiva prema sposobnostima i doprinosi osjećaju sigurnosti i motivacije	1,2%	12,9%	15,3%	35,3%	35,5%	3,91	1,06
Kroz individualne ili grupne aktivnosti glazbom razvijamo kreativnost i potičemo zajedništvo	0,0%	0,0%	0,0%	24,7%	75,3%	4,75	0,43
Glazbene aktivnosti potiču razvoj socijalnih vještina	0,0%	1,2%	7,1%	30,6%	61,2%	4,52	0,68
Pjevanje poboljšava govor i potiče razvoj komunikacijskih vještina	1,2%	0,0%	9,4%	23,5%	65,9%	4,53	0,76
Pjevanje jednostavnih pjesmica i pamćenje stihova pomaže u razvoju kognitivnih sposobnosti	2,4%	1,6%	8,4%	47,6%	40,0%	4,24	1,00
Ritmičke igre poboljšavaju motoriku i motoričke sposobnosti	2,3%	0,7%	9,9%	23,8%	63,3%	4,45	0,88
Slušanje glazbe stvara osjećaj ugode i opuštanja, posebno kod emocija ljutnje ili tuge	0,0%	0,0%	8,9%	42,9%	48,2%	4,31	0,82
Glazbeno-didaktičke igre (pogađanje zvukova iz okoline ili zvukova instrumenata) potiču pažnju i koncentraciju	0,0%	0,0%	8,8%	42,4%	48,8%	4,33	0,80
Izloženost glazbi u redovnoj nastavi potiče komunikaciju i povezanost svih učenika u razredu	0,0%	1,2%	8,2%	25,9%	64,7%	4,54	0,69
Glazba je sredstvo za lakše savladavanje matematičkih pojmova (ritmičko pljeskanje pri učenju brojeva i razlomaka; mjerenje i čitanje ritma; note i ljestvice…)	0,0%	12,5%	15,0%	47,5%	25,0%	4,01	0,94

Tvrdnje	Relativne postotne frekvencije					M	SD
	1	2	3	4	5		
Ritmičko-glazbene aktivnosti potiču razvoj određenih vještina koje prethode učenju matematičkih operacija	0,0%	0,0%	4,7%	22,4%	72,9%	4,68	0,55
Kroz nastava glazbene kulture učenika s teškoćama učimo aktivno sudjelovati	2,2%	1,8%	7,4%	48,6%	40,0%	4,24	0,98
Nastava glazbene kulture je više-osjetilna, učeniku s teškoćama osigurava taktilni, slušni i vizualni doživljaj primjeren njegovim sposobnostima	1,5%	1,5%	5,8%	51,2%	40,0%	4,20	1,00
Kroz nastavu glazbe, učeniku nudimo slobodu izražavanja i komuniciranja	1,5%	1,2%	6,9%	45,0%	45,4%	4,40	0,80
Slušajući omiljenu glazbu na nastavi, motiviramo učenike na učenje i razvoj novih vještina	3,5%	1,2%	25,8%	39,5%	30,0%	4,00	0,98
Korištenje glazbe u okruženju nastave učeniku s teškoćama doprinosi osjećaju prihvaćenosti	0,0%	0,0%	7,9%	48,9%	43,2%	4,61	0,62

(aritmetička sredina = M; standardna devijacija =SD)

U nastavku istraživanja Chi-kvadrat testom neovisnosti nastojalo se utvrditi postoje li statistički značajne razlike među ispitanicima, učiteljima glazbe, o dobrobiti glazbenog obrazovanja u razvoju temeljnih kompetencija učenika s teškoćama u odnosu na završene dodatne edukacije za rad s učenicima s teškoćama. U Tablici 2. izdvojene su samo tvrdnje od ukupno 30 na kojima je uočena statistički značajna razlika u procjenama kod učitelja glazbe koji nisu završili dodatne edukacije prema onima koji su završili dodatne edukacije u radu s učenicima s teškoćama u redovnim školama iz područja glazbenog obrazovana te iz područja specifičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama. Kod tvrdnje *Korištenje jednostavnih instrumenata potiče improvizaciju, kreativnost i stvaranje neke vlastite glazbe* ($x^2 = 20,65$; $p = 0,009$) utvrđeno je da učitelji koji su završili dodatne edukacije iskazuju više povjerenja u mogućnosti učenika s teškoćama. Rezultati nepovoljnije procjene tvrdnje *Kako bi potaknuli dječji razvoj učitelji tijekom nastave glazbe trebaju prilagoditi metode rada i sadržaj djetetovoj teškoći* ($x^2 = 24,51$; $p = 0,004$) vjerojatno se odnose na nesigurnost u radu učitelja glazbe bez dodatne edukacije s učenicima s teškoćama radi nedostatka potrebnog znanja iz područja metodičko-didaktičkog rada i prilagodbe sadržaja nastave učeniku s teškoćama. Povoljnije stavove kod tvrdnje *Glazba je sredstvo za lakše savladavanje matematičkih pojmova (ritmičko pljeskanje pri učenju brojeva i razlomaka; mjerenje i čitanje ritma; note i ljestvice…),* ($x^2 = 16,89$;

p = 0,035) iskazali su također učitelji glazbe s završenim edukacijama, koje osiguravaju bolje razumijevanje prilagodbe metoda rada s učenicima s teškoćama, procjenjujući kako se matematika i glazba dotiču u obrazovanju, kroz lakše razumijevanje matematičkih operacija te time glazba kao sredstvo obrazovanja, poboljšava razvoj matematičkih vještina. Tvrdnjom *Slušajući omiljenu glazbu na nastavi, motiviramo učenike na učenje i razvoj novih vještina* (x^2 = 14,05; p = 0,031), učitelji glazbe bez završene dodatne edukacije potvrdili su neodlučnost (niti se slažem – niti se ne slažem) u preko 70% odgovora u odnosu na učitelje glazbe s završenom edukacijom iz područja glazbe s kojom se slaže ili potpuno slaže 76%, kao i 74% učitelja glazbe koji su završili edukacije iz područja specifičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama. Možemo reći da su ovo očekivani rezultati, s obzirom da su osim temeljnih znanja koje učitelji glazbe usvajanju tijekom studiranja, potrebna i dodatna znanja, kako iz područja glazbenog obrazovanja i prilagodbe sadržaja i metoda rada tako i iz područja upoznavanja različitih teškoća djece/učenika u razvoju, a koji pohađaju redovnu školu.

Tablica 2. Razlike u stavovima učitelja glazbe u odnosu na završene dodatne edukacije u radu s učenicima s teškoćama u redovnim školama: „iz područja glazbenog obrazovana učenika s teškoćama"; „iz područja specifičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama" te „bez završenih dodatnih edukacija"

Tvrdnja	Opis	M	SD	x^2	p
Korištenje jednostavnih instrumenata potiče improvizaciju, kreativnost i stvaranje neke vlastite glazbe	edukacija glazba	4,00	0,93	20,65	0,009*
	edukacija specifična znanja	3,20	1,09		
	bez dodatne edukacije	2,95	1,19		
Kako bi potaknuli dječji razvoj učitelji tijekom nastave glazbe trebaju prilagoditi metode rada i sadržaj djetetovoj teškoći	edukacija glazba	4,00	0,95	24,51	0,004*
	edukacija specifična znanja	3,26	1,10		
	bez dodatne edukacije	2,93	1,15		
Glazba je sredstvo za lakše savladavanje matematičkih pojmova (ritmičko pljeskanje pri učenju brojeva i razlomaka; mjerenje i čitanje ritma; note i ljestvice…)	edukacija glazba	4,15	0,82	16,89	0,035*
	edukacija specifična znanja	4,20	0,85		
	bez dodatne edukacije	3,70	1,13		
Slušajući omiljenu glazbu na nastavi, motiviramo učenike na učenje i razvoj novih vještina	edukacija glazba	4,35	0,90	14,05	0,031*
	edukacija specifična znanja	4,40	0,92		
	bez dodatne edukacije	3,45	1,13		

(aritmetička sredina = M; standardna devijacija = SD; x^2 = test neovisnosti; p= statistička značajnost p < 0,05)

Koristeći istu metodu (Chi-kvadrat test), pri tome uzimajući kao nezavisnu varijablu uključivanje učenika s teškoćama u izvannastavne glazbene aktivnosti, uočava se postojanje statistički značajnih razlika kod svega tri tvrdnje, prikazanih u Tablici 3., koje se odnose na podatak da li učitelji glazbe podržavaju glazbene aktivnosti učenika s teškoćama izvan nastave. Kod procjene uključivanja učenika s teškoćama u izvannastavne glazbene aktivnosti, učitelji glazbe grupirani su prema slijedećem opisu: a) podržavam uključivanje učenika s teškoćama; b) podržavam uključivanje učenika s teškoćama uz podršku pomoćnika u nastavi (PUN); c) ne podržavam uključivanje učenika s teškoćama u izvannastavne aktivnosti. Najveća razlika među učiteljima glazbe u odnosu na navedene varijable dobivena je u stupnju slaganja s tvrdnjom *Pomno odabrani sadržaji u nastavi glazbe osiguravaju savladavanje gradiva prema sposobnostima i doprinosi osjećaju sigurnosti i motivacije* (x^2 = 11,05; p = 0,029). Naime, učitelji glazbe koji ne podržavaju uključivanje učenika s teškoćama nižim su procijenili svoj stav (M = 3,41; SD = 1,10) u odnosu na učitelje koji podržavaju uključivanje učenika uz podršku PUN (M = 3,79; SD = 1,31) i u odnosu na učitelje koji bezuvjetno podržavaju uključivanje učenika s teškoćama (M =4,52; SD = 0,79). Osim toga, kod tvrdnje *Glazbene aktivnosti uključujući pjevanje ili sviranje instrumenta povećavaju razinu samopoštovanja,* potvrđena je statistički značajna razlika (x^2 = 16,23; p = 0,038), između učitelja glazbe koji izrazito podržavaju uključivanje u izvannastavne glazbene aktivnosti (M = 4,62; SD = 0,80) u odnosu na učitelje glazbe koji traže podršku u razredu PUN (M =3,64; SD = 1,25), uz najizraženije razlike u odnosu na procjenu učitelja glazbe koji ne podržavaju uključivanje učenika s teškoćama (M = 3,28; SD = 1,12). Razlike se uočavaju i u odnosu na tvrdnju *Sviranje na instrumentu omogućuje vježbanje spretnosti* (x^2 = 15,67; p = 0,061). Naime, učitelji glazbe koji podržavaju uključivanje učenika s teškoćama u neki od oblika izvannastavnih glazbenih aktivnosti, ovu tvrdnju su izrazito pozitivno procijenili (M = 4,70; SD = 0,95), ako i učitelji glazbe koji traže suradnju PUN (M =4,50; SD = 0,85) u odnosu na učitelje glazbe koji ne podržavaju uključivanje u izvannastavne glazbene aktivnosti (M = 3,75; SD = 1,12). Statistički značajne razlike između učitelja glazbe u odnosu na podržavanje uključivanja učenika s teškoćama u izvannastavne glazbene aktivnosti, na očekivanoj je razini. S obzirom na činjenicu da su odgovori rezultat vjerojatnog nedostatka vremena učitelja glazbe u provođenju izvannastavnih glazbenih aktivnosti i istovremenoj posvećenosti učenicima urednog razvoja i učenicima s teškoćama. Osim toga, i uz dodatna ograničenja i mogućnosti koje proizlaze iz različitih teškoća učenika, koje često utječu na uspješnost pojedine aktivnosti, učiteljima glazbe očito predstavlja poteškoću u organizaciji rada. Mogući nedostatak senzibiliteta i/ili znanja koji je prisutan kod pojedinih učitelja pri provođenju različitih glazbenih izvannastavnih aktivnosti s učenicima s teškoćama, zahtijeva dodatni angažman koji oni nisu spremni prihvatiti. Stoga je potrebno ustrajati na njihovoj dodatnoj edukaciji kako bi bili osposobljeni i stekli kompetencije za rad s učenicima s teškoćama.

Tablica 3. Razlike u stavovima učitelja glazbe u odnosu na uključivanje učenika s teškoćama u izvannastavne glazbene aktivnosti: „podržava"; „uz suradnju pomoćnika u nastavi (PUN)" te „ne podržava"

Tvrdnja	Opis	M	SD	x^2	p
Glazbene aktivnosti uključujući pjevanje ili sviranje instrumenta povećavaju razinu samopoštovanja	podržava	4,62	0,80	16,23	0,038*
	uz PUN	3,64	1,25		
	ne podržava	3,28	1,12		
Sviranje na instrumentu omogućuje vježbanje spretnosti	podržava	4,70	0,95	15,67	0,061*
	uz PUN	4,50	0,85		
	ne podržava	3,75	1,12		
Pomno odabrani sadržaji u nastavi glazbe osiguravaju savladavanje gradiva prema sposobnostima i doprinosi osjećaju sigurnosti i motivacije	podržava	4,52	0,79	11,05	0,029*
	uz PUN	3,79	1,31		
	ne podržava	3,41	1,10		

(aritmetička sredina = M; standardna devijacija = SD; x^2 = test neovisnosti; p= statistička značajnost $p < 0,05$)

Hipotezom 1. pretpostavljalo se da glazbeno obrazovanje poboljšava komunikacijske sposobnosti. Rezultati dobivenih stavova ukazuju na pozitivnu percepciju te je hipoteza potvrđena kroz slijedeće aktivnosti:

- dječje brojalice, glazbene igre s pjevanjem i sviranje na ritmičkim instrumentima razvijaju jezik i pažnju;
- zajedničko muziciranje u razredu potiče razvoj emocija, socijalne interakcije i komunikacije
- ples razvija dječju maštu, točnost, povezanost i međusobnu interakciju
- pjevanje poboljšava govor i potiče razvoj komunikacijskih vještina
- izloženost glazbi u redovnoj nastavi potiče komunikaciju i povezanost svih učenika u razredu
- kroz nastavu glazbe učeniku nudimo slobodu izražavanja i komuniciranja.

Hipotezom 2. pretpostavljalo se da glazbeno obrazovanje potiče kognitivnu domenu razvoja učenika s teškoćama. Procjene učitelja glazbe o kognitivnoj domeni razvoja učenika kroz glazbu kao sredstvo i metodu poučavanja, potvrdile su ovu hipotezu na način da posebno ističu slijedeće stavove i aktivnosti:

- za savladavanje gradiva za učenike s teškoćama prikladne su brojalice uz igru i pokret
- primjena instrumenata (Orffov instrumentarij) potiče savladavanje jednostavnih ritmičkih obrazaca i melodija

- korištenje jednostavnih instrumenata potiče improvizaciju, kreativnost i stvaranje neke vlastite glazbe
- pjevanje jednostavnih pjesmica i pamćenje stihova pomaže u razvoju kognitivnih sposobnosti
- glazbeno-didaktičke igre (pogađanje zvukova iz okoline ili zvukova instrumenata) potiču pažnju i koncentraciju
- glazba je sredstvo za lakše savladavanje matematičkih pojmova (ritmičko pljeskanje pri učenju brojeva i razlomaka; mjerenje i čitanje ritma; note i ljestvice…)
- ritmičko-glazbene aktivnosti potiču razvoj određenih vještina koje prethode učenju matematičkih operacija
- nastava glazbene kulture je višeosjetilna, učeniku s teškoćama osigurava taktilni, slušni i vizualni doživljaj primjeren njegovim sposobnostima.

Hipoteza 3, kojom se pretpostavljalo da je glazbeno obrazovanje usmjereno na napredovanje u emocionalnom razvoju, također je potvrđena. Ispitanici su izrazito visoko procijenili ulogu glazbenog obrazovanja u razvoju učenika s teškoćama, posebno kroz potvrđivanje slijedećih stavova:

- glazba stvara opći osjećaj dobrobiti
- glazbene aktivnosti uključujući pjevanje i sviranje instrumenta povećavaju razinu samopoštovanja
- ples razvija koordinaciju, kretanje uz ritam, samopouzdanje i zadovoljstvo,
- slušanje glazbe stvara osjećaj ugode i opuštanja, posebno kod emocija ljutnje ili tuge
- korištenje glazbe u okruženju nastave učeniku s teškoćama doprinosi osjećaju prihvaćenosti.

Kod *hipoteze 4* pretpostavljalo se da glazbeno obrazovanje potiče svakodnevno motoričko funkcioniranje. Pregledom rezultata, navedena hipoteza je potvrđena, posebno kroz slijedeće stavove i glazbene aktivnosti:

- sviranje potiče razvoj motoričkih funkcija učenika
- Orffov instrumentarij prikladan je za razvoj motoričkih vještina i osjećaja za ritam
- sviranje na instrumentu omogućuje vježbanje spretnosti
- ritmičke igre poboljšavaju motoriku i motoričke sposobnosti
- ples razvija dječju maštu, točnost, povezanost i međusobnu interakciju
- ples razvija koordinaciju, kretanje uz ritam, samopouzdanje i zadovoljstvo.

Hipoteza 5 koja je glasila: postoji statistički značajna razlika u stavovima učitelja glazbe o dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u odnosu

završene dodatne edukacije u radu s učenicima s teškoćama u redovnim školama, djelomično je potvrđena. Utvrđeno je da se učitelji glazbe grupirani prema završenim dodatnim edukacijama za rad s učenicima s teškoćama djelomično razlikuju u svojim procjenama, ali samo na nekoliko tvrdnji. Statistički značajne razlike (na razini $p<0,05$) uočene su kod učitelja glazbe koji nemaju završene dodatne edukacije u odnosu na učitelje glazbe s završenim edukacijama i područja glazbe ili iz područja specifičnih znanja za rad s učenicima s teškoćama kod slijedeće četiri tvrdnje:

- korištenje jednostavnih instrumenata potiče improvizaciju, kreativnost i stvaranje neke vlastite glazbe
- kako bi potaknuli dječji razvoj učitelji tijekom nastave glazbe trebaju prilagoditi metode rada i sadržaj djetetovoj teškoći
- glazba je sredstvo za lakše savladavanje matematičkih pojmova (ritmičko pljeskanje pri učenju brojeva i razlomaka; mjerenje i čitanje ritma; note i ljestvice…)
- slušajući omiljenu glazbu na nastavi, motiviramo učenike na učenje i razvoj novih vještina.

Hipoteza 6 o postojanju statistički značajnih razlika u stavovima o dobrobiti glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama u odnosu učitelje glazbe koji ne podržavaju uključivanje učenika s teškoćama u izvannastavne aktivnosti, učitelje glazbe koji podržavaju uključivanje kada su sami izvode nastavni proces te učitelja glazbe koji u razredu imaju suradnika pomoćnika u nastavi (PUN) kao podršku učeniku s teškoćama, djelomično je potvrđena. Naime, najčešći oblici izvannastavnih aktivnosti u kojima prema svojim sposobnostima i prepoznatoj teškoći u razvoju mogu aktivno sudjelovati su pjevački zbor i ritmika, zatim folklor, glazbeno/kreativne radionice, glazbene i instrumentalne skupine, balet. Rezultati pokazuju da razlike nisu statistički značajne na ukupnom uzorku, ali su statistički značajne razlike očekivano potvrđene (na razini $p<0,05$), kod učitelja glazbe koji ne podržavaju uključivanje učenika s teškoćama u izvannastavne aktivnosti u odnosu na ostale učitelje glazbe, kod samo tri tvrdnje:

- glazbene aktivnosti uključujući pjevanje ili sviranje instrumenta povećavaju razinu samopoštovanja
- sviranje na instrumentu omogućuje vježbanje spretnosti
- pomno odabrani sadržaji u nastavi glazbe osiguravaju savladavanje gradiva prema sposobnostima i doprinosi osjećaju sigurnosti i motivacije.

4. Zaključak

Ciljevi ovog rada i istraživanja bili su usmjereni na dobrobit glazbenog obrazovanja u razvoju temeljnih kompetencija učenika s teškoćama, kao početne hipoteze rada, koja je potvrđena. Kroz četiri osnovna područja: pjevanje, sviranje, slušanje glazbe, glazbeno stvaralaštvo i kreativnost, uz poticanje individualnog potencijala učenika s teškoćama, zasigurno možemo poboljšati sposobnosti i vještine iz područja kognitivne domene (mentalna aktivnost, znanje), afektivne domene (emocije), motoričke domene (fizičke vještine i pokret), kao i društveni i emocionalni razvoj (prihvaćanje, suradnju, interakciju) kao i vještine i sposobnosti svakodnevnog samostalnog života. Glazbena učionica u osnovi je inkluzivno i suradničko, podržavajuće okruženje svih učenika koji imaju priliku zajedno učiti i surađivati. Glazba uvelike doprinosi razvoju i obrazovanju učenika s teškoćama, nudi mogućnost za kreativnost, međutim, zahtijeva određeni skup vještina, sklonosti, iskustava i sposobnosti učitelja glazbe kao glazbenih pedagoga za odgovarajuću prilagodbu i modificiranje nastave. Rezultati istraživanja potvrdili su pozitivne pretpostavke o povezanosti glazbe i glazbenog obrazovanja učenika s teškoćama s cjelokupnim razvojem, u redovnim školama zajedno s vršnjacima urednog razvoja. Kreativno korištenje glazbe i sama glazba, zaslužuje daleko više pažnje unutar odgojno-obrazovnog procesa. Što se tiče ograničenja u ovom radu i istraživanju, ona se prvenstveno odnose na dobrobiti glazbenog obrazovanja u redovnim školama, pa se postavlja pitanje koliko su učitelji ostalih nastavnih (neglazbenih) predmeta u školi upoznati s ovom činjenicom. Stoga bi u slijedećim istraživanjima bilo korisno istražiti stavove, odnosno uključiti razmišljanja i procjene, uz modificirani upitnik i ostalih kolega učitelja drugih predmeta u školi o implikacijama glazbenog obrazovanja na kognitivni, motorički, socijalni i emocionalni razvoj te doprinos koji glazba ima na učenje i odgoj djece/učenika s teškoćama.

5. Literatura

1. Adamek, M. i Darrow, A. (2018). *Music in Special Education*. Chicago, USA: American Music Therapy Association
2. Allan, A. A. (2022). Vision 2020: A Review of 20 Years of Inclusion Studies in Music Education. *Applications of Research in Music Education*, 40(2), 47–55. https://doi.org/10.1177/87551233211040088
3. Arleo, A. (2000). Music, Song and Foreign Language Teaching. *Cahiers de l'APLIUT*, 19 (4), 5-19.
4. Batur, I. i Glavaš, A. (2021). Djeca s posebnim potrebama u vertikali hrvatskog odgojno-obrazovnog sustava: komparativna analiza zakonske regulative. *Školski vjesnik,* 70 (320-293 ,(2. https://doi.org/10.38003/sv.70.2.13

5. Bežen, A., Jurkić Sviben, T. i Budinski, V. (2013). Musical Motivation in Early Reading and Writing of the Croatian Language. U: S. Vidulin-Orbanić (ur.) *Glazbena pedagogija u svjetlu sadašnjih i budućih promjena 3/Music Pedagogy in the Context of Present and Future Changes 3* (187-200). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
6. Bouillet, D. (2019). *Inkulzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
7. Bouillet, D. i Kudek Mirošević, J. (2015). Students with Disabilities and Challenges in Educational Practice. *Croatian Journal of Education,* 17 (Sp.Ed.26-11 ,(2. https://doi.org/10.15516/cje.v17i0.1472
8. Bryant,D.P., Bryant,B.R. i Smith,D.D.(2016) *Teaching Students With Special Needs in Inclusive Classrooms*. SAGE Publications.
9. Constanti, F. (2015). Emotional Effects of Music Therapy on Children with Special Needs. *Journal Plus Education*, 12A, Special Issue, 178-183.
10. Culp, M. E., & Salvador, K. (2021). Music teacher education program practices: Preparing teachers to work with diverse learners. *Journal of Music Teacher Education*, 30(2), 51-64.
11. Darrow, A.A. (2015). Differentiated Instruction for Students With Disabilities: Using DI in the Music Classroom. *General Music Today*, 28(2), 29-32.
12. Darrow, A.A., & Adamek, M. (2018). Instructional Strategies for the Inclusive Music Classroom. *General Music Today*, 31(3), 61–65. https://doi.org/10.1177/1048371318756625
13. Dobrota, S. i Reić Ercegovac, I. (2012). Odnos emocionalne kompetentnosti i prepoznavanja emocija u glazbi. *Društvena istraživanja*, 21 (4), 969-988.
14. Drandić, D. (2017). Uloga pomoćnika u nastavi u provođenju inkluzivnog obrazovanja. *Napredak,* 158 (4), 439-459.
15. Drandić, D. i Radetić Paić, M. (2020). Suradnja u inkluzivnim školama: kako pomoćnici u nastavi procjenjuju njihovu suradnju s učiteljima u razredu?. *Ljetopis socijalnog rada,* 27 (178-151 ,(1. https://doi.org/10.3935/ljsr.v27i1.287
16. Drandić, D. Lazarić, L. (2018). *Pomoćnik u nastavi u inkluzivnom obrazovanju*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
17. Ekins, A. (2016). *Reconsidering Inclusion: Sustaining and building inclusive practices in schools*. Routledge.
18. Foley, S. (2017). Music Education and Its Impact on Students with Special Needs. *Scholarship and Engagement in Education*: 1(11). https://scholar.dominican.edu/seed/vol1/iss1/11 Posjećeno, 21.srpnja 2023.
19. Forgeard, M., Schlaug, G., Norton, A., Rosam, C., Iyengar, U. I Winner, E. (2008). The relation between music and phonological processing in normal-reading children and children with dyslexia. *Music Perception* 25 (4), 383–390. doi: https://doi.org/10.1525/mp.2008.25.4.383
20. Gooding, L., Hudson, M. i Yinger, O. (2013). Students with special needs in the 21st century music classroom: Practices and perceptions of Orff- and non-Orff trained educators. *Music Therapy & Special Music Education, Special Issue* 5(2), 166-174.
21. Grimsby, R. (2020). "Anything is better than nothing!" Inservice teacher preparation for teaching students with disabilities. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 77-90.

22. Hammel, A. (2017). *Teaching Music to Students with Special Needs: A Practical Resource*. Oxford University Press.
23. Hansen, D., Bernstorf, E. i Stuber, G.M. (2014). *The Music and Literacy Connection*. Rowman & Littlefield.
24. Heimiller, J (2002) *Where Maths Meets Music*. https://musicmasterworks.com/WhereMathMeetsMusic.html Posjećeno, 17.lipnja 2023.
25. Igrić, Lj. (2015a). Inkluzivna edukacija, hrvatski kontekst, istraživanja i programi podrške. U: Lj.Igrić (ur.) *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog djeteta je moguća* (str. 296-327). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Edukacijsko-rahabilitacijski fakultet i Školska knjiga.
26. Igrić, Lj. (2015b). Uvod u inkluzivnu edukaciju. U: Lj.Igrić (ur.), *Osnove edukacijskog uključivanja – Škola po mjeri svakog učenika je moguća* (str. 3-50). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijsku fakultet i Školska knjiga.
27. Igrić, Lj., i Cvitković, D. (2013). Supporting inclusion of children with special needs. A study of classroom assistants and mobile team of special needs educators in regular schools. U: H. Berit (ur.), *Research Project Preparation within Education and Special Needs Education, Johnsen*, (305-315). Cappelen Damm Akademisk.
28. Igrić, Lj., Marinić, M. i Maljevac, A. (2021). Comparison of Teachers and Teaching Assistants' Perspective of Necessary Teaching Assistant Competences. *Croatian Journal of Education,* 23 (650-605 ,.2. https://doi.org/10.15516/cje.v23i2.3700
29. Ivančić, Đ. i Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, 49* (2), 139-157.
30. Jellison, J. (2015). *Including everyone: Creating music classrooms where all children learn*. Oxford University Press.
31. Jones, S. K. (2015). Teaching Students with Disabilities: A Review of Music Education Research as It Relates to the Individuals with Disabilities Education Act. *Applications of Research in Music Education*, 34(1), 13–23. https://doi.org/10.1177/8755123314548039
32. Kaikkonen, M. (2016). Music for All: Everyone Has the Potential to Learn Music. U: D. Vander, L. Blair i McCord, K. (ur.) *Exceptional Music Pedagogy for Children with Exceptionalities: International Perspectives* (39-60). New York: Oxford University Press.
33. Lanovaz, M. J., i Huxley, S. C. (2017). Effects of background music on socially reinforced problem behaviors in children with autism spectrum disorders. *Psychology of Music*, 45(3), 450–456. https://doi.org/10.1177/0305735616657408
34. Martan, V., Skočić Mihić, S. i Puljar, A. (2016). Nastavne strategije učitelja u poučavanju učenika sa specifičnim teškoćama učenja. Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, 62(3): 139–150.
35. Nikolić, L. (2018). Utjecaj glazbe na opći razvoj djeteta. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju,* 159 (1-2), 139-158.
36. Ott, P. (2011). *Music for Special Kids: Musical Activities, Songs, Instruments and Resources*. London: Jessica Kingsley Publishers.
37. Radetić-Paić, M. (2013). *Prilagodbe u radu s djecom s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovnim ustanovama*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

38. Rosenthal, J (2005) *The Magical Mathematics of Music*. https://plus.maths.org/content/magical-mathematics-music Posjećeno, 10.srpnja 2023.
39. Salmon,S. (2016). How the Orff Approach Can Support Inclusive Music Teaching. U: D. Vander, L. Blair, McCord, K. (ur.) *Exceptional Music Pedagogy for Children with Exceptionalities: International Perspectives* (1-15). New York: Oxford University Press.
40. Sarrazin, N. (2016). *Music and the Child*. New York: Open SUNY Textbooks.
41. Schuelka, M.J., Johnstone, C.J., Thomas, G. i Artiles, A.J. (2019). *The Sage Handbook of Inclusion and Diversity in Education*. SAGE Publications.
42. Schwartz, R. W., Ayres, K. M., & Douglas, K. H. (2017). Effects of music on task performance, engagement, and behavior: A literature review. *Psychology of Music*, 45(5), 611–627. https://doi.org/10.1177/0305735617691118
43. Scott, N. (2017). *Music Education and Social Emotional Learning: The Heart of Teaching Music*. Chicago: GIA Publications
44. Sunko, E. (2016). Društveno povijesni kontekst odgoja i obrazovanja djece s teškoćama u razvoju. Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, 65(4), 601-620.
45. Šikić Z. i Šćekić Z. (2013). *Matematika i muzika*. Zagreb: Profil knjiga.
46. Thompson, W. F. (2009). *Music, thought and feeling. Understanding the psychology of music.* New York: Oxford University Press.
47. UNICEF (2012). The Right Of Children With Disabilities To Education: A Rights Based Approach To Inclusive Education. https://inee.org/sites/default/files/resources/UNICEF_The_Right_of_Children_with_Disability_to_Education_2012_en.pdf Posjećeno, 21.srpnja 2023.
48. 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* (65-48 ,(30.
49. Whipple, J., & VanWeelden, K. (2012). Educational Supports for Students With Special Needs: Preservice Music Educators' Perceptions. *Applications of Research in Music Education,* 30(2), 32–45. https://doi.org/10.1177/8755123312436987
50. Zrilić, S. (2021). Models of support for students with specific learning difficulties in the Republic of Croatia. U: L. Gomez Chova ; A. Lopez Martinez i I.Candel Torres (ur.) *Internetional Conference of Education, Research and Innovation, ICERI* (7884-7896). International Academy of Technology, Education and Development (IATED)
51. Žic Ralić, A. i Šifner, E. (2015). Poticanje zajedništva i tolerancije različitosti u razredu. *Napredak,* 156 (92-77 ,(2-1.

THE BENEFIT OF MUSIC EDUCATION IN THE DEVELOPMENT OF THE BASIC COMPETENCIES OF STUDENTS WITH DISABILITIES

Abstract

Unlike basic subjects or other disciplines where students work alone, the teaching of music, music education and culture in classrooms becomes a place for cooperation, joint work and mutual acceptance. The paper investigates the views of music teachers on the benefits of music education for children with disabilities in inclusive primary school classes. The results confirm that through music education, students with disabilities can gain both social and cognitive benefits through the improvement of verbal and non-verbal communication abilities, mathematical and IT skills, feelings of acceptance and progress, and especially daily motor functioning. The obtained results have significant musical and pedagogical implications. The openness of students with difficulties towards music suggests the possibility of introducing different approaches and didactic and methodical activities. It is up to teachers to provide a learning environment that supports the needs of students with disabilities and fosters positive relationships among all students.

Keywords: music, inclusive class, stimulating class environment, abilities, skills.

Pedagoški potencijali učenja u muzeju: prednosti i izazovi

Jasmina Vrkić Dimić[1]
Ana Marija Iveljić[2]
Andrea Manenica[3]

Sažetak

Učenje u muzeju svoju svrhu pronalazi kroz učenje u autentičnim ili rekonstruiranim situacijama. Temelji se na učenju putem vrlo vrijednih primarnih izvora informacija (muzejski artefakti) te potiče stvaranje specifičnog emocionalnog doživljaja predmeta učenja/poučavanja. Učenje u muzeju nadilazi ono u učionici, ne samo zbog promijenjenog fizičkog okruženja učenja i intenzivnog učeničkog doživljaja, već i radi dinamičnih međuodnosa između učenika, učenika i nastavnika te muzejskih stručnjaka, posebice muzejskog pedagoga. Muzej tako postaje jedinstveno mjesto druženja i aktivnog učenja otkrivanjem, istraživačkog, iskustvenog učenja te informalnih oblika učenja, čineći pritom jedinstvenu cjelinu s formalnim školskim oblicima učenja/poučavanja. Promišljajući o pedagoškim potencijalima učenja u muzeju, provedeno je empirijsko anketno istraživanje o mišljenjima i iskustvima učitelja i nastavnika osnovnih i srednjih škola u gradovima Zadru i Metkoviću (N=122). Ovaj rad prikazuje rezultate istraživanja o korištenju potencijala muzeja kao odgojno-obrazovne ustanove isticanjem prednosti te prepreka i izazova učenja učenika u muzeju, sagledanih iz nastavničke perspektive. Rezultati istraživanja pokazuju da nastavnici kao temeljne prednosti učenja u muzeju ističu upravo odgojnu dimenziju učenja/poučavanja: intenzivna socijalizacija, osjećaj prihvaćenosti, stvaranje pozitivne slike o sebi, stvaranje ugodnog i poticajnog ozračja i sl. S druge strane, izazovi i prepreke učenja u muzeju najčešće se dotiču otežanih uvjeta organizacije i realizacije ovakvih oblika nastavnog rada, primjerice financiranje ulaznica, organizacija prijevoza učenika, prikupljanje roditeljskih privola, poslovi administriranja i nefleksibilnost rasporeda sati.

Ključne riječi: aktivni oblici učenja, muzej, nastavnik, odgojne vrijednosti, poučavanje

1. Uvod

Suvremeni odgojno-obrazovni kontekst pod utjecajem je društvenih zbivanja, na lokalnoj, ali i široj globalnoj razini. Neke od bitnih značajki tog suvremenog konteksta odgoja i obrazovanja svakako su globalna društvena,

[1] **Jasmina Vrkić Dimić**, izvanredna profesorica na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska
[2] **Ana Marija Iveljić**, izvanredna profesorica na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska
[3] **Andrea Manenica**, povjesničarka umjetnosti i pedagoginja

ekonomska i prometna povezanost svijeta, multikulturalnost većine društava uslijed prvenstveno ekonomskih i političkih migracija, ali i omasovljavanja turizma, pokušaji dosezanja i realizacije ideje interkulturalizma kao načina bogaćenja društva raznolikošću njegovih struktura, tj. angažiranje i pozitivno korištenje ljudskih potencijala, ali i sveprisutna uporaba suvremene informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT). Ono što je za pedagogiju relevantno, a predstavlja nusprodukt suvremenih zbivanja na globalnoj razini, sveopći je nedostatak iskustava učenika u odnosu na prirodni i materijalni svijet koji ih okružuje. Neposredna su iskustva često zamijenjena onim virtualnima, a primarni izvori informacija njihovim digitalnim inačicama. Kako bez neposrednog čovjekovog iskustva o nekoj pojavi, temi, zbivanju nije moguće izgraditi jasnu predodžbu o istom, sve češće se javlja problem nerazumijevanja nastavnih sadržaja ili njihovo pogrešno, naivno tumačenje nastalo u pokušaju spoznavanja bez iskustvene podloge učenja i primarnih izvora informacija. Pritom dodatni problem proizlazi i iz neadekvatne emocionalne podloge samih procesa organiziranog nastavnog učenja i poučavanja u odgojno-obrazovnim ustanovama, a koju ne može osigurati isključivo virtualno, već neposredno životno iskustvo. Učenje temeljeno na neadekvatnim emocijama teško može polučiti kvalitetnu intelektualnu podlogu učenja, a koja se ogleda kroz nastavnikovo intelektualno intrigiranje učenika te učeničku izraženu znatiželju i motivaciju za radom. Sve navedeno nužno je za razvoj procesa spoznaje, a njihov izostanak najčešće rezultira pokušajima mehaničkog zapamćivanja uz brzi gubitak, za potrebe procjenjivanja i ocjenjivanja, kratkoročno zapamćenog znanja. Pritom bi pravilnije bilo reći informacija, jer znanje podrazumijeva logičko ustustavljivanje informacija uz njihovo povezivanje, duboko razumijevanje, mogućnost korištenja te kreiranje novih znanja utemeljenih na prethodnim spoznajama. Dakle, ovim procesima pokušaja poučavanja/učenja bez jasne iskustvene podloge i bez korištenja primarnih izvora informacija, sami razvoj spoznaje dovodi se u pitanje. Problem je što ovakvo stanje nije iznimka, već dominira u odgojno-obrazovnim ustanovama, usprkos pojedinim svijetlim primjerima.

Učenje i poučavanje u muzejima pruža mogućnost razvijanja spoznaje u autentičnim ili rekonstruiranim situacijama, budući da se temelji na učenju posredstvom muzejskih artefakata koji predstavljaju vrlo vrijedne primarne izvore informacija. To omogućuje i postizanje osobnog iskustva i odnosa prema predmetu poučavanja/učenja te stvaranje ugodnog radnog ozračja prožetog pozitivnim učeničkim doživljajem same nastave i neposrednom komunikacijom između učenika, nastavnika i muzejskog osoblja. Pritom su nezaobilazni aktivni oblici učenja koje karakterizira aktivan i dinamičan međuodnos s predmetom poučavanja/učenja te sa svim sudionicima učenja, uz jasno naglašen individualan i skupni učenički doprinos u procesu razvoja spoznaje.

2. Učenje i odgoj u muzejima

Muzej je ustanova koja svoj naziv (grč. *mouseion*; potječe od mousa, što znači muza, sjedište muza) duguje instituciji prvotno osnovanoj u drevnoj Aleksandriji oko 280. g. pr. K., a koja je bila posvećena učenju i umjetnostima. U helenističko je doba muzej bio sastajalište umjetnika i znanstvenika, krajem srednjeg vijeka postaje ustanova za pohranu i čuvanje kulturno-povijesnih ili umjetničkih predmeta, a danas je njegova svrha, pored pohrane i čuvanja, proučavanje te izlaganje javnosti zbirki muzejskih predmeta, tj. artefakata. Također, uz izlaganje i istraživanja koja se mogu provoditi u muzeju ili u suradnji s njim, danas svaki muzej ima i svoju odgojno-obrazovnu svrhu (Hrvatska enciklopedija, 2021).

Postoje različite vrste muzeja, a do njihove je klasifikacije došlo u 19. st. kada su se utemeljile i suvremene znanstvene discipline (Maroević, 2005). Prema Pravilniku o stručnim i tehničkim standardima za određivanje vrste muzeja, za njihov rad te za smještaj muzejske građe i muzejske dokumentacije (2006) dijele se na opće i specijalizirane. Opći muzeji imaju najmanje dvije raznorodne zbirke muzejskih predmeta, a specijalizirani se dijele na arheološke, etnografske, tehničke, povijesne, prirodoslovne, umjetničke, muzeje primijenjene umjetnosti te ostale specijalizirane muzeje.

Kako smo prethodno naveli, jedna od bitnih značajki suvremenih muzeja je njihova odgojno-obrazovna uloga u društvu. Iako je prvotni muzej imao naglašenu upravo svrhu učenja te je u sebi sjedinjavao impresivnu knjižničnu građu i Aleksandrijsku školu i predstavljao je svojevrsno sastajalište znanstvenika i umjetnika tadašnjeg antičkog svijeta, njegova odgojno-obrazovna svrha kroz vrijeme je postala zanemarena te je gotovo iščezla, da bi u novije vrijeme na nju bio opet stavljen poseban naglasak.

Kako bi učenje u muzejima bilo utemeljeno na pedagogijskim spoznajama i kvalitetno realizirano te kako bi obuhvaćalo i neizostavne elemente odgojne, a ne isključivo obrazovne djelatnosti, važnu ulogu preuzima muzejski pedagog. Njegova je zadaća osmišljavati, organizirati i realizirati odgojno-obrazovni program kroz stručna vodstva, radionice, igraonice, predavanja, seminare, izdavanje publikacija i sl. Svoje zadaće muzejski pedagog[4] ostvaruje kroz suradnju s ostalim zaposlenicima unutar i izvan muzeja (npr. odgojitelji, nastavnici, pedagozi, ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova). Nažalost, pritom je prisutan značajan problem nepostojanja adekvatnog formalnog obrazovanja za muzejske pedagoge te se smatra da se spomenuti posao uči kroz samu radnu praksu, što degradira i trivijalizira taj posao (Detling, 2010, 2011).

[4] Izrazi korišteni u ovom radu koji imaju rodno značenje koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski rod.

2.1. Vrste učenja u muzeju

Posjet muzeju predstavlja jedan od posebnih oblika odgojno-obrazovne aktivnosti izvan školske ustanove i planira se godišnjim planom i programom rada i/ili školskim kurikulumom (Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti, 2014). U sklopu ovog rada će se pojmovi *nastava u muzeju* i *učenje u muzeju* koristiti kao istoznačnice. Pritom je naglasak stavljen na aktivno učenje učenika, odnosno njegovoj središnjoj poziciji u procesu učenja. Time se ne umanjuje značaj poučavanja kao ni uloga nastavnika/muzejskog pedagoga/kustosa u pripremi i izvođenju aktivnosti u muzeju, već se, u drugačijem prostorno-materijalnom okruženju u odnosu na učionicu, očekuje ostvarivanje pojedinih didaktičkih načela kao što su načelo primjerenosti, načelo individualizacije, načelo socijalizacije, načelo zornosti, načelo doživljaja u nastavi, načelo povezivanja teorije i prakse i sl. (Šimleša, 1973).

Brojni autori (Bognar, Matijević, 2005; Detling, 2010; Kisovar-Ivanda, 2014) učenje u muzeju povezuju s doživljajem. A značaj povezivanja doživljaja i učenja u pedagoškoj praksi su neuroznanstvenici već odavno potvrdili (Michl, 2009). Doživljavanje je vezano za afektivni aspekt ličnosti. Bognar i Matijević (2005) govore o dvojakom značenju ljudske osjećajnosti koja se tiče pet ljudskih osjetila kao i emocija pomoću kojih osoba „obrađuje" i izražava osjetilne doživljaje. Ističu kako je, uzimajući u obzir prethodna iskustva pojedinca, svaki doživljaj subjektivan i individualan. S druge strane, njegovo izražavanje (npr. kroz umjetničko djelo) znači komuniciranje s drugim osobama kroz emocije. Kakva je kvaliteta emocije, na koji će način biti prenesena te kako će je druge osobe doživjeti ovisi o njihovoj osjećajnosti, odnosno senzibilitetu. Stoga je u pedagoškom smislu učenike potrebno izlagati iskustvima kroz koja bi razvili takav senzibilitet, što je u konačnici moguće samo u odnosu s drugim ljudima.

U nastavku su izdvojene četiri vrste učenja karakteristične za muzejsko okruženje: učenje otkrivanjem, istraživačko učenje, iskustveno učenje i informalno učenje. Sve su to oblici aktivnog učenja kod kojih je naglašen pozitivan doprinos socijalizacijskih procesa kroz koje se povezuju ne samo učenici s drugim učenicima, već i s nastavnikom i drugim stručnjacima (Vrkić Dimić, 2011) zaduženima za realizaciju aktivnosti u muzeju. Kriteriji odabira spomenutih vrsta učenja su zastupljenost obilježja aktivnog učenja zasnovanih na interpretaciji učenja prema socijalnom konstruktivizmu, kao što su (Vrkić Dimić, 2011): učenje s razumijevanjem, dugoročno pamćenje, primjena znanja u stvarnom životu, kritičko razmišljanje, poticanje kreativnosti, istraživanje i rješavanje problema, stjecanje iskustva, aktivno sudjelovanje.

Učenje otkrivanjem je učenje posredstvom muzejskih predmeta, koje kod učenika budi istraživački duh i posljedično otvaranje brojnih pitanja, što čini osnovu za učenje otkrivanjem (Detling, 2010). Namjera je ovom metodom

učenike potaknuti na samostalno i samoupravljano stjecanje znanja, dok je odgovornost nastavnika i muzejskih pedagoga osigurati uvjete za nesmetan rad. Preduvjet za uspješnu realizaciju aktivnosti kroz učenje otkrivanjem je učeničko predznanje stečeno u školi prije samog posjeta, koje potom mogu primijeniti u samostalnom istraživanju i učenju u muzeju. Ovo učenje se najčešće primjenjuje kod tema iz povijesti i realizira se postupno kroz četiri koraka: opažanje, otkrivanje (kroz postavljanje i/ili odgovaranje na pitanja), postavljanje hipozeta temeljem donesenih zaključaka i rješavanje zadatka (Trškan, 2007). Prema Kisovar-Ivanda (2014) učenje otkrivanjem će biti najuspješnije u opuštenom ozračju, gdje granice između učenja i zabave nisu strogo definirane.

Osnovu istraživačkog učenja čini rješavanje problema, kojeg osmišljavaju nastavnik i/ili muzejski pedagog. U tu svrhu oni učenicima osiguravaju potrebne materijale i uvjete za rad, jasno definiraju cilj zadatka i potiču učenike u samostalnom iznalaženju rješenja inicijalno postavljenog problema. Borić i sur. (2010) tvrde kako se posebnost ove metode odražava u pomoći učenicima pri osvještavanju važnosti činjenica prilikom strukturiranja znanja, u isticanju nepostojanja jednoznačnih točnih odgovora te kako otkrivanje istine zahtjeva samostalno i aktivno promišljanje. Dakle, učenik postaje istraživač te znanje usvojeno takvim procesom učenja lakše i dugoročnije pamti (Ristić, 2010).

Iskustveno učenje podrazumijeva aktivno stvaranje iskustva učenja, tako što učenici samostalno i slobodno oblikuju vlastite odgovore na određenu situaciju ili problem. Povezano je s učenjem otkrivanjem i učenjem rješavanjem problema (Bognar, Matijević, 2005) i također pretpostavlja učenje u opuštenom okruženju i poticajnom ozračju u kojem se razvija učenička znatiželja, spremnost na rad s muzejskim predmetima te samostalno razmišljanje i donošenje zaključaka (Kiurski, 2017). U takvom muzejskom okruženju "znanje se stvara, a ne pruža u gotovom obliku" (Kiurski, 2017: 87). Time se uloga nastavnika mijenja na način da on prestaje biti izvor i posrednik znanja te kroz usmjeravanje učenika u radu postaje njihov suradnik i savjetnik (Kiurski, 2017).

U kontekstu učenja u muzeju autori često opisuju muzej kao mjesto informalnog učenja (Kisovar-Ivanda, 2014; Schwan, 2016), što se prvenstveno odnosi na posjećivanje muzeja u slobodno vrijeme. U ovom radu razmatramo učenje u muzeju kao sastavni dio školskog učenja. Naime, informalno učenje ne obilježava samo mjesto učenja, već i oblik učenja, pa se ono može promatrati i u kontekstu formalnog obrazovanja (Rohs, 2016). Ovdje se neće ulaziti u problematiku definiranja informalnog učenja već ćemo se zadržati na obilježjima karakterističnima za taj oblik učenja: nenamjernost, učenje bez unaprijed definiranog cilja, sadržaja, metoda kao ni za to predviđene potvrde o završetku procesa učenja. Riječ je o slučajnom učenju u svakodnevici te se može vezati na razne druge oblike učenja, kao što su refleksivno učenje, samousmjereno učenje itd. Pritom se uloga nastavnika ili nekog drugog voditelja aktivnosti u

muzeju razlikuje ovisno o vrsti zadatka, primjerice; od stručnog vodstva preko samostalnog rješavanja specifičnog zadatka do slobodnog promatranja izložbe bez definiranih zadataka. Navedeno u konačnici određuje sadržaj (in)formalnih elemenata u procesu učenja (Schwan, 2016). Informalnost u učenju je potrebno osvještavati, prepoznavati i istraživati kako bi ju se na primjeren način moglo ostvarivati i u formalnom odgojno-obrazovnom kontekstu. Njene prednosti su u tome što pojedincu omogućuje višu razinu samostalnosti, slobode i spontanosti u učenju, a time i veće mogućnosti za stjecanje pozitivnih iskustava i doživljaja. Ako polazimo od toga da jedan od poticaja za procese učenje predstavlja i odgoj, onda se odnos formalnog i informalnog učenja u ovom kontekstu može usporediti s odnosom intencionalnog i funkcionalnog odgoja. Bašić (1999) intencionalni odgoj poima kao pedagoški ciljanu i namjernu društvenu djelatnost, a funkcionalni kao utjecaje različitih društvenih čimbenika, pedagoški nenamjernih i slučajnih utjecaja koji se (ne)povoljno odražavaju na razvoj osobnosti djece i mladih. Muzejsko okruženje omogućuje stvaranje pozitivnog odgojnog djelovanja u širem smislu, što znači prožetost intencionalnih i funkcionalnih utjecaja, kao i isprepletenost odgojne i obrazovne djelatnosti.

3. Metodologija istraživanja

3.1. Predmet, cilj i zadaci istraživanja

Predmet empirijskog istraživanja, čiji su rezultati prikazani u nastavku rada, odnosi se na mišljenja i iskustva učitelja osnovnih i nastavnika srednjih škola[5] o korištenju potencijala i datosti muzeja u odgojno-obrazovne svrhe s posebnim naglaskom na prednosti i izazove s kojima se nastavnici pritom susreću.

Dakle, cilj istraživanja obuhvaćao je ispitivanje postojećih prednosti i izazova koji se pojavljuju prilikom planiranja i realizacije nastave u muzejima, kako bi se dobio uvid u praksu i mišljenja nastavnika, a što bi moglo poslužiti za unaprjeđenje buduće suradnje odgojno-obrazovnih i muzejskih djelatnika prilikom realizacije dijelova nastave u muzejima.

U skladu s navedenim, istraživanje je imalo dva temeljna zadatka; na skupini osnovnoškolskih učitelja i srednjoškolskih nastavnika anketnim ispitivanjem njihovih mišljenja i iskustava:

1. utvrditi prednosti i potencijale učenja u muzeju te
2. utvrditi izazove i prepreke s kojima se nastavnici susreću prilikom planiranja i realizacije nastave u muzeju.

[5] U ovom radu će se koristiti pojam *nastavnik* kao pojam koji objedinjuje sve tri skupine ispitanika (učitelji razredne nastave, učitelji predmetne nastave i nastavnici u srednjim školama).

3.2. Metoda, ispitanici i postupak istraživanja

Empirijsko istraživanje provedeno je anketnim ispitivanjem. Upitnik je originalno kreiran za potrebe provedbe ovog istraživanja. Sadržavao je dvije skale Likertovog tipa s istaknutim prednostima i izazovima koje se moguće javljaju prilikom planiranja i realizacije nastave u muzeju, prema kojima su ispitanici iskazivali određene stupnjeve ne/slaganja (5-stupanjska skala s rasponom odgovora koji su se kretali od 1 – *u potpunosti se ne slažem* do 5 – *u potpunosti se slažem*). Pored navedenih skala upitnik je sadržavao i dva pitanja otvorenog tipa u kojima su ispitanici temeljem svojih iskustava i mišljenja samostalno deskriptivno iskazivali prednosti i izazove s kojima su se susretali. Navedenim skalama i pitanjima otvorenog tipa prethodio je i blok pitanja vezanih uz osnovne sociodemografske varijable, a koje su uključivale: spol, dob, radno mjesto, nastavni/e predmet/e koji/e poučava te godine nastavnog radnog staža ispitanika. Navedeni podatci u nastavku su se koristili kako bi se što jasnije opisao uzorak sudionika istraživanja.

Istraživanje je provedeno u obliku online anketnog upitnika, a pretpostavka sudjelovanja u istraživanju, koje je bilo dobrovoljno te su ispitanici u bilo kojem trenutku mogli odustati od popunjavanja upitnika, bila je posjedovanje minimalno 5 godina nastavnog radnog staža u struci. Intencija je bila prikupiti podatke od ipak malo iskusnijih nastavnika, a ne nastavnika početnika, kako bi se u svojim odgovorima mogli referirati na višekratna, a ne jednokratna iskustva suradnje s muzejima prilikom planiranja i realizacije dijelova nastavnog programa te kako bi se mogli osvrnuti na iskustva navedene suradnje prije pandemijskog razdoblja kada je organizirani nastavni posjet muzejima većih skupina učenika i nastavnika bio onemogućen uslijed tada aktualnih mjera suzbijanja širenja zaraze.

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 122 ispitanika (N=122), a možemo ga okvalificirati kao prigodni uzorak. Radilo se o osnovnoškolskim učiteljima (*f*=82) i srednjoškolskim nastavnicima (*f*=40) na području gradova Zadar i Metković. Unutar skupine osnovnoškolskih učitelja diferencirane su dvije podskupine: učitelji razredne nastave (*f*=29) te učitelji predmetne nastave (*f*=53). Dakle, prigodni je uzorak ispitanika u konačnici činilo 23,77% učitelja razredne, 43,44% učitelja predmetne nastave i 32,79% nastavnika srednjih škola.

U spolnoj distribuciji ispitanika dominirale su žene (*f*=105; 86,07%) u odnosu na muškarce (*f*=17; 13,93%). Navedenu neproporcionalnu distribuciju možemo smatrati očekivanom s obzirom na sljedeće činjenice: veća zastupljenosti žena u općoj populaciji RH (Ž=51,5% : M=48,5%; Ostroški, 2021: 7), njihova veća zastupljenost u visokoškolskom obrazovanju (koje je pretpostavka ostvarivanja poziva učitelja i/ili nastavnika; Ž=16,7% : M=16,0%; Ostroški, 2021: 24.), njihova brojčana dominacija na društvenim (Ž=66,2% : M=33,8%; Ostroški, 2021: 28) i

humanističkim studijima u RH (Ž=71,4% : M=28,6%; Ostroški, 2021: 28)[6]. Dakle, evidentna je veća zastupljenost žena na nastavničkim i učiteljskim studijima, posebice kad je riječ o inicijalnoj razini obrazovanja, tj. kod učitelja razredne nastave, a konsekventno tome i na učiteljskim i nastavničkim radnim mjestima u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Dobna struktura ispitanika kretala se u rasponu od 31 do 64 godine života, a analizirana je temeljem četiri dobne skupine (31-40, 41-50, 51-60 i preko 60 godina života). Dominirali su ispitanici prve praćene najniže dobne skupine te im je broj opadao s porastom kronološke dobi ispitanika (31-40 godine života=44; 36,06%; 41-50 godine života=43; 35,25%; 51-60 godine života=28; 22,95%; preko 60 godina života=7; 5,74%) pa možemo zaključiti da je temeljem odnosa kronološke dobi ispitanika i zastupljenosti ispitanika u uzorku istraživanja navedeni odnos obrnuto proporcionalan, što je bilo i očekivano.

Analiza distribucije ispitanika temeljem nastavnog radnog staža (ispitanici su iskazivali samo radni staž koji su stekli na nastavničkom radnom mjestu, a ne ukupni radni staž) vršila se svrstavanjem ispitanika u tri kategorije s obzirom na duljinu radnog staža u struci te pokazuje kako je najveći broj ispitanika između 11 i 20 godina radnog staža (*f*=48; 39,34%), gotovo podjednak broj ispitanika s više od 20 godina radnog staža (*f*=46; 37,71%) te najmanji broj ispitanika između 5 i 10 godina radnog staža (*f*=28; 22,95%). Kako je intencija bila istraživanjem obuhvatiti iskusnije nastavnike (s minimalno 5 godina rada u nastavi) iz razloga koji su prethodno pojašnjeni, smatra se da je distribucija ispitanika temeljem duljine njihovog nastavnog radnog staža zadovoljavajuća.

Podatci ovog anketnog ispitivanja prikupljani su tijekom mjeseca travnja i svibnja 2021. g., a istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 10 škola pravilno distribuiranih s obzirom na njihov stupanj: 5 OŠ i 5 SŠ, o čemu se vodila posebna briga. Kada je riječ o vrsti SŠ, s ciljem što vjerodostojnijih i raznolikijih odgovora nastavnika te dobivanja što boljeg uvida u problem istraživanja, također su ciljano obuhvaćeni ispitanici iz tri vrste srednjih škola: gimnazije, strukovne škole te umjetničke srednje škole. Tako je istraživanje u konačnici obuhvatilo ispitanike iz 3 OŠ iz grada Zadra (OŠ Zadarski otoci, OŠ Šime Budinića, OŠ Petra Preradovića) i 2 OŠ iz grada Metkovića (OŠ don Mihovila Pavlinovića, OŠ Stjepana Radića) te 3 SŠ iz grada Zadra (Gimnazija Jurja Barakovića, Obrtnička škola Gojka Matuline, Škola primijenjene umjetnosti i dizajna Zadar) i 2 SŠ iz grada Metkovića (Gimnazija Metković, Srednja škola Metković).

---

[6] Učitelji i nastavnici društveno-humanističkih nastavnih predmeta u distribuciji ispitanika prema skupinama nastavnih predmeta koje u školama poučavaju činili su 38,52% ispitanika ovog empirijskog istraživanja. Za njima su po brojnosti slijedili učitelji razredne nastave (23,77%), učitelji i nastavnici iz umjetničkog područja (12,90%) i prirodoslovno-matematičkoga područja (12,90%) te ostali (11,91%).

Kako bi se zadovoljili planirani kriteriji uključivanja ispitanika iz raznovrsnih škola na području gradova Zadar i Metković učinjeni su ciljani inicijalni kontakti s ravnateljima i/ili pedagozima prethodno navedenih škola. Kontakti su vršeni dijelom elektroničkom poštom, a dijelom telefonskim putem, nakon čega je školama dostavljen kratak upit za sudjelovanje u istraživanju zajedno s opisom teme i vrste istraživanja. Nakon odobrenja dobivenog od strane ravnatelja i/ili pedagoga, školama je poslana poveznica elektroničkom poštom kojom su nastavnici pristupali ispunjavanju anketnog upitnika. Sudjelovanje u istraživanju bilo je anonimno i dobrovoljno te su ispitanici mogli u bilo kojem trenutku odustati od daljnjeg popunjavanja ankete, tj. sudjelovanja u istraživanju.

Nakon perioda popunjavanja upitnika formirana je matrica za unos statističkih podataka, prikupljeni podatci su uneseni u statistički program Microsoft Excel 2010 te je vršena statistička analiza u okviru koje su izračunavani osnovni pokazatelji deskriptivne statistike: frekvencije (*f*), postotci (%), aritmetičke sredine (M) i standardne devijacije (*SD*), a podatci su prikazani tablično. Temeljem navedenih statističkih izračuna vršena je deskriptivna analiza prikupljenih podataka te interpretacija dobivenih rezultata istraživanja.

4. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

U nastavku rada prikazana je analiza i interpretacija rezultata istraživanja strukturirana temeljem prethodno postavljenih zadataka istraživanja. Dakle, prvo slijede rezultati koji se odnose na prednosti i potencijale učenja u muzeju te za njima rezultati koji se odnose na izazove i prepreke s kojima se nastavnici susreću prilikom planiranja i realizacije nastave u muzeju. U oba slučaja podatci su prikupljani kroz unaprijed zadane tvrdnje prema kojima su ispitanici iskazivali određeni stupanj ne/slaganja. Riječ je o kategorijama odgovora u obliku Likertove skale s 5 stupnjeva sa značenjima: 1 – *u potpunosti se ne slažem*, 2 – *ne slažem se*, 3 – *niti se slažem, niti se ne slažem*, 4 – *slažem se* te 5 – *u potpunosti se slažem*. Dakle, dva su negacijska stupnja, dva afirmacijska te srednji neutralni stupanj odgovora. Pored nevedenih skala, podatci su se kod oba zadatka istraživanja nadopunjavali pitanjima otvorenog tipa u kojima su ispitanici mogli potpuno slobodno, temeljem svojih iskustava i mišljenja, navoditi dodatne prednosti i potencijale te izazove i prepreke učenja u muzeju, a koje nisu prethodno obuhvaćene skalnim tvrdnjama.

4.1. Prednosti i potencijali učenja u muzeju

Skala kojom su se mjerile prednosti te potencijali učenja u muzeju obuhvaćala je ukupno 12 tvrdnji. Analizirani podatci prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Prednosti i potencijali učenja u muzeju

Tvrdnja	1 *f*(%)	2 *f*(%)	3 *f*(%)	4 *f*(%)	5 *f*(%)	M	SD
1. Susret učenika s muzejskim predmetima pomaže im u boljem razumijevanju nastavnih sadržaja.	8(6,56)	4(3,28)	10(8,20)	67(54,92)	33(27,05)	3,93	1,03
2. Učenici više nauče u muzeju nego što bi naučili u školi.	6(4,92)	20(16,39)	50(40,98)	32(26,23)	14(11,48)	3,23	1,01
3. Znanje koje učenici stječu u muzejima lakše se pamti i dugoročnije je.	3(2,46)	8(6,56)	18(14,75)	66(54,10)	27(22,13)	3,87	0,91
4. Učenici mogu znanje lakše primijeniti u svakodnevnom životu.	3(2,46)	8(6,56)	25(20,49)	68(55,74)	18(14,75)	3,74	0,88
5. Učenici aktivnije sudjeluju u nastavi u muzeju.	3(2,46)	13(10,66)	28(22,95)	52(42,62)	26(21,31)	3,70	1,00
6. Učenici se slobodnije izražavaju u muzeju.	2(1,64)	15(12,30)	27(22,13)	56(49,90)	22(18,03)	3,66	0,96
7. Učenike se potiče na kritičko razmišljanje.	4(3,28)	7(5,74)	17(13,93)	65(53,28)	29(23,77)	3,89	0,94
8. Učenici se osjećaju opušteno i prihvaćeno.	4(3,28)	5(4,10)	18(14,75)	67(54,92)	28(22,95)	3,90	0,91
9. Nastava u muzeju omogućuje učenicima izražavanje njihove kreativnosti.	4(3,28)	6(4,92)	25(20,49)	61(50,00)	26(21,31)	3,81	0,94
10. Učenike se potiče na samostalno istraživanje i rješavanje problema.	5(4,10)	6(4,92)	22(18,03)	64(52,46)	25(20,49)	3,80	0,96

11. Učenici istovremeno stvaraju iskustva i znanje.	4(3,28)	5(4,10)	13(10,66)	71(58,20)	29(23,77)	3,95	0,89
12. Muzejski stručnjaci potiču učenike tijekom vodstva na aktivno sudjelovanje (npr. putem dijaloga).	4(3,28)	4(3,28)	23(18,85)	63(51,64)	28(22,95)	3,88	0,91

Rasponi dobivenih rezultata istraživanja pokazuju distribuciju odgovora kroz sve ponuđene stupnjeve odgovora (1-5), pri čemu temeljem učestalosti pojedinih odgovora odabirom dominira skalna vrijednost 4 – *slažem se*. Ukupna središnja prosječna vrijednost iznosi M=3,78, što govori u prilog pozitivnom vrednovanju svih anketnih čestica od strane ispitanika. Ukupna prosječna standardna devijacija iznosi *SD*=0,94 što je dodatni pokazatelj homogenosti nastavničkih odgovora, dakle, niske disperzije rezultata koji u ovom slučaju sugeriraju slaganje ispitanika oko većinom pozitivnih procjena tvrdnji koje naglašavaju prednosti učenja u muzeju. Statističkim rječnikom, dobivena je normalna distribucija rezultata s obilježjima negativne asimetričnosti budući da se većina rezultata koncentrira na većim odabranim vrijednostima (4 – *slažem se* i 5 – *u potpunosti se slažem*).

Temeljem prikazane analize (Tablica 1) izdvojili smo najviše vrednovane tvrdnje, tj. one s najvišom prosječnom ocjenom (M). Riječ je o 6 tvrdnji s aritmetičkim sredinama koje se kreću od najviše M=3,95 do nešto niže M=3,87.

Najviše vrednovana tvrdnja ***Učenici istovremeno stvaraju iskustva i znanje*** (M=3,95; *SD*=0,89) govori u prilog pozitivnom učinku učenja u muzeju koji se manifestira kroz istovremenost stvaranja iskustava o predmetu učenja i konstruiranja vezanih znanja. Kako ističe von Hentig (2007), učinkovitost pedagoškog utjecaja moguća je uz ispunjavanje osnovnih uvjeta od kojih je jedan: ako učenje ne proizlazi iz iskustva, treba ga s njime spojiti, tj. nužnost spajanja iskustva i učenja. Navedeni uvjet temelji se na zakonitosti učenja koja glasi: bez (neposrednog) iskustva nije moguće stvoriti jasnu predodžbu o nekoj pojavi ili općenito predmetu učenja (Spitzer, 2018). Oko 82% ispitanika slaže se ili u potpunosti se slaže sa spomenutom tvrdnjom što predstavlja nešto iznad 4/5 svih odgovora. O visokoj usuglašenosti odgovora ispitanika u odnosu na ostale ispitivane čestice te njihovoj niskoj disperziji svjedoči i postignuta niska vrijednost standardne devijacije (*SD*=0,89). Ipak, oko 11% ispitanika odabralo je srednji neutralni stupanj odgovora, ali je i oko 7% onih koji se s navedenom tvrdnjom ne slažu ili čak uopće ne slažu. Možemo pretpostaviti da određeni nastavnici tijekom nastave organizirane u školama osiguravaju stvaranje učeničkih neposrednih iskustava (npr. korištenjem primarnih izvora informacija, jasnom kontekstualizacijom poučavanog u realna životna zbivanja i sl.) te smatraju da

učenici već imaju iskustva s predmetom njihova poučavanja ili jedan manji dio nastavnika ne vidi značaj i važnost povezivanja školskih apstrakcija s neposrednim životnim iskustvima učenika prilikom procesa izgrađivanja znanja.

Analizirana istraživačka čestica sadržajno je bliska sljedećoj najviše vrednovanoj ***Susret učenika s muzejskim predmetima pomaže im u boljem razumijevanju nastavnih sadržaja*** (M=3,93), ali kod koje je uočena i najveća disperzija odgovora ispitanika u odnosu na sve ostale praćene tvrdnje (*SD*=1,03). Ipak se i ovdje radi o ukupno niskoj disperzivnosti odgovora ispitanika, ali ona je najveća kada se stavi u odnos s ostalim postignutim standardnim devijacijama unutar analizirane skale. Temeljem navedenoga možemo zaključiti da i u ovom slučaju dominira odgovor *slažem se* (54,92%), a sljedeći po učestalosti je odgovor *u potpunosti se slažem* (27,05%), što ukupno čini također oko 82% odgovora. Ipak u ostatku odgovora najčešće su zastupljeni oni negacijski, pa se ukupno oko 10% odgovora kreće između potpunog neslaganja i neslaganja, dok neutralni stupanj bira oko 8% ispitanika. Dakle, ne uviđaju svi nastavnici pozitivnu povezanost korištenja muzejskih predmeta i boljeg razumijevanja nastavnih sadržaja, što je moguće interpretirati na sličan način kao kod prethodno analizirane čestice.

Sljedeća po visini aritmetičke sredine nalazi se čestica koja se odnosi na ugodno ozračje učenja u muzeju te se prvenstveno dotiče odgojne dimenzije nastave ***Učenici se osjećaju opušteno i prihvaćeno*** (M=3,90; *SD*=0,91). Iako ju ne dovodivši u odnos s učeničkim osjećajima opuštenosti i prihvaćenosti u školskom nastavnom kontekstu, što i nije bila intencija prikazanog istraživanja, pozitivan učenički doživljaj procesa učenja i poučavanja koji se manifestira kroz osjećaj učeničke opuštenosti i prihvaćenosti visoko je afirmativno vrednovan od strane nastavnika. Niska vrijednost prosječne standardne devijacije svjedoči o niskoj disperziji odgovora ispitanika, koji, u ovom slučaju, nešto češće nego prethodno, odabiru srednji neutralni stupanj odgovora (oko 15%). Možemo zaključiti da se učenici prilikom učenja u muzeju osjećaju ugodno, što čini jednu od temeljnih pretpostavki pozitivnog pedagoškog učinka koji u sebi sjedinjuje obrazovne i odgojne utjecaje (von Hentig, 2007).

Također visoko pozitivno vrednovana tvrdnja ***Učenike se potiče na kritičko razmišljanje*** (M=3,89; *SD*=0,94) dodatno svjedoči upravo o toj međusobnoj isprepletenosti odgojnih i obrazovnih utjecaja tijekom procesa učenja i poučavanja. Kreativnost nastaje u ugodnom i opuštajućem socijalnom i materijalnom okruženju koje ne pretpostavlja unisonost u učeničkom razmišljanju i djelovanju prilikom rješavanja intelektualno intrigantnih problema, već koje potiče na divergentnost u prilaženju i načinima rješavanja problema. Za divergentno mišljenje učenik mora imati odgovarajući intelektualni kapacitet, ali prije svega ugodno radno okruženje koje ga potiče na neuobičajene i originalne oblike razmišljanja.

Potkrepa tvrdnje iz teorijskog dijela rada, a koja ističe značaj rada muzejskog pedagoga, djelomično se ogleda u visoko pozitivno vrednovanoj istraživačkoj čestici **Muzejski stručnjaci potiču učenike tijekom vodstva na aktivno**

sudjelovanje (npr. putem dijaloga) (M=3,88; *SD*=0,91). Interaktivnost prilikom posjeta muzeju i vođenog stručnog pregleda muzejskih predmeta postiže se pedagoškim dijalogom između muzejskih stručnjaka, nastavnika i učenika. Riječ je o nastavnom dijalogu koji se odvija u izvanškolskom, muzejskom kontekstu te pored nastavnika uključuje i relevantne muzejske stručnjake što omogućuje dublje sagledavanje i razumijevanje predmeta poučavanja iz različitih perspektiva te aktivno sudjelovanje učenika u vlastitim procesima učenja. Ne čudi, stoga, dobivena visoka prosječna vrijednost slaganja s navedenom tvrdnjom i niska disperzija odgovora ispitanika. U odnos s navedenim podatcima i prikazanom interpretacijom mogu se dovesti i statistički rezultati postignuti za tvrdnju ***Znanje koje učenici stječu u muzejima lakše se pamti i dugoročnije je*** (M=3,87; *SD*=0,91). Dakle, nastavnici se slažu da se znanje izgrađeno u muzejima lakše i dugoročnije pamti (ukupno prosječno slaganje i potpuno slaganje odabire oko 76% ispitanika, dok se s tvrdnjom potpuno ili djelomično ne slaže ukupno oko 8% ispitanika), što podrazumijeva njegovu logičku smislenost, jasnu strukturiranost te sadržajnu i misaonu uklopljenost u prethodno izgrađena znanja i obrasce razmišljanja o određenom predmetu ili pojavi. Mogli bismo reći da učenje i poučavanje u muzejskom kontekstu predstavljaju svojevrsnu pozitivnu kvalitativnu nadopunu nastavnom procesu koji se odvija isključivo u školskim učionicama. Značaj učenja u prirodi kao i korištenja raznovrsnih artefakata stvarnog materijalnog i socijalnog svijeta koji nas okružuje (što je značajna uloga upravo muzejskih ustanova) te njihovu nužnu sadržajnu isprepletenost tijekom procesa djetetovog razvijanja spoznaje ističu upravo pedagozi (npr. von Hentig, 2007; Detling, 2010; Vrkić Dimić, 2011; Renz-Polster, Hüther, 2017; Kiurski, 2017), ali sve više i neuroznanstvenici (Michl, 2009; Spitzer, 2018). Navedena nužnost posebice dolazi do izražaja u suvremeno doba u kojem zbog značajnog porasta virtualnih iskustava djece i mladih uslijed učestalog te često i neadekvatnog korištenja sredstava IKT-a, dolazi do nepostojanja osobnog iskustva prema predmetu poučavanja/učenja, jer se realna iskustva nisu prethodno inicijalno izgradila te se u konačnici nisu nadopunila onim virtualnima, već su virtualna potpuno zamijenila realna životna iskustva. Muzeji u ovim slučajevima mogu nadoknaditi nepostojanje osobnih iskustava učenika prema predmetu poučavanja/učenja i produktivno učenje s razumijevanjem učiniti mogućim.

Nakon zasebno analiziranih tvrdnji s kojima su nastavnici iskazali najviše stupnjeve slaganja slijedi skupna analiza odgovora ispitanika na tvrdnje prema kojima su iskazali, iako i dalje prosječno visoko, ipak nešto niže prosječno slaganje. Radi se o tvrdnjama: ***Nastava u muzeju omogućuje učenicima izražavanje njihove kreativnosti*** (M=3,81; *SD*=0,94); ***Učenike se potiče na samostalno istraživanje i rješavanje problema*** (M=3,80; *SD*=0,96); ***Učenici mogu znanje lakše primijeniti u svakodnevnom životu*** (M=3,74; *SD*=0,88); ***Učenici aktivnije sudjeluju u nastavi u muzeju*** (M=3,70; *SD*=1,00) te ***Učenici se slobodnije izražavaju u muzeju*** (M=3,66; *SD*=0,96). Kod navedenih tvrdnji prosječna aritmetička sredina i dalje je vrlo

visoka i sugerira prevladavajući odabir odgovora slažem se i u potpunosti se slažem (prosječno se kreću između 64% i 73%), ali i nešto učestaliji odabir srednjeg neutralnog stupnja odgovora (prosječno između 18% i 23%) te najmanje učestali odabir potpunog ili djelomičnog neslaganja (prosječno između 8% i 14%). Pritom i ovdje primjećujemo visoku usklađenost vrijednosti standardnih devijacija koje svjedoče o visokoj usuglašenosti, tj. niskoj disperziji odgovora nastavnika. Iz navedenog možemo zaključiti da većina nastavnika dijeli afirmativno mišljenje o tome kako učenje u muzeju potiče učeničku kreativnost, samostalnost u problemskom učenju, primjenu stečenih znanja i vještina u svakodnevnom životu te općenito na aktivno sudjelovanje i slobodnije izražavanje.

Posljednja analizirana tvrdnja ***Učenici više nauče u muzeju, nego što bi naučili u školi*** ujedno je i najniže vrednovana s obzirom na postignutu vrijednost aritmetičke sredine (M=3,23), ali su i kod nje ispitanici iskazali visok stupanj slaganja u odabiru ponuđenih skalnih odgovora, dakle, disperzija njihovih odgovora je mala (*SD*=1,01). Čak oko 41% ispitanika pritom je odabralo neutralni srednji stupanj odgovora, za njima slijede afirmativni odgovori koji se odnose na potpuno slaganje i slaganje (ukupno oko 38%) te u konačnici negacijski odgovori (ukupno 21%). Kako intencija istraživanja nije bila usporediti uvjete poučavanja/učenja u školi i muzeju ili provesti eksperiment kroz rad u paralelnim skupinama učenika, a čiji bi rezultati jedini mogli jasno posvjedočiti o navedenom odnosu, korelacijama koje se pritom pojavljuju te njihovom smjeru između praćenih varijabli, već je početna namjera bila utvrditi prednosti i izazove planiranja i realizacije učenja u muzeju iz nastavničke perspektive, ovdje možemo samo istaknuti da je istraživanje pokazalo dominantan odabir neutralnog odgovora, a da od ostalih odgovora ipak dominiraju oni afirmativni, iako niti udio negativnih odgovora ne smijemo zanemariti.

U konačnici, upitani da potpuno samostalno iznesu dodatne prednosti učenja u muzeju, a koje nisu bile dijelom prethodno analizirane tablice, nastavnici su davali svoje odgovore na otvoreni tip pitanja. Nakon prikupljanja spomenutih odgovora vršena je njihova kvalitativna analiza kroz tri osnovna koraka: kategorizacija, redukcija i sređivanje te su u konačnici odgovori svedeni na sljedeće kategorije (u nastavku navedene temeljem učestalosti pojavljivanja): stvaranje navike korištenja muzeja te posjete ustanova s kulturnim sadržajima; stvaranje pozitivne slike o sebi u izvanškolskom okruženju; razvijanje kritičkog mišljenja; druženje i međusobno povezivanje sa školskim kolegama u izvanškolskom kontekstu, a vezano uz zajedničku realizaciju školskih tema. Kao što možemo primijetiti, nastavnički se odgovori o potencijalima korištenja muzeja u svrhu učenja primarno dotiču upravo vrijednosti odgojnih utjecaja kao nezaobilaznoj, a često i odlučujućoj dimenziji ostvarivanja kvalitetnog nastavnog rada te u konačnici učeničkog produktivnog učenja.

Temeljem svih prethodno prikazanih rezultata istraživanja možemo zaključiti: uz zainteresiranog i kreativnog nastavnika te motivirane učenike kojima je na raspolaganju niz muzejskih predmeta u opuštajućem izvanškolskom ugođaju okarakteriziranom dinamičnim međuodnosima nastavnika, muzejskih

stručnjaka te učenika dolazi do kvalitetnog korištenja pedagoških potencijala učenja i odgoja u muzeju.

4.2. Izazovi i prepreke s kojima se nastavnici susreću kod planiranja i realizacije učenja u muzeju

U okviru drugog istraživačkog zadatka svoja mišljenja i iskustva o izazovima i preprekama na koje nailaze prilikom planiranja i realizacije aktivnosti u muzeju, ispitanici su također mogli izraziti na petostupanjskoj skali za svih sedam tvrdnji. Pritom je šest tvrdnji imalo negacijski oblik, a samo jedna afirmativni, koja je u tablici 2 navedena druga po redu.

Tablica 2. Izazovi i prepreke u planiranju i realizaciji učenja u muzeju

Tvrdnja	1 *f*(%)	2 *f*(%)	3 *f*(%)	4 *f*(%)	5 *f*(%)	M	SD
1. Muzeji nemaju zaposlenog muzejskog pedagoga.	6(4,92)	16(13,11)	51(41,80)	40(32,79)	9(7,38)	3,25	0,94
2. Posjet muzeju zahtijeva dugotrajno i detaljno planiranje.	7(5,74)	27(22,13)	27(22,13)	55(45,08)	6(4,92)	3,21	1,03
3. Nedovoljno sam informiran/a o aktivnostima i mogućnostima muzeja.	7(5,74)	32(26,23)	36(29,51)	40(32,79)	7(5,74)	3,07	1,02
4. Ne postoji mogućnost uklapanja muzejskih sadržaja u nastavni program nastavnog/ih predmeta koje/g poučavam.	32(26,23)	53(43,44)	28(22,59)	7(5,74)	2(1,64)	2,13	0,92
5. Zbog nedostatka vremena, nisam u mogućnosti provoditi nastavu u muzeju.	14(11,48)	31(25,41)	46(37,70)	26(21,31)	5(4,10)	2,81	1,03
6. Muzeji nude premalo odgojno-obrazovnog programa.	14(11,48)	50(40,98)	42(36,89)	15(12,30)	1(0,82)	2,5	0,88
7. Muzeji nemaju riješen fizički pristup za učenike s invaliditetom.	13(10,66)	37(30,33)	54(44,26)	13(10,66)	5(4,10)	2,67	0,94

Sumarno gledano, distribucija odgovora za sve navedene tvrdnje obuhvatila je svih pet stupnjeva, dok je srednja vrijednost 3 - *niti se slažem, niti se ne slažem* prevladala kao odabir. Izuzimanjem jedine afirmacijske tvrdnje, ukupna srednja vrijednost približava se vrijednosti 2 - *ne slažem se*, što se ogleda i u prosječnoj vrijednosti aritmetičke sredine M=2,74. Ukupna prosječna standardna

devijacija je *SD*=0,96 i ovdje upućuje na nisku disperziju odgovora i visoku razinu suglasja nastavnika oko izazova i prepreka vezanih za muzejsko učenje. Slijedom većinskog odabira vrijednosti 3 i 2, može se zaključiti kako je dobivena normalna distribucija rezultata uz obilježja pozitivne asimetričnosti.

Na početku drugog dijela interpretacije i analize odgovora, osvrćemo se na dvije najviše vrednovane tvrdnje. Za prvu od njih ***Muzeji nemaju zaposlenog muzejskog pedagoga*** (M=3,25; *SD*=0,94) najveći broj ispitanika (42%) odabire srednji stupanj iza kojeg slijedi afirmativni odgovor *slažem se* (33%). Iz ove prevladavajuće neutralne perspektive ispitanika može se djelomice iščitati nedovoljna informiranost o zaposlenju muzejskih pedagoga u muzejima. Ona je mogla proizaći iz nedostatka njihovog iskustva suradnje s muzejima ili pak neinformiranosti o struci i zvanju muzejskog djelatnika koji je prigodom posjeta vodio skupinu učenika dotičnog nastavnika. S tim u vezi u trenutku provedbe ovog istraživanja prema statističkom pregledu *Registra muzeja, galerija i zbirki u RH* (Rihtar Jurić, 2022) u Hrvatskoj su zakonski osnovana i registrirana 164 muzeja u kojima je zaposleno 1120 djelatnika (izuzevši pripravnike). Među njima je i 76 muzejskih pedagoga što čini tek 6,8% udjela zaposlenih (Rihtar Jurić, 2022).

Kod tvrdnje ***Nedovoljno sam informiran/a o aktivnostima i mogućnostima muzeja*** (M=3,07; *SD*=1,02) blago prevladava odabir odgovora *slažem se* (33%) kao više vrijednosti odgovora. Vidljiva je disperzija rezultata uvjetovana odabirom srednjeg neutralnog stupnja (30%) te negativnog odgovora *ne slažem se* (26%). Očigledno je kako se razina informiranosti o pedagoškoj djelatnosti muzeja razlikuje od nastavnika do nastavnika i stoga se može tumačiti na različite načine. Ako pretpostavimo da je suradnja između škola i muzeja recipročna, onda bi i promišljanje o dodatnom jačanju suradnje trebalo biti obostrano. Sve su češći primjeri škola koje svoje prostore obogaćuju raznovrsnim, često prigodnim, izlošcima, na taj način stvarajući muzejske kutke namijenjene učenju, druženju, upoznavanju i sl. (npr. OŠ Zadarski otoci bila je uključena u projekt „Muzej u školi“ te školski prostor kontinuirano obogaćuje povremenim ili trajnim izložbama). Osim toga, uključivanje posjeta muzejima u godišnji plan i program i/ili školski kurikulum također može ovisiti i o inicijativnosti te spremnosti nastavnika za planiranje i realizaciju učenja u muzeju, što posljedično pretpostavlja njihovo prikupljanje informacija o aktualnim pedagoškim aktivnostima ustanove.

Slijedi interpretacija i analiza tvrdnji s niskim vrijednostima odgovora o izazovima i preprekama, a koju započinjemo s onom najniže vrednovanom: ***Ne postoji mogućnost uklapanja muzejskih sadržaja u nastavni program predmeta kojeg poučavam*** (M=2,13; *SD*=0,92). Ovdje dominiraju odgovori s negativnog spektra skale (70%), 23% ispitanika odabire srednji neutralni stupanj, dok ih nešto više od 7% iskazuje potpuno ili djelomično slaganje. Shodno vrijednosti standardne devijacije može se zaključiti kako je među nastavnicima

visoka razina suglasnosti oko postojanja niza mogućnosti i načina povezivanja i uklapanja muzejskih sadržaja u nastavni program i obrnuto. Nadalje, odabirom odgovora *u potpunosti se ne slažem* i *ne slažem se* značajan postotak nastavnika (52%) također negira i tvrdnju ***Muzeji nude premalo odgojno-obrazovnog programa*** (M=2,5; *SD*=0,88). Dio njih (37%) iskazuje neutralno mišljenje, kao što čini gotovo 30% ispitanika prema ranije spomenutoj tvrdnji o informiranosti o radu muzeja. Povezivanje ovih dvaju rezultata upućuje na jednu nedorečenu sliku o upoznatosti nastavnika s muzejskim sadržajima i onemogućava pružanje objektivne prosudbe o tome, mogu li postojeći muzejski sadržaji udovoljiti odgojno-obrazovnim potrebama učenika. K tomu, činjenica jest kako grad Zadar s nizom muzejskih ustanova nudi mnogo više mogućnosti izbora za učenje izvan učionice u odnosu na Metković koji raspolaže samo jednim muzejom.

Na tvrdnju ***Muzeji nemaju riješen fizički pristup za učenike s invaliditetom*** (M=2,67; *SD*=0,94) je gotovo podjednak broj ispitanika odgovorio neutralno (44%) i negativno: 30% (*ne slažem se*) i 11% (*u potpunosti se ne slažem*). Disperzija rezultata pritom dokazuje visoku razinu usuglašenosti nastavnika, koja se može interpretirati dvojako. Naime, izražena srednja vrijednost i ovdje upućuje na određenu (ne)informiranost nastavnika o radu muzeja, što se može odnositi i na prostorno-materijalne uvjete muzeja. S druge strane, odabir negacijskih odgovora u skladu je sa suvremenim standardima koji su gotovo anulirali problem neodgovarajućeg ili onemogućenog pristupa osoba s invaliditetom.

Zbog nedostatka vremena, nisam u mogućnosti provoditi nastavu u muzeju (M=2,81; *SD*=1,03) je tvrdnja s kojom se u potpunosti ne slaže 11% i ne slaže 25% ispitanika, što je u zbroju gotovo podjednako kao i za neutralni stupanj odgovora (38%). Dakle, više od 1/3 nastavnika nalazi vrijeme za organizaciju nastave u muzeju. Približan broj nastavnika daje neutralan odgovor, a stupanj disperzije rezultata ukazuje na nekoherentnost njihovih mišljenja i iskustava, o čijim razlozima se može samo nagađati. No u istraživanjima, primjerice onom kojeg su proveli Borac i Dujmović (2015) kao glavne razloge zbog kojih nastavnici ne posjećuju muzeje navode preopterećenost realizacijom sadržaja kurikuluma, složenost organizacije izvanučioničke nastave, ali i troškove posjeta muzejima.

Kao posljednju izdvajamo negacijsku tvrdnju koja glasi ***Posjet muzeju zahtijeva dugotrajno i detaljno planiranje*** (M=3,21; *SD*=1,03). Čak 50% ispitanika se slaže/potpuno slaže s tvrdnjom, dok ih se 28% ne slaže/potpuno ne slaže uz određenu razinu disperzivnosti odgovora. Ovi podatci potvrđuju Detlingov (2010) stav o nužnosti temeljite pripreme rada u muzeju. Zbog svoje zahtjevnosti proces pripreme nužno traži obostranu suradnju nastavnika i muzejskog pedagoga. Pripremna faza posjeta uključuje i usklađivanje sadržaja i aktivnosti s ciljevima i zadacima odgoja i obrazovanja te pripremu učenika. Potrebno ih je uputiti u planirane aktivnosti, motivirati za rad, ali im i skrenuti pozornost na pravila ponašanja u muzeju.

Posljednje pitanje u okviru ovog zadatka istraživanja postavljeno je u otvorenom obliku i kao najčešće izazove i prepreke nastavnici navode sljedeće: financiranje ulaznica i prijevoza, posjet tijekom vikenda (zbog vremenskog preklapanja s drugim nastavnim predmetima) - kad nema prijevoza i skraćeno je radno vrijeme, organizacija prijevoza u drugi grad, nedostupnost muzeja, roditeljske privole (administriranje), dobra volja i zainteresiranost nastavnika. Razvidno je kako se prepreke isključivo odnose na aspekt planiranja i organizacije posjeta, a ne na same procese i rezultate učenja u muzeju. Među iskazima istaknuo se jedan izrazito afirmativan: „Nema nikakve prepreke, pozdravljam posjete muzejima, trebalo bi ih biti puno više!". Uzimajući u obzir potonju izjavu i činjenicu da je od sveukupnog broja ispitanika tek njih 16 imalo potrebu istaknuti pojedine manjkavosti, govori u prilog nastavi u muzeju kao kvalitetnom doprinosu redovnoj nastavi u školi.

5. Zaključak

U suvremenom duhu otvorenosti javnih ustanova među sobom i društvu općenito, mogućnosti za suradnju su neiscrpne. Uz svakodnevnu realizaciju odgojno-obrazovnog rada, škole su angažirane i u ostvarivanju suradnje s vanjskim dionicima, a koje se najčešće realiziraju kroz izvannnastavne i/ili izvanškolske aktivnosti.

Analiza rezultata istraživanja pokazuje općenito pozitivno mišljenje nastavnika o prednostima učenja u muzeju na učenje i aktivnost učenika. S druge strane, rezultati o izazovima u planiranju i realizaciji učenja s frekventnim odabirom srednjeg stupnja, govore o priličnoj suzdržanosti nastavnika, što njihova mišljenja i iskustva ostavlja djelomično neizrečenima. Stoga se može pretpostaviti kako je pojedinim nastavnicima vjerojatno potrebna podrška, poticaj ili barem ohrabrenje za pokretanje izvanučioničkog nastavnog angažmana. Poticaj može biti formalan od strane vodstva škole i/ili izravnih poziva muzejskih djelatnika, no može biti i informalan kroz razmjenu iskustava i primjera dobre prakse od kolega nastavnika iz matične, ali i drugih škola, koje imaju više iskustva u suradnji s muzejima. Može se zaključiti kako je nužno održavati i jačati postojeću suradnju između škola i muzeja te poticati uspostavljanje novih suradnji i učeničkih posjeta muzejima. Navedeno podrazumijeva međusobnu podršku nastavnika i muzejskih pedagoga u planiranju i realizaciji nastave u muzejima, a koja kao i u školskom okruženju treba udovoljiti odgojno-obrazovnim potrebama učenika te zahtjevima kvalitetne nastave.

Vukasović (1990: 21) ističe „Nastava je osnova cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada u školi. (…) Istinska nastava nužno mora biti odgojna. U njoj se moraju ostvarivati obrazovni i odgojni zadaci". Unatoč društvenim okolnostima

u kojima pojedini autori ističu ovakve tvrdnje, smatramo kako odgojni aspekt nastave i procesa učenja koji se u školi odvijaju, trebaju biti u središtu svakog odgojno-obrazovnog djelovanja. Za Herbarta, začetnika pedagogijske znanosti u prvoj polovici 19. st., odgojna nastava „istodobno razvija i spoznaju i sudjelovanje; polazište odgojne nastave nije nastavni plan i program, nego konkretno iskustvo pojedinog učenika; praktična zadaća proširenja individualnoga iskustvenog horizonta ne povezuje samo nastavnika i učenika s društvom nego i njih međusobno." (Palekčić, 2010: 333). Navedena misao je aktualna i za suvremeni odgojno-obrazovni kontekst i potiče na promišljanje i propitivanje nastavne kvalitete, temeljem čega se može zaključiti kako je kvalitetna upravo ona nastava u kojoj se ostvaruje i njezin odgojni aspekt.

Ako težimo afirmiranju odgojne funkcije nastave i škole, onda ju je potrebno dosljedno provoditi i u izvanškolskim, manje formalnim okruženjima kao što su to muzeji. U takvim prilikama učenicima treba omogućiti doživljaj dotičnog predmeta učenja, kao i doživljaj suradnje među svim uključenim sudionicima. Stjecanje pozitivnih iskustava bi moglo značiti održavanje interesa učenika za posjet muzejima u slobodno vrijeme i u dugoročnoj perspektivi.

6. Literatura

1. Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. 3. izmijenjeno izdanje. Zagreb: Školska knjiga.
2. Borac, A., Dujmović, D. (2015). Znaju li oni da mi postojimo?. U: M. Đilas (ur.). *Zbornik radova VII. skupa muzejskih pedagoga Hrvatske s međunarodnim sudjelovanjem. „Partnerstvo"* (53-59). Zagreb: Hrvatsko muzejsko društvo. http://hrmud.hr/sekcija_pedagoga/zbornik_7_2012/217_Borac_Ana_Dujmovic_Danko.pdf, Posjećeno 3. ožujka 2023.
3. Borić, E., Škugor, A., Perković, I. (2010). Samoprocjena učitelja o izvanučioničkoj istraživačkoj nastavi prirode i društva, *Odgojne znanosti*. 12 (2): 361-371. https://hrcak.srce.hr/68278, Posjećeno 3. ožujka 2023.
4. *Hrvatska enciklopedija* (2021), Leksikografski zavod Miroslav Krleža. http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.asID=42619, Posjećeno 2. rujna 2023.
5. Detling, D. (2010). Izvanučionička nastava u Muzeju Slavonije, *Povijest u nastavi*. 8 (16): 259-269. https://hrcak.srce.hr/82548, Posjećeno 18. 3. 2023.
6. Detling, D. (2011). Promišljanje o muzejskoj pedagogiji i prilog istoj, *Osječki zbornik.* 30 (20): 335-341. https://hrčak.srce.hr/207340, Posjećeno 28. 3. 2023.
7. Ostroški, Lj. (ur.) (2021). Žene i muškarci u Hrvatskoj 2021. Zagreb: Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske. https://podaci.dzs.hr/media/zoyp1kuq/men_and_women_2021.pdf, Posjećeno 28. 3. 2023.
8. Kisovar-Ivanda, T. (2014). Obrazovno-doživljajni i semiotički potencijali muzejskog predmeta i pedagoška komunikacija, *Arhivi, knjižnice, muzeji*. 17. (52-71). https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/akm/article/view/3562, Posjećeno 28. 3. 2023.

9. Kiurski, D. (2017). Trinaesta škola. U: M. Margetić (ur.). *8. skup muzejskih pedagoga Hrvatske s međunarodnim sudjelovanjem. Zbornik radova „Relacije i koleracije“* (87-93). Zagreb: Hrvatsko muzejsko društvo. http://hrmud.hr/wp-content/uploads/2017/05/Zbornik-8.-skupa.pdf , Posjećeno 28. 3. 2023.
10. Maroević, I. (2005). Muzejski predmet kao povijesni izvor i dokument. *Informatica museologica*. 36 (1-2): 54-57. https://hrcak.srce.hr/140270, Posjećeno 20. lipnja 2023.
11. Michl, W. (2009). *Erlebnispädagogik*. München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG Verlag.
12. Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagogijska paradigma, *Pedagogijska istraživanja.* 7 (2): 319-340. https://hrcak.srce.hr/clanak/174475, Posjećeno 3. rujna 2023.
13. *Pravilnik o stručnim i tehničkim standardima za određivanje vrste muzeja, za njihov rad te za smještaj muzejske građe i muzejske dokumentacije* (2006). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_03_30_718.html, Posjećeno 2. travnja 2023.
14. *Pravilnik o izvođenju izleta, ekskurzija i drugih odgojno-obrazovnih aktivnosti izvan škole* (2014). https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_06_67_1280.html, Posjećeno 2. travnja 2023.
15. Renz-Polster, H., Hüther, G. (2017). *Kako danas djeca rastu: Priroda kao prostor za razvoj*. Zagreb: Naklada Slap.
16. Ristić, V. (2010). Nastava u muzeju – primjer suradnje škole s muzejom. *Povijest u nastavi*. 8 (16): 271-282. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122748, Posjećeno 11. ožujka 2023.
17. Rohs, M. (ur.) (2016). *Handbuch Informelles Lernen.* Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften.
18. Rihtar Jurić, T. (2022). *Registar muzeja, galerija i zbirki u RH*. Muzejski dokumentacijski centar. https://mdc.hr/files/file/muzeji/statistika/Statisti%C4%8Dki%20pregled%20za% 202021.pdf, Posjećeno 27. kolovoza 2023.
19. Schwan, S. (2016). Informelles Lernen in Museum und Science Center. U: M. Rohs (ur.), *Handbuch Informelles Lernen.* (379-395). Wiesbaden: Springer Reference Sozialwissenschaften.
20. Spitzer, M. (2018). *Digitalna demencija: Kako mi i naša djeca silazimo s uma*. Zagreb: Ljevak.
21. Šimleša, P. (1973). Didaktički principi. U: P. Šimleša (ur.), *Pedagogija.* (273-301). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
22. Trškan, D. (2007). Terenski rad u nastavi povijesti – učenje metodom otkrivanja, *Povijest u nastavi.* 5 (10): 207-216. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=58080, Posjećeno 10. travnja 2023.
23. Ukupan broj posjetitelja u hrvatskim muzejima, https://mdc.hr/files/file/muzeji/statistika/muzeji_posjecenost_2021.pdf. Posjećeno 3. rujna 2023.
24. von Hentig, H. (2007). *Kakav odgoj želimo?: O odgoju za 21. stoljeće*. Zagreb: Educa.
25. Vrkić Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma, *Acta Iadertina.* 8 (1): 77-90. https://hrcak.srce.hr/file/280125, Posjećeno 10. srpnja 2023.
26. Vukasović, A. (1990). Neki teorijski izvodi i empirijski pokazatelji o ostvarivanju odgojne funkcije škole. U: M. Zaninović (ur.), *Odgojna funkcija škole i društva*. (17-29). Zadar: Filozofski fakultet Zadar. Zavod za pedagogiju, predškolski odgoj i razrednu nastavu.

PEDAGOGICAL POTENTIALS OF LEARNING IN THE MUSEUM: ADVANTAGES AND CHALLENGES

Abstract

Learning in the museum finds its purpose through learning in authentic or reconstructed situations. It is based on learning through very valuable primary sources of information (museum artifacts) and encourages the creation of a specific emotional experience of the subject of learning/teaching. Learning in the museum exceeds that in the classroom, not only because of the different physical learning environment and intense student experience, but also because of the dynamic interrelations between students, students and teachers and museum experts, especially museum pedagogues. The museum thus becomes a unique place for socializing and active learning through discovery, investigative experiential learning and informal forms of learning, forming a unique whole with formal school forms of learning/teaching. Reflecting on the pedagogical potential of learning in the museum, an empirical survey was conducted on the opinions and experiences of primary and secondary school teachers in the cities of Zadar and Metković (N=122). This paper presents the research results on the use of the museum's potential as an educational institution by highlighting the advantages, obstacles and challenges of student learning in the museum, viewed from the teachers' perspective. Research results suggest that the teachers emphasize the dimension of upbringing in the process of learning/teaching as the fundamental advantages of learning in a museum: intense socialization, feeling of acceptance, creating a positive self-image, creating a pleasant and stimulating climate, etc. On the other hand, challenges and obstacles of learning in a museum are most often related to difficult conditions of organization and implementation of such teaching forms, such as ticket financing, organization of student transportation, collection of parental consent, administration tasks and inflexibility of class schedule.

Keywords: active forms of learning, museum, teacher, teaching, values of upbringing and education

Free Time or Duties – Students' Dilemmas

Iwona Ewa Waldzińska[1]

Abstract

The changes that affect global society likewise affect the family. These changes refer to different aspects of how the family functions: its structure, its component relationships, and how its members spend their free time. Adults spend the majority of their weekdays at work, while the children spend this time within the education system; this arrangement thus determines how family life is organized. In order for a family to function well, all its members need to spend time together. This is necessary for creating strong bonds between parents and children. Upbringing is a process in which parents need time to teach their children various things and set a good example for them to follow. Children need to spend time with their parents so that they have an opportunity to follow that good example. Do contemporary families have enough free time? Does spare time mean the same as it did in the past? Do people realize the importance of spending time with others in real life and not online? The aim of this article is to present the findings of a survey conducted to discover students' attitudes towards free time. The survey was carried out via the Internet between 1 and 31 January 2023 among the students of Cavalry Witold Pilecki State University of Lesser Poland in Oswiecim, Poland. The main conclusion is that contemporary students face a lack of free time as they spend their time either on work or doing activities connected with their studies.

Keywords: family, free/leisure time/spare time, students, upbringing

1. Introduction

Every person's life can be divided between the duties they perform, whether these are related to work or studies or their family responsibilities; and what remains is their time off, which is commonly referred to as free, leisure or spare time. What exactly does this time off mean? Is it the time when someone does not perform any duties connected to their work or studies, or is it an allocation of time that has been carefully planned in a diary, for example to go on holiday? Does a person nowadays need to plan to go for a walk in their diary or set a reminder in the phone because otherwise they will not have time for it? Is doing nothing considered free time as well? The contemporary person lives in a period of significant and rapid changes in all spheres of life: culture, religion, and social norms and perspectives. All of this leads to changes within the family, changes

[1] **Iwona Ewa Waldzińska**, doktorica znanosti i predavačica na Malopoljskom državnom sveučilište „satnik Witold Pilecki" u Oswiecimu, Poljska

that go beyond traditions and values and which reach all the way down to how its members spend their free time.

2. Free time as an element of human life

The term *free time* can be analysed from different perspectives depending on what aspects are emphasized and the functions leisure plays. Accordingly, there are numerous definitions of free time. The most basic definition of this term provided by *Cambridge Dictionary* says that it is time when you do not have to perform any duties such as work or studies and you can do what you want. This is probably the way an average person understands the meaning of this notion. The online *PWN encyclopaedia* says that free time is part of the time that a person has, during which they can do various activities according to one's own preferences. The main focus of this definition is on the engagement in anything a person chooses to do. A more detailed definition of free time states that it is part of the time budget which is not devoted to any of the following activities: work – either regular or additional; studies; satisfying physiological needs, for example sleeping or washing; and doing domestic chores like cooking, cleaning or taking care of family members. It is instead time for holidays, family life, social duties, or any activities that bring temporary benefits. This definition emphasises the division of time into two parts: the time a person is busy performing their duties, and the time which can be devoted to things connected with relaxation (Kamiński, 1965). The pedagogical dictionary defines free time as the time that a person has left over after doing obligatory things both at work/school and at home and also after doing necessary domestic chores. Free time, according to this definition, may be devoted to the following things: 1) relaxation, 2) physical and mental recuperation, 3) entertainment, 4) social activity, and 5) interests and hobbies (Okoń, 1981). As can be seen, the main emphasis of the definitions of free time is placed on the time that is left over after fulfilling duties connected with school, work, or the family, and having satisfied basic physiological and hygienic needs (Przecławski, 1993).

Free time, according to another definition, is time outside work which a person can spend resting, making use of various achievements, developing hobbies and interests and entertaining themselves. The main function of free time is the satisfaction that one gains from doing something of one's own choice – or doing nothing. However, in order to fully appreciate the free time a person has, the appropriate state of mind is necessary (Gaworecki, 2007).

Definitions of free time can also be divided according to the element that they emphasise. Those that focus on the activities done in one's free time,

for example by playing sport, are called *structural definitions*. If the main emphasis of a definition is the function that free time has, for instance relaxation or developing one's personality, the definition is a *functional definition*. *Attributive definitions* refer to a single person and emphasise their causative power. (Czerepaniak-Walczak, 2007). In the author's definition of free time, the following elements are indicated: intellectual, emotional, and physical wellbeing, which is the result of an individual's choice in favour of non-commercial activities that bring satisfaction (Czerepaniak-Walczak, 2007). What is important is that only when the three requirements are fulfilled – freedom of choice, absence of economic gain, and satisfaction – can the time be called *free time* (Parczewska, 2017).

An analysis of the above definitions allows for the conclusion that they share a few key elements: work/studies and other duties and the time outside them, which a person can spend according to their own preferences. The functions of free time which appear in the definitions are similar as well: relaxation, entertainment, hobbies and interests. For the purpose of this article, what is meant by free time is any activity that a person chooses to do after fulfilling the duties connected with their work or studies.

How do Polish people spend their free time and have there been any changes in recent years? The results of the survey conducted by the Public Opinion Research Centre (CBOS) in 2022 on the ways in which Polish people spend their free time show that, compared with 2020 and 2021, more people participated in a variety of social activities. The most popular were the following: going to a restaurant with family or friends, organising a party, reading a book, going away for a holiday, and attending a sports event. 76% of the respondents reported going to a restaurant. 70% (a rise from 63%) organised a party for family or friends. When it comes to reading books, the situation seems to have remained at the same level in the last three years, with six out of ten people reading at least one book for pleasure. Despite high inflation, the number of people going away on holiday is similar to the figure in 2019. Over half of the respondents participated in one holiday trip and a quarter participated in more than one. In considering these statistics, though, it is worth recalling that in 2020 and 2021, restrictions related to the Covid-19 pandemic would have had a negative effect on frequenting restaurants, cinemas, and hotels. As a result, fewer people were able to go out to spend their free time. In summary, after two years strongly affected by the pandemic and its attendant restrictions, the engagement of Polish people with free time activities appears to have returned to the numbers last seen in 2019 (Feliksiak, 2023).

3. The survey and its findings

Free time is an important element in one's quality of life. The amount of free time and the way this time is spent influences every aspect of a person's life, including their work and studies, their health, and how they feel (Zandecki, 1999, Daszykowska 2005). The question is whether people nowadays can really manage their time well so that they have it not only for work and other duties, but for themselves as well and how they spend it. The research goal was to discover and present the model of spending free time by full- and part-time students of Cavalry Witold Pilecki University of Lesser Poland in Oswiecim, Poland. Since this is a very broad topic, it was narrowed to the aspects such as the amount of free time that the participants have and the way(s) they organise it. The specific research questions arising from the goal defined are the following ones:

1) Do you live in a hurry?
2) Do you try to do as many things as possible during the day?
3) Do you perform extra duties connected with work or studies in your free time?
4) Are you affected by a shortage of time?
5) Do you delay things connected with work/studies?
6) Do you postpone doing things meant for free time?
7) Do you plan your free time?

In order to find answers to these questions, the survey was conducted via the Internet between 1 and 31 January 2023 among the students of Cavalry Witold Pilecki University of Lesser Poland in Oswiecim, Poland. The questionnaire consisting of the above questions was sent to the full- and part-time students of English Studies and Pedagogy. The number of participants in the survey was 81, of whom 80.2% were female, 18.5% were male, and 1.3% did not declare their sex. The majority of respondents (79%) were between 20-30 years of age. 12.3% of the students belonged to the youngest age group of below 20 years of age, and 8.5% of those who participated in the survey were between 30 and 50 years old. Almost 57% of the students who participated in the survey were employed, and one person was a pensioner. Three participants were unemployed. When it comes to family status, 64% of the students declared themselves to be in a relationship, and 11% had children. Undertaking the research is related to research interests of the author, which are various aspects regarding contemporary families.

The questionnaire consisted of 10 questions. Apart from the above ones, the first three concerned age group, sex and family status. Questions relating to the organisation of time had the same set of answers: *always, often sometimes, never, I do not know*. In the question about a family status it was possible to choose more than one answer. The aim of the survey was to examine students'

preferences regarding free time and determine whether the participants were willing to devote this time to doing other activities.

In answer to the question about life in a hurry, around 52% of the students often experienced such a state, a quarter of them sometimes lived in a hurry and 12.3% mentioned a permanently hectic life. The detailed answers are presented in Image 1.

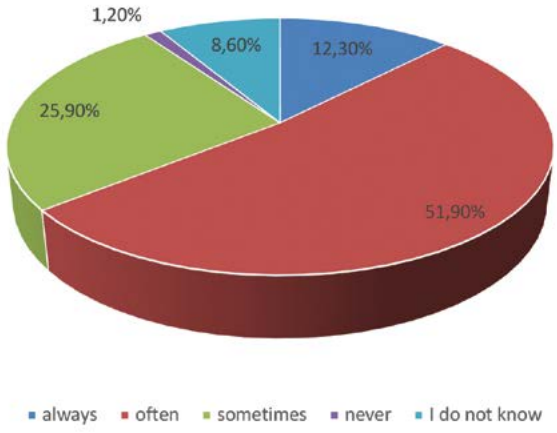


Image 1. I live in a hurry.

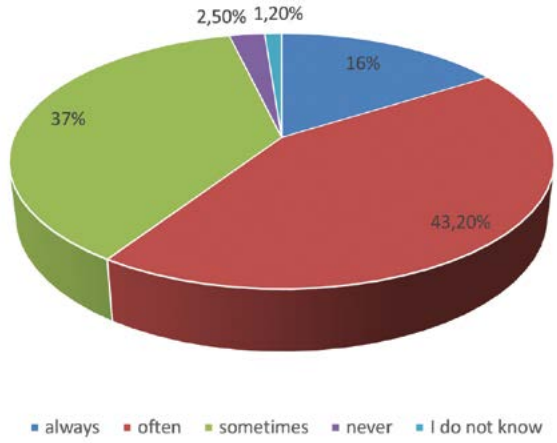


Image 2. I try to do as many things as possible during the day.

The answers to another question asked revealed that the great majority of the students try to do as many things as possible during the day. Only one person could not give a precise answer. The other participants do as much as they can either always (16%), often (43.2%) or sometimes (37%), as shown in Image 2.

The fact that the students try to do as many things as possible each and the information acquired in the answers to another question may serve as an explanation as to why the participants do not have free time or do not have as much free time as they would like to have. The majority of participants do extra activities, apart from regular classes at university, and these can be time-consuming. The students' replies to the question about their free time clearly show that they tend to spend it in a different way from that which was planned – still performing duties connected with studies or work. Detailed data are presented in Image 3.

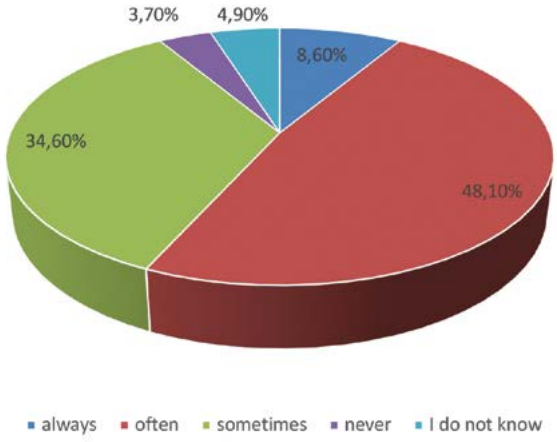


Image 3. I perform extra duties connected with work or studies in my free time.

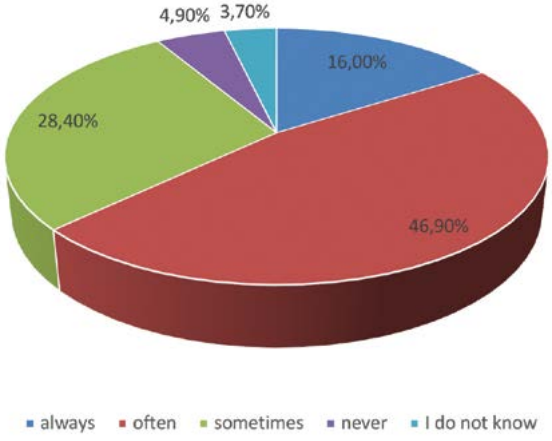


Image 4. I am affected by a shortage of time.

Almost 90% of the respondents admitted to doing things connected with either work or studies in their spare time: 48.1% of the students often do this, 34.6% sometimes and 8.6% always. Only 3.7% of the respondents never devote their free time to extra work or studies. This may be an explanation as to why they say they do not have enough time. Only four people said that they never lacked free time and three people had difficulty giving a precise answer to this question. Thirty-eight students often lacked free time, twenty-three of them sometimes experienced such a situation, and thirteen people always faced a shortage of time.

On the other hand, students also tend to delay things connected with work or studies. Only 12.3% never do this. The most common answer to this question was *often* (43.2%). 29.6% of the students sometimes put off performing work or study duties and almost 15% always do this. It seems that students live in a vicious circle: they suffer from a lack of free time because they decide to complete work or school assignments during this time, as they do not do these tasks during the time planned for them.

What is worth mentioning is that the vast majority of the students plan their free time. They do this either sometimes (46.9%), often (24.7%), or always (8.6%). The data obtained also show the following aspects related to leisure time nowadays. People plan this time, but do not always stick to the plans. Almost 78% of the replies show that students' plans are often or sometimes cancelled. This probably refers to the activities which can wait and be done later without serious consequences, such as meeting a friend, going for a walk, or reading a book – typical activities associated with leisure. Activities like going on a trip or holiday and more serious arrangements cannot be cancelled that easily. However, one should not delay doing little things for pleasure and relaxation as they are extremely important for physical, mental, and emotional wellbeing. Sport, meeting friends, and doing something only for oneself help lead a healthier lifestyle.

In summary, it can be stated that the majority of the respondents do not have enough free time. The reason for this is that they tend to spend the time that they have outside regular work and studies doing things connected with their work and studies. The situation does not change even if they plan their activities for their free time. It happens that they cancel or delay such plans in order to deal with some other duties. The respondents admit to living busy lives and trying to do as many things as possible each day. This also explains why most of them suffer from a lack of time meant for doing things of their own choice, the aim of which is to relax.

One must also bear in mind that free time is an essential part of family life. Nine students participating in the survey already have families. Working, studying, and having a family must be a difficult thing. However, those who are parents (11.1%) should remember that they are the most important people for their children. This is because of one of the roles that adults – as parents – need to fulfil – they are the first educators of their children.

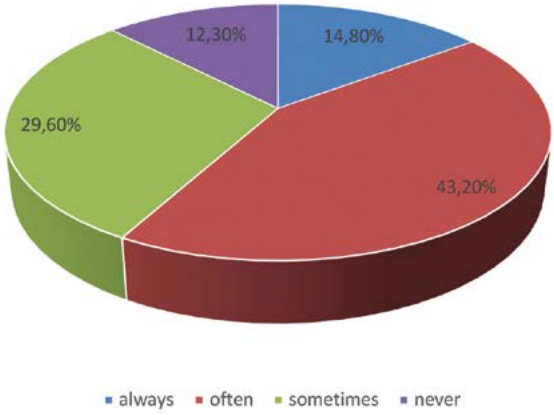


Image 5. I delay things connected with work/studies.

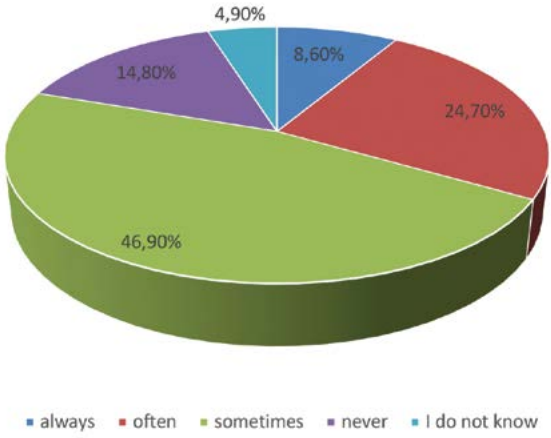


Image 6. I plan my free time.

Before children go to kindergarten or school, they spend the majority of their time with their mother or father. It is natural for children to observe and copy the behaviour of the adults they see the most often. When children see their parents working a lot and doing duties connected with work at home, it is what they may also do in the future when they have their own families. Another thing is that parents who work a lot may not have enough time for their children. What is necessary for proper upbringing is valuable time spent together. There are numerous positive consequences of this. Firstly, the bonds between parents and children become stronger. Secondly, when parents and children spend time together, they can talk without hurrying. It is during such conversations that parents can teach their children values and family traditions, and talk about

problems. One must also remember that free time should be first and foremost for entertainment, fun, and relaxation.

What conclusions can be drawn for those participants who have not started family yet? One of the key skills in the contemporary world is the ability to manage time well. People work a lot, and some of that work takes place online, so the boundaries between work/study time and free time may become blurred or even disappear. Consequently, one spends too much time working, despite being at home, and there is no time for rest. There must be time for duties, but one must not forget about the importance of being able to find time for oneself: for relaxation, hobbies, or sport. Students should remember to participate in family life as well, and spend time with their parents, siblings, and grandparents. Get-togethers and chats are always a great opportunity to learn new things about family history, which is also an element of upbringing. Meeting and chats between representatives of different generations help maintain strong and good relations withing families. This enables family members to know each other's needs better and fulfil them, which is a key element of family life, regardless of whether the students who participated in thy survey had already started their own ones or not.

8. What kind of upbringing do we want?

Nowadays, people should remember that real life is life with other people: we need them and we need to establish relationships with them. In order to have good relationships, one should spend time with others face to face. However, a lot of activity nowadays takes place online: working/studying, shopping, communicating, and even maintaining a social life. Is that the upbringing that we want? What is necessary for people is to be with other people and have good relationships with them, both family and friends. In the past people needed a group in order to survive and nowadays they need different forms of support, for example emotional, financial, or informative in various situations (Lyubomirsky, 2020). The Internet cannot be a substitute for the family because it is the family which should be a model for each of its members, especially for young people. It is in the family that educational processes occur, during which one gains knowledge about rules, values, and living one's life. When talking about free time, one must bear in mind the changes that have already occurred and are still occurring within family life. One of these is the amount of time children spend outside the home – in kindergarten, at school, or with extra-curricular activities. This greatly reduces the time spent together, which is essential for building emotional bonds between members of the family and the emotional development of the child. That is why the basis for a child's

upbringing is the quality of contact and relationships between parents and children. In order for conversations to be meaningful, people need time to think what to say. Upbringing must be based on parents' wise love towards their children and their presence in the child's lives. If parents do not spend enough time with their children, they start to seek authorities outside the family – in the peer group or, more commonly nowadays, on the Internet, which gives a false impression of anonymity, freedom, and relationships. In upbringing what matters most is the pedagogical relationship and the emotional attitude of a mature adult – the mother and father – towards the young person becoming a mature adult (Olearczyk, 2020). The student participants of the survey may not need to spend so much free time with their parents as very young children because they are adults, so they do not have to be taken care of. However, this does not mean that they do not need to spend time with their parents. They also have problems and may want to discuss them with parents and if chats or more serious conversation have always been an element of family life, they still need them, no matter how old they are or whether they have already started their own families. Thus, if their parents work too much, or if they have too many duties related to studies and work, it is likely that there will be less or not enough time for a valuable time spent together. The students who are already parents should remember that an excessive amount of time spent on activities connected with work and studies may reduce the amount of time devoted to children and family life.

Apart from the lack or not enough time that some people may suffer from, another negative thing that may influence family life concerns the way families spend their free time, especially at the weekends. Whole families go to shopping centres, where they can do not only the shopping, but also eat a meal, and, in some cases, listen to concerts or see an art exhibition (Świątkiewicz, 2019, Świątkiewicz-Mośny, 2005). There is nothing wrong with doing shopping, which is an essential part of people's lives, and spending time in such a way occasionally. However, if it should become a habit, it may be impossible for a family to enjoy this time together. Shopping centres are usually noisy, crowded places which do not guarantee a good atmosphere for building strong bonds and good relationships between members of a family. If this is what young people learnt in their childhood, there is a possibility that they copy this behaviour later in life when they have their own families.

9. Conclusions

Time is a key word in people's lives nowadays. Spending most of the time one has available on one's own duties may lead to tiredness and loneliness. Raising children takes both time and the parents' involvement. The way that the parents organise their time can have an effect on the patterns their children will follow later in life. This concern those participants of the survey who have already started their families. They have to manage their time in such a way that family life will not suffer and that there will be opportunities for all members to spend it together. Those students who participated in the survey and have not started their families yet, should also learn to prioritise tasks so that there is always time left for hobbies, interests and other things of their choice, and not only for the activities connected to studies and work. It is extremely important for these students to try and change habits now. Free time is necessary to rest so that one has stamina to perform tasks connected with work or studies. If one plans activities for free time, they should stick to the plans and not cancel them, as this may bring more positive consequences than spending another days at desk. Concentrating on a different thing may help clear mind and performing duties connected with work or studies may be much easier later on. When talking about time, and this includes free time, one must remember that the most valuable time that a family can spend is together in the real world, not online. In order for a relation to be a good one, one needs to meet people, talk to them and be them and not only exchange messages online.

References

1. Czerepaniak-Walczak M. (2007). *Od próżniaczenia do zniewolenia – w poszukiwaniu dyskursów czasu wolnego*.in: E.Marynowicz-Hetka (ed.), *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, vol.2. Warsaw: Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 219–236.
2. Daszykowska J. (2005). *Czas wolny a jakość życia nauczycieli studiujących.* Kraków 2005, p. 9.
3. Feliksiak M. (2023). *Aktywności i doświadczenia Polaków w roku 2022.* Warszawa, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
4. Gaworecki W. (2007). *Turystyka wydanie 5 zmienione.* Warszawa: Wydawnictwo PWN, p. 90.
5. Kamiński A. (1965). *Czas wolny i jego problematyka społeczno-wychowawcza*. Wrocław Ossolineum, p. 247.
6. Lyubomirsky S. (2020). *Wybierz szczęście*, Warszawa: MT Biznes, p. 143-145.
7. Olearczyk T., (2020). *Przemiany polskiej rodziny i ich konsekwencje wychowawcze*, in: *Rodzina – Wychowanie – Przyszłość*, E. Osewska, J. Stala (eds.), Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, p. 169--190.
8. Parczewska T. (2017), Czas wolny jako jeden z wymiarów życia codziennego dzieci mieszkających w Polsce i w Portugalii, *Lubelski Rocznik Pedagogiczny* XXXVI (1): 102-119.
9. Przecławski K. (1993). *Czas wolny dzieci i młodzieży.* in: W. Pomykało (ed.) *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Funacja Innowacja, pp. 75-77.
10. Świątkiewicz W. (2019), *Rodzina współczesna w Polsce. Kondycja i kierunki przemian.* in: *Rodzina w społeczeństwie – relacje i wyzwania*, E. Osewska, J. Stala (ed.) Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, p. 28-29.
11. Świątkiewicz-Mośny M. (2005). *Family and Free Time. Modern Ways of Spending Free Time*: Opportunity or Danger for Family, in: Rodina na prelomie tisicrocia. Zbornik referatov z medzinarodnej vedeckej konferencje, A. Kolesarova (ed.), Nitra, p. 301.
12. Zandecki A. (1999). *Wykształcenie a jakość życia. Dynamika orientacji młodzieżowej szkół średnich.* Toruń-Poznań.

Web sources

1. *Cambridge Dictionary,* https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/free-time, Accessed September 29,2023.
   PWN Encyclopaedia, entry *free time*, https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/czas%20wolny.html, Accessed September 22, 2

Povezanost govorničkih vještina s radnom samoefikasnošću odgojno-obrazovnih djelatnika

Koraljka Bakota[1]
Katarina Pavičić Dokoza[2]
Lucija Punjek[3]

Sažetak

Govorničke vještine omogućavaju odgojno-obrazovnim djelatnicima da izraze svoje misli, ideje i kreativne potencijale te da znanja i iskustva koja su stekli u različitim područjima djelovanja prenesu drugima na najučinkovitiji način. U odgojno-obrazovnom procesu je uloga izravne komunikacije od posebne važnosti jer svojim osobnim primjerom djelatnici utječu na više od 450 000 učenika osnovnih i srednjih škola Republike Hrvatske. Pri tome je potrebno uzeti u obzir radnu samoefikasnost kao djelatnikovu percepciju vlastitih kapaciteta potrebnih za nošenje sa izazovima koje sa sobom nosi rad u odgoju i obrazovanju.

U ovom istraživanju cilj je bio ispitati povezanost različitih aspekata govorničkih vještina s radnom samoefikasnošću. U istraživanju je sudjelovalo 1537 osnovnoškolskih i srednjoškolskih učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja iz gotovo svih županija Republike Hrvatske. Ispitanici su procijenili vlastite govorničke vještine i radnu samoefikasnost putem online ankete.

Rezultati su pokazali da djelatnici koji smatraju da su vješti u debatama, govore jasno, razgovjetno i tečno, dobro upravljaju vlastitim glasom, nemaju strah od javnih i medijskih nastupa, a stavove iznose argumentirano, pokazuju najvišu razinu radne samoefikasnosti.

Dobivenim podacima još se jednom stavlja naglasak na važnost razvoja govorničkih vještina kod odgojno-obrazovnih djelatnika kao alata za učinkovito obavljanje odgovornog zadatka kao što je odgoj i obrazovanje djece i mladih.

Ključne riječi: odgojno-obrazovni djelatnici, osnovna škola, srednja škola, govorničke vještine, radna samoefikasnost

„Čovjeku je govor težak i loš način komuniciranja,
ali mu je najlakši i najbolji dio."
(Škarić, 1986)

[1] **Koraljka Bakota**, magistra znanosti u Poliklinici za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG u Zagrebu, Hrvatska

[2] **Katarina Pavičić Dokoza**, izvanredna profesorica i ravnateljica Poliklinike za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG u Zagrebu, Hrvatska

[3] **Lucija Punjek**, psihologinja u Poliklinici za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG u Zagrebu, Hrvatska

1. Uvod

Komunikacija se kroz povijest pokazala kao jedan od ključnih elemenata u napretku čovječanstva. Bez obzira na tehnološki napredak, definicija komunikacije se u suštinskom smislu nije promijenila. Jedna od definicija komunikacije može se sagledati kao integracija psiholoških, kognitivnih i socijalnih faktora koji djeluju usklađeno i povezano (Jovanović-Simić i sur., 2017). Prema nekim autorima komunikacija predstavlja razmjenu informacija, ideja i osjećaja verbalnim i neverbalnim sredstvima koja su prilagođena društvenoj prirodi situacije (Jurković, 2012) dok neki autori komunikaciju definiraju kao dijeljenje osjećaja, misli, ideja i stavova putem razmjene neverbalnih i verbalnih simbola, pri čemu se privatni osjećaji i misli dijele kroz komunikaciju s drugima (Žižak i sur., 2012). Učinkovita komunikacija nije samo proces govorenja i prenošenja informacija, već izražavanje misli, emocija i stavova koji utječu na prirodu odnosa. Aristotel je prvi izložio ideju o etosu, logosu i patosu kada su retoričke sposobnosti bile jedne od najcjenjenijih akademskih vještina u društvu (Docimo i Littlehale, 2023). Cilj svake komunikacije je prenijeti poruku točno, brzo i učinkovito (Šego, 2005). O komunikaciji možemo govoriti s različitih kutova gledanja. Zrilić (2010) ističe da komuniciramo 7% verbalno (sadržaj poruke), 38% glasom (kako nešto kažemo, što naglašavamo, pauze i razlike u ritmu govora) i 55% proksemički i kinezički (promjenom u izrazu lica, tjelesnim dodirima i sl.).

Iako danas učinkovita komunikacija uključuje brzo prenošenje kratkih i jasnih poruka, najčešće koristeći e-poštu, videokonferencije, društvene mreže, i dalje je važno razvijati govorničke vještine kojima govornici na inspirativan i iznimno motivirajući način dopiru do najdubljih emocija sugovornika.

Vještina govora je najvažnija vještina u komunikaciji. Guberina (1991) ističe da je govor prisutan od prvog plača djeteta pri rođenju kao nesvjesni komunikativni akt (Guberina, 1991). Za razliku od govora, govorničke vještine se razvijaju, uvježbavaju, uče i nadograđuju cijeli život. U digitalnom dobu, govorničke vještine ostaju jednako važne kao i u prošlosti, ali način na koji se one prakticiraju i koriste drugačije su s dolaskom novih tehnologija i digitalne komunikacije. U antici su mjesta govorenja bila na agori ili rimskom Forumu, a što je danas zamijenjeno virtualnim prostorom. Način pripreme govora isti je bio u antici kakav je i danas, primjerice govor tijela, redoslijed izlaganja teksta, tehnike disanja, svladavanje treme i slično (Španjol Marković, 2007).

2. Govorničke vještine odgojno-obrazovnih djelatnika

Uspješna komunikacija, a time i govornička komponenta, između učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i učenika je ona koja pridonosi razvoju socijalnih kompetencija (Zrilić, 2010). U vrijeme sve veće digitalizacije i komunikacija putem društvenih mreža upravo je razvijanje socijalnih vještina iznimno važno. Jurčić (2014) ističe da je razred mjesto u kojemu se razvijaju socijalne, emocionalne, kognitivne, osobne, predmetne, interkulturalne i druge kompetencije učitelja i učenika. Zajednički problem nastavnicima, učiteljima i drugim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa i učenicima je nedostatak kvalitetne komunikacija (Dević, 2017). Učenici najčešće govore svojim mjesnim govorom koji često nije u skladu sa standardnim jezikom. Uloga učitelja kao govornika je da bude govorni uzor svojim učenicima. (Turza-Bogdan, 2003). Vignjević (2020) ističe da učitelj kao govornik želi učenike uvjeriti, prenijeti im spoznaje, stavove i ideje. Kišiček i Stanković (2014) spominju da je nastavničko zanimanje ujedno i govorničko i da nastavnici jesu vješti govornici koji svoju karijeru temelje ne samo na znanju nego i govorničkim vještinama. Abdusalomovich (2021) ističe da koji god predmet učitelj predavao učenicima, najprije mora ovladati umijećem govora i tajnama govorničkoga umijeća. Tada će moći utjecati na učenika na više razina usvajanja nastavnog sadržaja.

Govorničke vještina učitelja moraju ispunjavati određene zahtjeve koji odgovaraju pedagoškoj djelatnosti: mora zadovoljiti akcentološke, ortoepske, gramatičke norme koje su svojstvene suvremenom književnom jeziku; jasnoća u korištenju riječi (riječi se izgovaraju glasno, pristojno i jasno); ekspresivnost (slikovitost, emotivnost, sjaj). Općenito, kvalitete govora, kao što su točnost, preciznost, prikladna uporaba, leksičko bogatstvo, izražajnost i čistoća određuju kulturu govora nastavnika i učitelja. Zahtjevi za kvalitetom i djelotvornošću umijeća govorništva učitelja proizlaze iz zadaća pedagoškog procesa. Odgojno-obrazovnim djelatnicima je govorni izričaj glavni alat u prenošenju znanja pa ipak u tradicionalnom obrazovanju govorne vještine, odnosno sposobnost govornog izražavanja nisu rezultat posebnog obrazovanja. Iako odgojno-obrazovni djelatnici moraju snagom govora dokazati svojim učenicima čak i najjednostavniju stvarnost, oni to uglavnom čine na spontan način koji ovisi o nekim osobnim sposobnostima djelatnika, a ne od činjenice da svaki stručnjak mora poznavati kulturu govora, biti elokventan kako bi mogao jasnim, tečnim jezikom prenijeti svoja znanja, ideje ili moralni i etički stav sugovorniku.

Topić (2022) je na uzorku od 106 studenata i studentica Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu u istraživanju nastojala prikazati mišljenja, stavove i vještine budućih učitelja u vezi s govorništvom i govorničkim umijećem. Pokazalo se da je 96,2% ispitanika odgovorilo kako je uloga učitelja kao

govornika u nastavi vrlo važna. Studenti završnih godina Učiteljskoga studija sebe ne smatraju dobrim govornicima. Rezultati su pokazali kako se 65,1% ispitanika smatra tek djelomično dobrim govornicima. Studenti su naveli da imaju tremu, nedostatak samopouzdanja, nedostatak kolegija vezanih uz govorništvo i govorničko umijeće, nedostatak prakse te nedostatak govorničkih vještina. Smatraju da bi kolegiji vezani uz govorništvo trebali biti zastupljeni na učiteljskim fakultetima.

U školama, učenici se uče pravopisu i gramatici, ali nedostaju podučavanja kako koristiti vlastiti glas ili vlastite geste, ili kako stajati ili se kretati pred publikom te kamo gledati za vrijeme izlaganja. O tome svjedoče rezultati istraživanja Sunara-Jozek (2019) koja je u svom radu o usmenom izražavanju osnovnoškolaca u Hrvatskoj u kojemu je sudjelovalo 438 učitelja osnovnih škola RH pokazala da učitelji govorničke vještine naših učenika u najvećem broju ocjenjuju ocjenama dovoljan i dobar, a nijedan od ispitanika nije dao ocjenu odličan. Na pitanje o korisnosti uvođenja govorništva u osnovnoškolski odgojno-obrazovni sustav u Hrvatskoj, njih 405 smatra korisnim. Za učenike je važno da nauče izlagati nastavne sadržaje na usmenim ispitima, prezentirati radove na konferencijama, obraniti diplomske radove, predstaviti se na razgovoru za posao, predstaviti projektne ideje, voditi sastanke ili rasprave, aktivno sudjelovati u kulturnim ili političkim događajima itd., ali se postavlja pitanje koliko se u današnjem obrazovanju usvajaju govorničke vještine da bi se navedene aktivnosti uspješno izvele. Juel (2021) ističe da se danas u školstvu prezentiranje usvojenih nastavnih sadržaja najviše provodi putem pisanja eseja ili izvješća bez ikakvog uvježbavanja upotrebe glasa i tijela, ili usvajanja vještina npr. kako se predstaviti u situacijama otvorene komunikacije. Smatra nadalje, da je to itekako važan segment u formiranju budućeg građanina koji može realizirati svoje potrebe i ideje u demokratskome suvremenom društvu. Tome u prilog idu i navodi da govor može postati vještina, ako se razvija odnosno ako se sustavno provode govorne vježbe koje potiču razvijanje govorničkih vještina, a sve u svrhu stvaranja kompetentnih govornika (Pavličević-Franić, 2018).

Jedan od elemenata koji govornika čini kompetentnim jest i stilsko izražavanje koje koristi, odnosno koristi li primjerice u svojim govorima žargonizme, te koliko je jezik opterećen pogreškama, a posebno koliko je fluentan (Galić, 2021).

Za vještog govornika važna je fluentnost govora koja je jedna od karakteristika govorno-jezičnog izražavanja a odnosi na govorenje s lakoćom i na govorenje bez pogrešaka, oklijevanja i ispravljanja (Sardelić i sur., 2001).

Pavičić Dokoza (2007) ističe da je način izvođenja fluentnog i tečnog govora multidimenzionalan i kompleksan proces u kojem kognitivne, motoričke i jezične komponente moraju funkcionirati koordinirano jer bi u suprotnom moglo doći do netečnosti u govoru. Nefluentan (netečan) govor je onaj u kojem se

javljaju određena ponavljanja, oklijevanje, ispravljanje, poštapalice i slično uz brojne ostale govorne pogreške (Sardelić i sur., 2001).

Galić (2021) je u svom radu došla do zaključka kako nastavnici zasigurno imaju manje vidljive tragove organskih idioma nego ostali pojedinci koji nastoje govoriti standardno. Važno je naglasiti nužnost školovanja ne samo nastavnika i učitelja, već i ostalih govornika i to u svim ortoepskim slojevima.

3. Radna samoefikasnost u odgoju i obrazovanju

Uz govorničke vještine važan aspekt obavljanja zadataka koje uključuje pozicija odgojno-obrazovnog djelatnika je osjećaj radne samoefikasnosti u tim zadacima. Radna samoefikasnost je procjena svakog pojedinca o vlastitim mogućnostima organiziranja i izvršavanja različitih akcija koje su potrebne za ostvarivanje cilja (Bandura, 2000).

Rigotti i sur. (2008) navode kako samoefikasnost može biti opća, specifična za određeno područje ili specifična za određeni zadatak. Neke od vrsta specifičnih samoefikasnosti su interpersonalna samoefikasnost, akademska samoefikasnost ili pak radna samoefikasnost. Radna samoefikasnost definira se kao osobni potncijal koji se odnosi na zaposlenikovu percepciju vlastitih potencijala potrebnih za nošenje sa zahtjevima posla (Damásio i sur., 2014). Nadalje, Damasio i sur. (2014) svojim istraživanjem su utvrdili da je radna samoefikasnost negativno povezana s depersonalizacijom, niskim radnim učinkom te emocionalnom iscrpljenošću. Schyns i Von Collani (2002) navode da postoji pozitivna povezanost radne samoefikasnosti s općom samoefikasnošću, samopoštovanjem, internalnim lokusom kontrole i negativna povezanost radne samoefikasnosti s neuroticizmom. Rigotti i sur. (2008) su utvrdili da je radna samoefikasnost povezana s organizacijskom privrženosti te sa zadovoljstvom poslom. Vidić i Miljković (2019) svojim su istraživanjem potvrdili da viša samoefikasnost kod učitelja dovodi do bolje organizacije u radu i postavljanja viših ciljeva na poslu. Oni su otvoreniji za nove ideje i pristupe, spremniji za uvođenje novih načina i metoda rada, manje kritiziraju učenike, spremniji su više se posvetiti učenicima koji imaju poteškoća u usvajanju nastavnih sadržaja, imaju više entuzijazma u poučavanju i predaniji su poslu. Također, učiteljev osjećaj radne samoefikasnosti povezan je s učeničkim postignućima (Ross, 1992), motivacijom učenika (Midgley i sur., 1989) i osjećajem samoefikasnosti kod učenika (Anderson i sur., 1988).

Ovaj rad objedinjuje višestruki i integrirani istraživački okvir koji se fokusira na međuodnos govorničkih vještina odgojno-obrazovnih djelatnika i radne samoefikasnosti. Od učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja tražilo se aktivno tumačenje i kritičko vrednovanje svog rada. Ovo istraživanje može

rasvijetliti u kakvom su odnosu govorničke vještine i radna samoefikasnost odgojno-obrazovnih djelatnika kao dvije važne odrednice radne uspješnosti.

4. Metodologija istraživanja

4.1. Cilj i istraživački problemi

Cilj ovog rada bio je dobiti spoznaje vezane uz povezanost govorničkih vještina s radnom samoefikasnošću učitelja osnovnih škola, nastavnika srednjih škola, stručnih suradnika i ravnatelja iz perspektive odgojno-obrazovnih djelatnika. U skladu s općim ciljem, definirani su sljedeći istraživački problemi:

- utvrditi samoprocjenu usvojenosti govorno-jezičnih vještina odgojno-obrazovnih djelatnika,
- utvrditi procjenu radne samoefikasnosti odgojno-obrazovnih djelatnika te
- utvrditi korelaciju između samoprocjene razine usvojenosti govorničkih vještina odgojno-obrazovnih djelatnika i procjene njihove radne samoefikasnosti.

4.2. Mjerni instrument

Metoda koja se primjenjuje u ovom istraživanju je anketiranje putem upitnika sastavljenog za ovo ispitivanje od strane istraživača. Dobiveni podaci su se analizirali testiranjem deskriptivne statistike i korelacije.

Korišten je upitnik koji se sastojao od tri dijela:

1. Uz Upute o načinu rješavanja upitnika i potvrdu Suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju, u prvome dijelu Upitnika sudionici su odgovarali na pitanja vezana uz demografske podatke: davanje informacija o spolu, dobi, vrsti odgojno-obrazovne djelatnosti kojom se bavi i županiji u kojoj sudionik radi.

2. Drugi dio upitnika sastavljen je od strane istraživača ovog rada a ispituje samoprocjenu usvojenosti govorničkih vještina (23 tvrdnje). Zadatak sudionika je bio da za svaku od navedenih tvrdnji izrazi svoj stupanj slaganja i to na skali Likertovog tipa s pet stupnjeva pri čemu 1 označava potpuno neslaganje s tvrdnjom, dok 5 označava potpuno slaganje. Rezultati su analizirani pojedinačno za svaku česticu. Napravljena je analiza pouzdanosti skale prema kojoj je koeficijent Cronbachov $\alpha = .88$ što upućuje na zaključak da navedena skala ima vrlo dobru pouzdanost i vrlo dobru unutarnju konzistentnost te se može smatrati pouzdanim mjernim instrumentom.

3. Radna samoefikasnost odgojno-obrazovnih djelatnika ispitana je u trećem dijelu upitnika Skraćenom skalom radne samoefikasnosti (Occupational self-efficacy scale) koju su konstruirali Schyns i Von Collani (2002), a za potrebe ovog ispitivanja je prevedena na hrvatski jezik. Skala reprezentira vjerovanje pojedinca u vlastitu sposobnost i kompetentnost u nošenju s različitim situacijama na poslu na uspješan i učinkovit način. Sudionicima je ponuđena Likertova skala od pet stupnjeva (1 – potpuno se ne slažem s tvrdnjom, 3 – potpuno se slažem s tvrdnjom). Ukupni rezultat se izračunava zbrajanjem procjena na svih osam čestica pri čemu veći rezultat upućuje na viši stupanj radne samoefikasnosti sudionika.

Stupanj unutarnje konzistencije originalne skale iznosi Cronbachov $\alpha = .88$, a na ovom uzorku sudionika iznosi zadovoljavajućih Cronbachov $\alpha = .89$.

4.3. Vrijeme i mjesto istraživanja

Ispitivanje je provedeno u veljači i ožujku 2023. Sudjelovali su ispitanici iz cijele Hrvatske.

4.4. Postupak istraživanja

Upitnik je u obliku Google Forms-a proslijeđen *Hrvatskoj udruzi ravnatelja osnovnih škola* i *Hrvatskoj udruzi ravnatelja srednjih škola* koje su proslijedile upitnik putem e-mail adrese svim osnovnim i srednjim školama RH. Upitnik je bio strukturiran na način da do ispitanika stignu isključivo cjeloviti odgovori, u ovom ispitivanju je stiglo 1537 cjelovitih odgovora.

4.5. Opis uzorka

Od ukupnog broja odgojno-obrazovnih koji su ispunili upitnik, 78,5% sudionika je ženskog spola, a 20,9% sudionika su muškog spola. Ostatak od 0,6% se nije htio izjasniti. Analiza s obzirom na dob je pokazala da je je sudjelovalo najviše sudionika u dobi 41 – 50 godina (njih 29%), potom 31 – 40 godina (28,2%), nakon toga sudionika u dobi 51 - 60 godina, njih 25,3%, 10,2% sudionika u dobi 25 – 30 godina, 6,4% sudionika starijih od 61 godine, a najmanje je bilo sudionika mlađih od 25 godina (1%).

U ispitivanju je sudjelovalo 22,1,% učitelja osnovnih škola, 54,7% nastavnika srednjih škola, 11,6% stručnih suradnika osnovnih i srednjih škola te 11,6% ravnatelja osnovnih i srednjih škola.

U Tablici 1 prikazana je struktura uzorka u ovom istraživanju prema županijama u kojima su sudionici zaposleni. Sudjelovali su odgojno-obrazovni djelatnici iz 20 županija Republike Hrvatske (od ukupno 21), pri čemu je najviše sudionika zaposleno u Splitsko-dalmatinskoj županiji (13,5%), Gradu Zagrebu (9,7%) i Varaždinskoj županiji (9,2%).

Tablica 1. Postotak sudionika prema županijama u kojima su zaposleni (N = 1537)

	Postotak (%)
Bjelovarsko-bilogorska županija	4.1
Brodsko-posavska županija	5.9
Dubrovačko-neretvanska županija	2.7
Grad Zagreb	9.7
Istarska županija	4.0
Karlovačka županija	5.3
Koprivničko-križevačka županija	8.8
Krapinsko-zagorska županija	3.4
Ličko-senjska županija	4.7
Međimurska županija	4.9
Osječko-baranjska županija	4.0
Požeško-slavonska županija	3.1
Primorsko-goranska županija	6.2
Šibensko-kninska županija	1.2
Sisačko-moslavačka županija	2.9
Splitsko-dalmatinska županija	13.5
Varaždinska županija	9.2
Virovitičko-podravska županija	.9
Zadarska županija	2.9
Zagrebačka županija	2.3

5. Rezultati i rasprava

5.1. Govorničke vještine odgojno-obrazovnih djelatnika

Prvi korak u obradi dobivenih podataka bila je deskriptivna analiza čestica vezanih uz govorničke vještine odgojno-obrazovnih djelatnika. U Tablici 2 prikazane su aritmetičke sredine, standardne devijacije te minimalni i maksimalni rezultati svake pojedinačne čestice.

Tablica 2. Deskriptivni podaci pitanja vezanih uz govorničke vještine odgojno-obrazovnih djelatnika u Republici Hrvatskoj (N = 1537)

	M	SD	Min.	Max.
Za posao koji trenutno obavljam, potrebne su mi govorničke vještine.	4.88	.407	1	5
Kada se ne slažem sa sugovornicima, mogu smireno poslušati argumente.	4.45	.693	1	5
U komunikaciji s djelatnicima ili roditeljima, nikada ne gubim kontrolu.	4.39	.731	1	5
Smatram da sam vješt/vješta u debatama.	3.89	.844	1	5
Prepoznajem i primjećujem neverbalnu komunikaciju sugovornika.	4.44	.664	1	5
Ne zamuckujem kada javno govorim.	4.19	.914	1	5
Moji javni govori su kratki i zanimljivi.	3.83	.759	1	5
Smatram da sam dobar u slušanju sugovornika.	4.44	.692	1	5
Nikada ne prekidam sugovornika upadicama.	3.94	.867	1	5
Jasno izražavam svoj mišljenje.	4.24	.770	1	5
Govorim tečno.	4.35	.712	1	5
Govorim bez poštapalica.	4.04	.865	1	5
Govorim razgovijetno.	4.50	.667	1	5
Čitam izražajno.	4.62	.635	1	5
Nemam govornih mana.	4.72	.694	1	5
Smatram da je moj glas ugodne boje.	4.09	.870	1	5
Pripremam se za javne govore.	4.26	.951	1	5
Nemam strah od javnog nastupa.	3.51	1.217	1	5
Nemam strah od istupa u javnim medijima.	3.14	1.255	1	5
Svoje stavove iznosim argumentirano.	4.24	.703	1	5
Dobro upravljam jačinom i visinom glasa.	4.17	.783	1	5
Prilikom javnog govora, dobro se koristim prostorom.	4.04	.803	1	5

Prva čestica odnosila se na procjenu djelatnika o potrebi za govorničkim vještinama u poslu koji trenutno obavljaju. Preko 90% sudionika izjavilo je da se potpuno slaže s time da su govorničke vještine potrebne u odgojno-obrazovnom radu, dajući tako prosječnu ocjenu 4.88 (SD = .41). Nadalje su uslijedila pitanja vezana uz procjenu vlastitih govorničkih vještina. Sveukupno, sudionici su svoje govorničke vještine ocijenili dobrim, vrlo dobrim i odličnim ocjenama, pri čemu su najbolje ocijenili razgovjetnost svojeg govora (M = 4.50; SD = .67) i

izražajnost čitanja (M = 4.62; SD = .64), a čak 81% sudionika izjavio je da nema nikakvih govornih mana. Prema rezultatima ove ankete, najslabije točke odgojno-obrazovnih djelatnika su strah od istupa u javnim medijima s prosječnom ocjenom 3.14 (SD = 1.26) i strah od javnog nastupa (M = 3.51; SD = 1.22), pri čemu u oba slučaja viša ocjena označava manji strah, a niža veći strah. Također, sudionici se u manjoj mjeri slažu s tvrdnjom da su njihovi javni govori kratki i zanimljivi (M = 3.83; SD = .84). Henrik Juel sa Sveučilištu u Roskildeu (Juel, 2021), navodi da studenti često govore o tome kako se osjećaju neugodno kada moraju stati i govoriti pred publikom: ne znaju što učiniti s rukama, kamo gledati, postaju svjesni sebe na destruktivan način, i ne znaju kako se izraziti. Međutim, ako iste te studente zamolim da intervjuiraju jedan drugoga u parovima otprilike 10 minuta, brzo se uključe u duga i živahna razgovore i pripovijesti koristeći geste, mimiku, dinamične glasove, te su pažljivi i interaktivni sa svojim sugovornikom. Dakle, drugim riječima problem nije u tome da studenti nisu sposobni komunicirati usmeno, već u tome što nisu navikli i boje se to činiti u formalnijim i zahtjevnijim situacijama gdje moraju govoriti pred većim auditorijem, a ne samo pred nekoliko prijatelja. Autor ističe da je za komunikaciju s auditorijem potrebna osobna prisutnost, kontakt očima, dobra intonacije, korištenje prostorom, razgovijetan govor.

Sudeći po ovim podacima, odgojno-obrazovni djelatnici su uglavnom zadovoljni svojim govorničkim vještinama, ali postoji prostor za napredak, poglavito u području oslobađanja od straha od javnih govora i pripreme sažetih i informativnih govora.

5.2. Radna samoefikasnost odgojno-obrazovnih djelatnika

Sljedeći korak u obradi dobivenih podataka bila je deskriptivna analiza Skraćene skale radne samoefikasnosti.

Tablica 3. Deskriptivni podaci Skraćene skale radne samoefikasnosti odgojno-obrazovnih djelatnika u Republici Hrvatskoj (N = 1537)

	M	SD	Min.	Max.
Skraćena skala radne samoefikasnosti	4.22	.54	1.13	5.00

Prema Tablici 3 saznajemo da se odgojno-obrazovni djelatnici uglavnom procjenjuju samoefikasnima u svojoj radnoj ulozi (M = 4.22; SD = .54) s minimalnim kompozitnim rezultatom 1.13 te maksimalnim 5.00. Gotovo 90% sudionika se uglavnom ili potpuno slaže da imaju razvijene vještine i sposobnosti koje su

im potrebne za svakodnevno snalaženje u radnim zadacima i nošenje s izazovima na poslu. Sudeći po ovim rezultatima, odgojno-obrazovni djelatnici se u svojoj ulozi osjećaju kompetentno te su, zahvaljujući prethodnim iskustvima, spremni smireno se suočiti s različitim zahtjevima koji se pred njih postavljaju.

5.3. Povezanost radne samoefikasnosti i govorničkih vještina odgojno-obrazovnih djelatnika

Dio rezultata istraživanja odnosi se na analizu dobivenih podataka koji se odnose na testiranjem korelacija između različitih čestica povezanih s govorničkim vještinama i kompozitnog rezultata na Skraćenoj skali radne samoefikasnosti odgojno-obrazovnih djelatnika. U Tablici 4 prikazani su Pearsonovi koeficijenti korelacije navedenih varijabli. U interpretaciji je izdvojeno nekoliko čestica koje su dosegle umjerenu razinu povezanosti (s koeficijentom korelacije od 0.40 do 0.70) s radnom samoefikasnošću: vještina u debatama ($r = .489$; $p < .01$), kratki i zanimljivi javni govori ($r = .459$; $p < .01$), jasno izražavanje mišljenja ($r = .451$; $p < .01$), tečan govor ($r = .458$; $p < .01$), razgovijetan govor ($r = .432$; $p < .01$), odsustvo straha od javnog nastupa ($r = .420$; $p < .01$), kao i straha od istupa u medijima ($r = .425$; $p < .01$), argumentirano iznošenje stavova ($r = .507$; $p < .01$), dobro upravljanje jačinom i visinom glasa ($r = .504$; $p < .01$) i dobro korištenje prostorom prilikom javnog govora ($r = .536$; $p < .01$).

Tablica 4. Koeficijenti korelacije čestica vezanih uz govorničke vještine sa Skraćenom skalom radne samoefikasnosti (N = 1537)

Govorničke vještine	r
Za posao koji trenutno obavljam, potrebne su mi govorničke vještine.	.152**
Kada se ne slažem sa sugovornicima, mogu smireno poslušati argumente.	.308**
U komunikaciji s djelatnicima ili roditeljima, nikada ne gubim kontrolu.	.322**
Smatram da sam vješt/vješta u debatama.	.489**
Prepoznajem i primjećujem neverbalnu komunikaciju sugovornika.	.390**
Ne zamuckujem kada javno govorim.	.374**
Moji javni govori su kratki i zanimljivi.	.459**
Smatram da sam dobar u slušanju sugovornika.	.326**
Nikada ne prekidam sugovornika upadicama.	.273**
Jasno izražavam svoj mišljenje.	.451**
Govorim tečno.	.458**
Govorim bez poštapalica.	.391**

Govorničke vještine	r
Govorim razgovijetno.	.432**
Čitam izražajno.	.376**
Nemam govornih mana.	.234**
Smatram da je moj glas ugodne boje.	.340**
Pripremam se za javne govore.	.176**
Nemam strah od javnog nastupa.	.420**
Nemam strah od istupa u javnim medijima.	.425**
Svoje stavove iznosim argumentirano.	.507**
Dobro upravljam jačinom i visinom glasa.	.504**
Prilikom javnog govora, dobro se koristim prostorom.	.536**

* p < .05, ** p < .01

Sve čestice koje smo analizirali pokazale su se značajno pozitivno povezane sa Skalom radne samoefikasnosti pri čemu se s najvišim koeficijentima korelacije ističu: vještina u debatama, kratki i zanimljivi javni govori, jasno izražavanje mišljenja, tečan govor, razgovijetan govor, odsustvo straha od javnog nastupa, kao i straha od istupa u medijima, argumentirano iznošenje stavova, dobro upravljanje jačinom i visinom glasa i dobro korištenje prostorom prilikom javnog govora.

Ovi rezultati govore u prilog činjenici da, kada su odgojno-obrazovni djelatnici u pitanju, vještina dobrog govorništva te osjećaj kompetentnosti i samopouzdanosti u radu dolaze u paru. Oni odgojno-obrazovni djelatnici s razvijenijim govorničkim vještinama izvještavat će o višoj razini radne samoefikasnosti. Potrebno je istaknuti da su se strah od javnog nastupa i medijskog istupa, kao i priprema kratkih i zanimljivih javnih govora, pokazali kao govorničke vještine u kojima su naši ispitanici, odgojno-obrazovni djelatnici najslabiji, ali istovremeno i kao važne poveznice s radnom samoefikasnošću, što ih stavlja u prvi plan kada je u pitanju praktična primjena ovih rezultata. Na tim područjima mogla bi se pružiti poduka odgojno-obrazovnim djelatnicima. U budućim istraživanjima bilo bi zanimljivo detaljnije ispitati uzročno-posljedične veze između ispitanih varijabli.

6. Zaključak

Istraživanje u kojemu je sudjelovalo 1537 odgojno-obrazovnih djelatnika, a koje se odnosilo na samoprocjenu govorničkih vještina i radne samoefikasnost pokazalo je da su govorničke vještine odgojno-obrazovnih djelatnika važne za provođenje kvalitetnog nastavnog procesa. U skladu s ciljem, a u vezi prvog istraživačkog problema, pokazalo se da su odgojno-obrazovni djelatnici pokazali visoke prosječne ocjene pri samovrednovanju svojih govorničkih vještina što je i u skladu s postojećom teorijskom podlogom.

Rezultati povezani s drugim istraživačkim problemom pokazuju da je radna samoefikasnost odgojno-obrazovnih djelatnika ocijenjena s visokom, vrlo dobrom ocijenim što ukazuje da se odgojno-obrazovni djelatnici osjećaju kompetentnima i da su spremni suočiti se s brojnim izazovima. Rezultati pokazuju da su vještina dobrog govorništva i osjećaj kompetentnosti i samopouzdanosti povezane te da će se oni odgojno-obrazovni djelatnici s razvijenijim govorničkim vještinama izjasniti o višoj razini radne samoefikasnosti.

7. Literatura

1. Abdusalomovich, K. A. (2021). Oratory in teacher professional training importance of art. *European Journal of Molecular i Clinical Medicine,* 8(1): 756-762.
2. Anderson, R. N., Greene, M. L. i Loewen, P. S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research,* 34(2): 148-165.
3. Bandura, A. (2000). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
4. Dević, I. (2017). *Poželjne osobine nastavnika u osnovnoj školi* (diplomski rad). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju. Preuzeto s: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:536466
5. Damasio, B. F., De Freitas, C. P. P. i Koller, S. H. (2014). Occupational Self-Efficacy Scale-Short Form (OSS-SF): Adaptation and evidence of construct validity of the Brazilian version. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1): 65-73.
6. Docimo, K. i Littlehale, K. (2023). Ethos, pathos, logos: Aktivnosti i primjeri - retorički trokut. Preuzeto 3.2.2023. s https://www.storyboardthat.com/hr/articles/e/etos-patos-logos
7. Galić, J. (2021). *Govorna fluentnost nastavnika u osnovnoj školi* (diolomski rad). Split: Filozofski fakultet. Preuzeto s: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:655593
8. Guberina, P. (1991). Preduvjeti govorne komunikacije. *Senjski zbornik : prilozi za geografiju, etnologiju, gospodarstvo, povijest i kulturu,* 18(1): 63-67.
9. Jovanović-Simić, N., Duranović, M., i Petrović-Lazić, M. (2017). *Govor i glas*. Foča: Medicinski fakultet.

10. Juel, H. (2021). The need for oratory skills in the Digital age. A phenomenological approach to teaching speech today. *Nordicum-Mediterraneum,* 16(1): 3. doi:10.33112/nm.16.1.2
11. Jurković, Z. (2012). Važnost komunikacije u funkcioniranju organizacije. *Ekonomski vjesnik,* XXV(2): 387-399.
12. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja,* 11(1): 77-93.
13. Kišiček, G. i Stanković, D. (2014). *Retorika i društvo*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
14. Midgley, C., Feldlaufer, H. i Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to Junior High School. *Journal of Educational Psychology,* 81(2): 247-258. doi:10.1037/0022-0663.81.2.247
15. Pavičić Dokoza, K., i Hercigonja Salamoni, D. (2007). *Što je mucanje?: priručnik za pedijatre*. Zagreb: Poliklinika SUVAG.
16. Pavličević-Franić, D. (2018). Utjecaj jezičnih djelatnosti slušanja i govorenja na razvoj komunikacijske kompetencije u procesu ovladavanja hrvatskim jezikom. *Croatian Journal of Education,* 20(Sp. Ed. 2): 287-308. doi:10.15516/cje.v20i0.2322
17. Rigotti, T., Schyns, B. i Mohr, G. (2008). A short version of the occupational self-efficacy scale: Structural and construct validity across five countries. *Journal of Career Assessment,* 16(2): 238-255. doi:10.1177/1069072707305763
18. Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation,* 17(1): 51-65. doi:10.2307/1495395
19. Sardelić, S., Brestovci, B. i Heđever, M. (2001). Karakteristične razlike između mucanja i drugih poremećaja fluentnosti govora. *Govor,* 18(1): 45-60.
20. Schyns, B. i Von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology,* 11(2): 219-241. doi:10.1080/13594320244000148
21. Sunara-Jozek, D. (2019). Govorništvo – potreba u hrvatskomu odgojno-obrazovnomu sustavu. *Život i škola,* 65(1-2): 171-180. doi:10.32903/zs.65.1-2.13
22. Šego, J. (2005). *Kako postati uspješan govornik: priručnik i vježbenica retorike za učenike i studente*. Zagreb: Profil International.
23. Škarić, I. (1986). Određenje govora. *Govor*, 3(2): 2-16.
24. Španjol Marković, M. (2007). *Moć uvjeravanja : govorništvo za menadžere (i one koji to žele postati) : priručnik za učenje retorike i javnog nastupa*. Zagreb: Profil International.
25. Topić, J. (2022). *Učitelj kao idealni govornik u nastavi* (diplomski rad). Zagreb: Učiteljski fakultet. Preuzeto s: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:147:522607
26. Turza-Bogdan, T. (2003). Mogućnosti razvijanja komunikacijskih sposobnosti u ranoj školskoj dobi. U I. Vodopija (ur.), *Dijete i jezik danas: zbornik radova s međunarodnoga stručnog i znanstvenog skupa* (str. 101-107). Osijek: Visoka učiteljska škola.
27. Vidić, T. i Miljković, D. (2019). Povezanost pristupa poučavanju s percipiranom samoefikasnosti, zadovoljstvom poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psihologijske Teme,* 28(2): 291-312. doi:10.31820/pt.28.2.4

28. Vignjević, J. (2020). Upute za dobar govor u odgajanju i obrazovanju - nadahnute Kvintilijanovim i Marulićevim mislima. *Nova Prisutnost,* XVIII(2): 325-339. doi:10.31192/np.18.2.7
29. Zrilić, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja,* 7(2): 231-242.
30. Žižak, A., Vizek-Vidović, V. i Ajduković, M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

THE INTERCONNECTION OF SPEAKING SKILLS AND OCCUPATIONAL SELF-EFFICACY OF EDUCATORS

Abstract

Speaking skills enable educators to express their thoughts, ideas and creative potential and to convey the knowledge and experience they have gained in different fields of activity to others in the most effective way. In the educational process, the role of direct communication is of particular importance, since through their personal example, employees influence more than 450,000 students of primary and secondary schools in the Republic of Croatia. In doing so, it is necessary to consider occupational self-efficacy as an employee's perception of his own capacities necessary to deal with the challenges that work in education entails.

The aim of this research is to examine the connection between different aspects of speaking skills and occupational self-efficacy. Primary and secondary school teachers, professional associates, and principals (N=1537) from all counties of the Republic of Croatia participated in the research. Respondents assessed their own public speaking skills and occupational self-efficacy through an online survey.

The results showed that those employees who consider themselves skilled in debates, speak clearly, articulately and fluently, manage their own voice well, are not afraid of public and media appearances, and present their views with arguments, show the highest level of work self-efficacy.

The obtained data once again emphasize the importance of the development of speaking skills in educational workers as a tool for the effective performance of a responsible task such as the upbringing and education of children and young people.

Keywords: educational workers, primary school, secondary school, speaking skills, occupational self-efficacy

5.

INOVATIVNI ODGOJNI STILOVI, METODE I SREDSTVA

Digital Pedagogies and Competencies for Quality Education

Nikleia Eteokleous[1]

Abstract

Researchers (Chandasiri, 2020; Dubey & Pandey, 2020; El Firdoussi et al., 2020) speculate that the educational systems are more likely not to return to the conventional mode of delivery experienced before the pandemic. Distance education, blended learning, open, flexible and personalized learning are becoming an important part of our daily-life activities, education, and training and in the future are expected to penetrate further into our personal and professional lives. Some of these digital pedagogies, approaches and technologies adopted are here to stay after the pandemic is over (Brammer & Clark, 2020). The experiences gained during the covid-19 era will drive educational systems to become even more hybrid and hyflex learning environments (Yılmazİnce et al., 2020). Given the aforementioned, the paper presents and discusses the Digital Pedagogies that the educational systems are expected to employ in relation to the Digital Competences that educators and students (future citizens) are expected to develop. The European Commission, realizing the importance of digital literacy and the development of digital competences for quality education and life-long learning developed two frameworks: 1) Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu and 2) Digital Competence Framework for Citizens (DigComp). The study concludes by exemplifying the necessity to further examine and define the appropriate steps for the future in order to ensure equal opportunities, quality education, equity among learners as well as enhanced accessibility and usability for all learners through education strategies and the appropriate design of learning environments.

Keywords: digital pedagogies, digital competences, quality education

1. Introduction & Theoretical Background

Over the last two decades, globalization that "includes the growing mobility of people, the impact of rapid technological change such as internet access and the use of social media," (Larsen, 2016, p.4) has had an immense impact on education both in terms of technology and intercultural education. The integration of technology is a critical component of educational practices in many countries, and it is a significant topic for a global educational audience.

[1] **Nikleia Eteokleous**, izvanredna profesorica na Fakultetu odgojnih i obrazovnih znanosti Sveučilišta Frederick, Cipar

One of the basic requirements of 21st century teachers is integrating interculturality, global citizenship and cross-cultural experiences into their work. The above is mostly effectively achieved via the integration of technology for communication, collaboration, interaction, sharing and engagement. Technology adoption in schools around the world is continuously growing at an exponential rate in the past decade (UNESCO, 2011). The integration of technology is becoming a critical component of educational practices in many countries, and it is a significant topic for a global educational audience (Selwyn, 2013). The PTSE Standards for Educators, based on feedback from 2200 educators and administrators, were launched in 2017. These standards challenge educators to grow as learners, leaders, citizens, collaborators, designers, facilitators, and analysts. K-20 educators can use a wide range of technology tools to orchestrate synchronous and asynchronous learning experiences that help learners meet these standards.

The technological advancement in information technology and telecommunications resulted in the development of the Web 2.0 and created the appropriate framework for user participation. The traditional one-way communication is transformed to a two-way communication, and process of information. In Web 2.0 users are *contributing, collaborating, creating* - the 3C's (Ala-Mutka et al, 2009). Millions of people around the globe ate employing digital tools for personal learning, for workplace learning and for the learning that happens in the educational settings. The Web 2.0 tools can be applied for teaching and learning purposes towards achieving educational objectives, thus transforming social to educational networking. Over the last three decades, synchronous and asynchronous learning opportunities have grown exponentially. Educators can use a growing number of innovative web-based technologies to create learning spaces to connect and facilitate an exchange of information and ideas. A number of Web2.0 technologies are available to support collaboration in online learning settings so it is important for academics and students to be aware of their affordances and limitations during use in Online Learning courses for collaborative knowledge construction (Cole, 2008; Hargadon, 2009; West & West, 2009; Richardson, 2019; Liu, Kalk, Kinney, & Orr, 2012).

Additionally, future educators are expected to develop a more sophisticated and advanced set of competences. Specifically, it is expected that educators will design and implement learning environments enhanced with technology and it is their responsibility through these learning environments to help students become digitally literate and competent. Their own digital competences should be developed in order to achieve the above (European Commission, Joint Research Centre, Redecker, Punie, 2017). In order to be able to achieve the aforementioned, future educators should be provided with those experiences that will promote the development of such skills and competences. Thus, it

is important to practice through their studies the educational use of new and emergent technologies in order to better understand and realize the added value and educational benefits they provide.

1.1. Digital Natives – The Future Citizens

The students (the future citizens) that we expect to teach are considered to be digital natives. Digital natives are those that were born and raised during the explosion of the Internet technologies. When the term was first introduced, digital natives, where those that were born after 1980. Since the technology is continuously evolved and developed it seems that each generation is considered to be digital natives in relation to the previous one. Thus, our children, our students, the future citizens, are digital natives in comparison to their parents and educators. Their parents and educators are considered to be digital immigrants, which are the ones that have to prepare the students for the future. Digital immigrants are those born before 1980s and needed to adjust to the use of the new technologies in order to address the needs and demands of the ICT era. Consequently, it seems that there is a gap between students and educators, and students and parents. Our students live in three parallel words. At home, at school and the digital world. As digital immigrants, we just do not get it! We do not fully understand how our students/ children use technology (specifically for entertainment purposes). At home, the students/ children use technology mainly for entertainment and gaming purposes. In some cases, with no parental controls and/or restrictions. At school, technology use has several variations. In some cases, it's been employed very traditionally and a subject matter. In other cases, educators integrate technology as a cognitive learning tool. As parents and educators, we are completely outside of the digital world that are students/ children live in. It is important to find ways to close the gap/ to minimize the gap that exists between students (digital natives) and parents/ educators (digital immigrants). It is important to understand their needs and their way of thinking. Finally, it is extremely important and highly necessary to teach them the appropriate, effective and efficient use of technology for personal, educational and professional purposes.

1.2. Future professions

The World Economic Forum (2016) reports that 65% of today's grade school kids will end up at jobs that haven't invented yet. Along the same lines, the Institute of the Future (2018), reports that 85% of jobs that will exist in 2030

haven't been invented yet. Consequently, as parents and teachers/educators we prepare our students/children respectively for the unknown. Some of the future professions, we can find when searching online are the following:

- Productivity Counselor
- Personal Digital Curator
- Microbial Balancer
- Corporate Disorganizer
- Curiosity Tutor
- Alternative Currency Speculator
- Spacecraft Pilot
- Block Chain Crypto Specialist
- Data Detective
- Digital Detox Therapist
- Drone Driver
- Garbage Miner
- Man-Machine Teaming Manager
- Hacker/ Ethical Hacker
- Autonomous vehicle designers/ Flying Car Developer
- Quantum Programmers
- Ethical Sourcing Officer
- Walker/Talker
- AI Business Development Manager
- AI-Assisted Healthcare Technician
- Cyber City Analyst
- Genomic Portfolio Director
- Digital Tailor
- Vertical Farming Consultant

And the list goes on and on. It is impressive, that in some cases it is not easy to define the aforementioned professions.

2. Digital Competences

Given the aforementioned, why do we want to develop students' digital competences? The paper presents and discusses three main reasons.

2.1 Reason 1: For Quality Education and Life Long Learning

The United Nations (2015) announced a few years ago 17 Sustainable development goals. These goals are widely known as SDGs. The SDG related to education is the 4th one, which is entitled: Quality Education. This goal aims to achieve the following:

- Ensure inclusive and quality education for all,
- Promote lifelong learning,
- Eliminate gender disparities in education,
- Ensure that all girls and boys have access to quality early childhood development and care,
- Ensure equal access to all levels of education for the vulnerable, including persons with disabilities, indigenous peoples and children in vulnerable situations.

SDG 4, consists of 10 sub goals. Four of the sub-goals are related to Technology use. Specifically, the following sub-goals are the ones that are related to technology use and integration:

- 4.3 - Equal success to technical/ vocational and higher education),
- 4.4 - Relevant Skills for Decent Work,
- 4.6 - Universal Youth Literacy and
- 4.7- Education for Sustainable Development and Global Citizenship.

Sub-goals 4.3, 4.4 and 4.6, are mainly focusing on the importance of life-long learning and quality education and the need for flexible learning pathways (in different educational settings: formal, non-formal and informal learning). Technology is seen as a mechanism for designing and delivering flexible, hybrid/ blended, hyflex and open lifelong learning environments. ICT plays a vital role in promoting and supporting the diverse needs and requirements of educators and learners (students) by sharing and creating knowledge, ideas and resources. Sub- goal 4.4 refers to the acquisition of digital skills, where it is pointed out that a person's digital literacy will largely determine his/her path in the labour market in the future. Sub-goal 4.7 highlights the need for learners (future citizens) to be armed with the appropriate knowledge and skills with which they will be able to promote a more sustainable and quality lifestyle.

One of the important knowledge and skills is digital literacy. Reference is made to the use of Information and Communication Technologies (ICT) in order to upgrade the study programs at various educational levels. Integrating ICT in our educational practices, curricula will be more effective and help improve the

quality of education. However, in order for the aforementioned to be accomplished, the human factor is considered a fundamental factor. Consequently, the human factor, in this case the educational staff is very much important to be highly qualified and develop its digital literacy. To conclude, a detailed review of the 2030 agenda's framework for action on education shows that ICT is the key strategy for achieving the goals.

2.2. Reason 2: Development of 21st Century & Transversal Skills

The 21st century skills have been outlined and described by various researchers and reports (e.g. Bybee & Fuchs, 2006; Ananiadou & Claro, 2009; Trilling & Fadel, 2009; Mojika, 2010; Rotherham & Willingham, 2010). The workforce needs have changed, the job tasks and type of work are changing and consequently the required skills are changing. Students as the future citizens of the Information Society need to be equipped with various 21st century skills. Some of the 21st century skills that are given in the literature are the following:

- Critical thinking
- Problem-Solving
- Creativity
- Collaboration
- Communication
- Innovation
- Knowledge Construction
- **Digital literacy/ Digital Competencies**
- Self-directed Learning
- **Life-Long Learning**
- Leadership
- Productivity
- Social Skills
- Flexibility
- Global Citizenship

Additionally, the recent years the concept of transversal skills was revealed in the literature (Carvalho, & Almeida, 2022; Larraz, Vázquez, & Liesa, 2017; Lucas, & Venckute, 2020). Specifically, UNESCO (2014) gives six categories of transversal skills:

1. Critical thinking
2. Innovative thinking
3. Interpersonal skills

4. Intrapersonal skills
5. Global citizenship
6. **Media and information literacy**

At this point it is important to highlight that Digital Literacy/ Media Information Literacy, has *Dual Role.* It is a competency to be achieved as part of 21st century and/or transversal skills, as well as the mean to achieve other skills. For example, digital literacy can be employed in order to achieve Global Citizenship. It gives the opportunity to students to collaborate, interact and communicate with other students (in different places) via the use of digital tools such as collaborative documents, digital walls, discussion forums, chats, video and audio platforms.

2.3. Reason 3: Important aspect of employability

There are plenty of arguments of why to use technology and various digital tools within the teaching and learning practice, such as: motivation, interest, unique learning and teaching opportunities, innovative instructional approaches & methodologies, appropriate use of technology, fun, gamification and learning, and many many more. Besides the aforementioned, the most significant argument is that ICT/Technologies is an important aspect of employability, thus students (future citizens) are expected to know how to effectively, efficiently and appropriate use technology for various purposes. The need to develop their digital competencies is highly important and necessary. As aforementioned, given the great developments in ICT new forms, of work, communication and economic growth have emerged. It is our duty to provide students with those opportunities and experiences that will adequately prepare them to successfully survive in this competitive, ever-changing Hi-Tech, globalized, and rapid-changing society and become culturally responsible, active, and competent leaders for themselves, and their communities.

2.4. The next Steps

In order for students to develop the required digital competences, we need to employ digital pedagogies in designing, developing and delivering learning environments. Digital Pedagogy (Pongsakdi, Kortelainen, & Veermans, 2021; Väätäjä, & Ruokamo, 2021) is defined as the study and use of contemporary digital technologies in teaching and learning (. It is applied to online, hybrid/ blended, hyflex, and face-to-face learning environments. In other words, it is the the

study of how to teach using digital technologies. It examines the changing nature of students and the context in which we teach and focuses specifically on the use of technology to break down learning barriers and enhance students' learning experiences. Educators have an important role to play in employing digital pedagogies in their teaching and learning practices.

To develop learning environments enhanced with technology, we need to integrate technology as a learning tool in the teaching and learning practice. Specifially, digital Pedagogy is employed in order to design learning environments enhanced with technology where technology integration as a cognitive-learning tools in the teaching and learning practice can be defined as: The *exploitation* of *technology by students* as tool that enhances their learning experience, promotes and supports the achievement of *specific learning objectives*. To employ digital pedagogies and design, develop and implement learning environments enhanced with technology (to develop students – future citizens digital competencies), educators need to be equipped with digital competences as well.

3. European Frameworks

The European Commission, realizing the importance of digital literacy and the development of digital competences for quality education and life-long learning developed two frameworks: 1) Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu and 2) Digital Competence Framework for Citizens (DigComp). These very detailed and lengthy European Frameworks provide important guidelines and information on how to develop digital competences for Citizens and Educators. Both of the Frameworks are briefly presented and explained below.

3.1. Digital Competences for Educators

The Digtal Competecnes for Citizens (DigCompEdu) has been developed from the European Commission for the 1st time in 2013 and since then it has been updated and further developed. More information can be found at the following link: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu_en

The DigComp consists of six (6) thematic areas, eight (8) proficiency levels, and twenty-two (22) competences. The 6 thematic areas are the following:

1. Professional Development,
2. Digital Resources
3. Teaching and Learning

4. Assessment
5. Empowering Learners,
6. Facilitating Learners' Digital Competence.

At the Diagram 1 below, the 22 competences are also presented. The framework has been used to measure the digital literacy level of the European Educators. It has been employed by several Ministries of Education and national agencies in order to set up and develop related policies for citizens digital skills development. The framework has been also used to design, develop and deliver seminars and professional development trainings for educators (Punie, 2017).

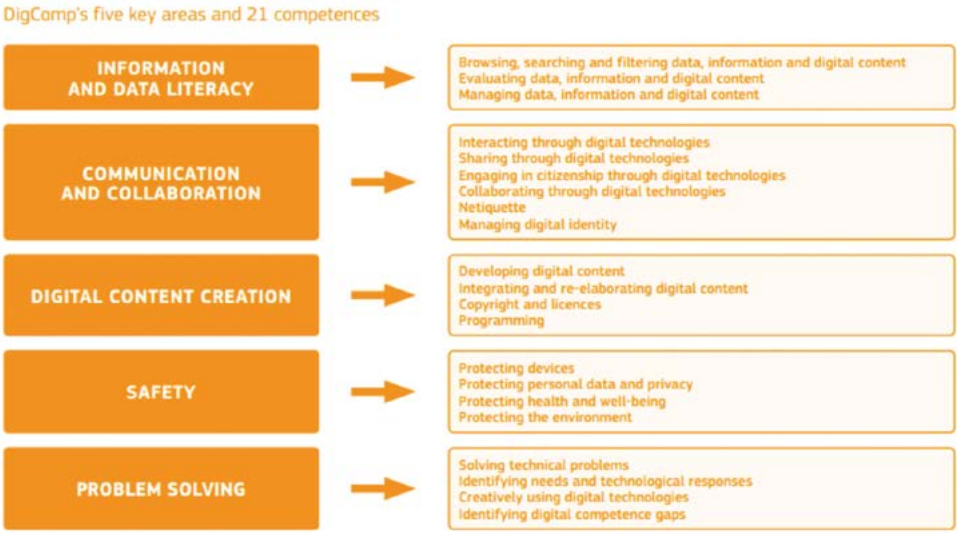
Graphic image 1. The DigCompEdu Framework (Punie, 2017).

3.2. Digital Competences for Citizens

The Digital Competences Framework for Citizens (DigComp) has been developed from the European Commission for the 1st time in 2013 and since then it has been updated and further developed. The current version is DigComp 2.2, which has been released in 2022. The DigComp consists of six (5) thematic areas, eight (8) proficiency levels, and twenty-one (21) competences. The 5 thematic areas are the following:

1. Information and data literacy
2. Communication and collaboration
3. Digital content creation
4. Safety
5. Problem solving

The DigComp Framework is mainly employed to guide educators to design learning environments enhanced with technology (Vuorikari, Kluzer, & Punie, 2022). More information about the DigComp framework can be found in the following link: https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp



Graphic image 2. The DigComp Framework (Vuorikari, Kluzer, & Punie, 2022).

4. Conclusion

Technology is continuously evolving. Artificial Intelligence (AI) has been around for a long time now, some argue since 1950 (Chen, Chen & Lin, 2020) and specifically research on the use of AI in Education (AIEd) has been conducted for more than 30 years (Zawacki-Richter et al., 2019). However, it wasn't until recently when ChatGPT appeared in November 2022, that its use has been extensively discussed and questioned. The past five years AI was considered to be a great development in the field of educational technology and is expected to grow even more (Educause, 2018, 2019). Specifically, AIEd will have a tremendous raise in various solutions, applications and uses (Zawacki-Richter et al., 2019). Besides AIEd, distance education, blended learning, open, flexible and personalized learning are becoming an important part of our daily-life activities, education, and training and in the future are expected to penetrate further into our personal and professional lives. The pandemic provided an opportunity for some of the technologies and procedures to be tested. It seems that some of these are here to stay (Brammer & Clark, 2020). These technologies

and procedures, and the experiences gained during the covid-19 era will drive educational systems to become even more hybrid and hyflex learning environments (Yılmazİnce et al., 2020). Researchers (Chandasiri, 2020; Dubey & Pandey, 2020; El Firdoussi et al., 2020) speculate that the educational systems are more likely not to return to the conventional mode of delivery experienced before the pandemic. In order to keep up with the needs and demands of a globalized, rapidly changing, highly demanding interconnected world, we need to adjust. Consequently, they need to support and guide educators to develop those skills that will allow them to appropriately design and develop learning environments aligned to the requirements of the new trends and technology developments and evolution and finally, for students (future citizens) to develop the required digital competences.

5. Literature

1. Ala-Mutka, K.,"Review of Learning in Online Networks and Communities." Punie, Y. & A. Ferrari (2009). U. Cress, V. Dimitrova, and M. Specht (Eds.): EC-TEL 2009, LNCS 5794, European Communities 2009, 350–364.
2. Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21St century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. OECD education working papers, no. 41. *OECD Publishing (NJ1)*.
3. Brammer, S., &Clark, T. (2020). COVID-19 and Management Education: Reflections on Challenges, Opportunities, and Potential Futures. *British Journal of Management, 31*, 453-456. DOI: 10.1111/1467-8551.12425
4. Bybee, R. W., & Fuchs, B. (2006). Preparing the 21st Century Workforce: A New Reform in Science and Technology Education [Editorial]. *Journal of Research in Science Teaching, 43*(4), 349–352. https://doi.org/10.1002/tea.20147
5. Carvalho C., & Almeida A.C. (2022). The Adequacy of Accounting Education in the Development of Transversal Skills Needed to Meet Market Demands. *Sustainability*. 2022; 14(10), pp. 5755. https://doi.org/10.3390/su14105755
6. Chandasiri, O. (2020). The COVID-19: impact on education. *International Journal of Advanced Education and Research, 5*(3), 13-14.
7. Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). *Artificial Intelligence in Education: A Review*. *IEEE Access.*
8. Clark, C., Strudler, N., & Grove, K. (2015). Comparing asynchronous and synchronous video vs. text-based discussions in an online teacher education course. *Online Learning*, *19*(3), 48-69.
9. Cole, M. Using Wiki technology to support student engagement: Lessons from the trenches. *Computers & Education*. (2008). *52,* 141–146.
10. Dubey, P., &Pandey, D. (2020). Distance learning in higher education during pandemic: challenges and opportunities. *The International Journal of Indian Psychology, 8*(2). DOI: 10.25215/0802.204.

11. El Firdoussi, S., Lachgar, M., Kabaili, H., Rochdi, A., Goujdami, D., &El Firdoussi, L. (2020). Assessing Distance Learning in Higher Education during the COVID-19 Pandemic. *Education Research International*, Article ID 8890633. https://doi.org/10.1155/2020/8890633
12. EDUCAUSE. (2018). Horizon report: 2018 higher education edition. Retrieved from EDUCAUSE Learning Initiative and The New Media Consortium website: https://library.educause.edu/~/media/files/library/2018/8/2018horizonreport.pdf
13. EDUCAUSE. (2019). Horizon report: 2019 higher education edition. Retrieved from EDUCAUSE Learning Initiative and The New Media Consortium website: https://library.educause.edu/-/media/files/library/2019/4/2019horizonreport.pdf
14. European Commission, Joint Research Centre, Redecker, C., Punie, Y., European framework for the digital competence of educators : DigCompEdu, Punie, Y.(editor), Publications Office, 2017, https://data.europa.eu/doi/10.2760/159770
15. Hargadon, S. (2009). White paper on educational networking: The important role Web 2.0 will play in education. Retrieved from www.elluminate.com
16. Isntitute of the Future (2018, October). Future Skills - Get Fit for Tomorrow's Work + Learn Economy Report. Retrived from: https://www.iftf.org/projects/get-fit-for-tomorrows-work-learn-economy/
17. Larsen, M. A. (2016). Globalisation and internationalisation of teacher education: a comparative case study of Canada and Greater China. *Teaching Education*, *27*(4), 396–409. https://doi.org/10.1080/10476210.2016.1163331
18. Larraz, N., Vázquez, S. and Liesa, M. (2017), "Transversal skills development through cooperative learning. Training teachers for the future", *On the Horizon*, Vol. 25 No. 2, pp. 85-95. https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004
19. Liu, M., Kalk, D., Kinney, L. & Orr, G. (2012). Web 2.0 and Its Use in Higher Education from 2007-2009: A Review of Literature. *International Journal on E-Learning, 11*(2), 153-179. Retrieved from http://www.editlib.org/p/34087Ffli
20. Lucas, B., & Venckute, M. (2020). "Creativity – a transversal skill for lifelong learning. An overview of existing concepts and practices: Literature review report," JRC Research Reports JRC121862, Joint Research Centre (Seville site).
21. Mojica, K.D. (2010). *Ordered effects of technology education units on higher-order critical thinking skills of middle school students* (Doctoral dissertation). Retrieved from: ProQuest Dissertation and Theses database.
22. Pongsakdi, N., Kortelainen, A. & Veermans, M. (2021). The impact of digital pedagogy training on in-service teachers' attitudes towards digital technologies. Educ Inf Technol 26, 5041–5054. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10439-w
23. Punie, Y., editor(s), Redecker, C., (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu , EUR 28775 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-79-73718-3 (print),978-92-79-73494-6 (pdf), doi:10.2760/178382 (print),10.2760/159770 (online), JRC107466.
24. Richardson, W. (2009). Becoming Internet wise: Schools can do a far better job of preparing students for their connected futures online. *Educational Leadership*, (6), 26-31.
25. Rotherham, A. J., & Willingham, D. T. (2010). 21st-century" skills. *American educator*, *17*(1), 17-20.

26. Selwyn, N. (2013). *Education in a Digital World*. Routledge.
27. Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
28. UNESCO, I. C. T. (2011). Competency framework for teachers. http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002134/213475E.pdf (retrieved October 6, 2020)
29. UNESCO (2014). Policy Brief – Skills of Holistic Human Development. UNESCO, France. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245064/PDF/245064eng.pdf.multi
30. United Nations (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development – Report. Retrieved from: https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf
31. Väätäjä, J. O., & Ruokamo, H. (2021). Conceptualizing dimensions and a model for digital pedagogy. Journal of Pacific Rim Psychology, 15. https://doi.org/10.1177/1834490921995395
32. Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y., (2022). DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-
33. West, J.A. & West, M.L. (2009). *Using wikis for online collaboration: The power of the read – write web*. San Fransisco: Jossey – bass.
34. World Economic Forum (18 January, 2016). The Future of Jobs Report – Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Retrieved from: https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs/
35. Yılmaz İnce, E., Kabul, A., &Diler, İ. (2020). Distance education in higher education in the COVID-19 pandemic process: A case of Isparta Applied Sciences University. International Journal of Technology in Education and Science (IJTES), 4(4), 343-351.
36. Zawacki-Richter, O., Marín, I. V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16* (39), 1-27. https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0

Translanguaging as a Teaching and Learning Choice for all Students: a Retrospective View and a Prospective Change

Nansia Kyriakou[1]

Abstract

Translanguaging as a relatively new language pedagogy has managed to challenge the monolingual habitus of educational settings around the world and has widened teaching and learning horizons for all teachers and students. Translanguage has gained extensive academic recognition, since it moves away from standardized teaching and learning practices, which usually result in unauthentic school experiences. However, translanguaging is still viewed with some reservation by teachers, due to political rather than educational reasons. This is because schools have traditionally been spaces that enforce a unitary language to promote homogenization of linguistically diverse student populations (Busch, 2014). Due to this and other reasons, translanguage as a pedagogical trend has been mainly explored in educational contexts that genuinely challenge monolingual educational norms. It has been discussed that this can be reversed if we acknowledge and potentially exploit the connection between translanguage and critical literacy approach (Tsiplakou, 2016, 2022). In this paper, we discuss whether teachers' efforts to consider and use bilingual students' full linguistic repertoire offer the beginning of the exoneration of translanguaging practices' use with not only bilingual students in preparatory or non-formal educational contexts, but also with bidialectal students in formal mainstream contexts and beyond.

Keywords: Bidialectal students, Mainstream classrooms, Preparatory classrooms, Students with migrant, refugee, or other backgrounds, Translanguage pedagogy

Introduction

Even though global migration flows decreased for a while due to restrictive measures imposed to prevent the spread of Coronavirus (European Council, 2022), they were and remain an indisputable fact arising as a result of war conflicts, climate changes, environmental disasters, etc. These flows are one of the most important factors contributing to the creation of complex, social transformations, which strive for educational solutions and practices that do not have traditional connections (Busch, 2014). These complex social transformations

[1] **Nansia Kyriakou**, doktorica znanosti i predavačica na Fakultetu odgojnih i obrazovnih znanosti Sveučilištu Frederick, Cipar

have led to translanguage becoming more than ever a pedagogy that transcends the narrow framework of older, traditional language education.

Our discussion will begin with an initial conceptualization as well as a brief historical overview of the term *translanguage*. Translanguaging refers to the practice of multilingual speakers traversing their entire linguistic repertoire with ease to engage in interactive meaning-making (Wei, 2011; García and Wei, 2014). A particularly detailed history of the term has been published by Lewis, Jones, and Baker (2012), dating back to the 1980s. Translanguage, as they mention, is relatively new, but it is also in development since it includes not only the spontaneous process by which meanings, experiences, and communication are achieved through the use of two or more languages, but also how the use of these languages is viewed as a cognitive process, in which learning takes place (Lewis, Jones and Baker, 2012). Even though the term was first coined by Cen Williams (1994, as cited in Lewis et al., 2012), it became renowned through the work of Baker (i.e. 2001) and García (i.e. 2009), generating a lot of research interest and becoming widely accepted in the field of sociolinguistics (Vogel and García, 2017).

In the international literature, there are several terms associated with translanguage, such as codemeshing (Canagarajah, 2011), translingual practice (Canagarajah, 2012), polylingual languaging (Jørgensen, 2008), flexible bilingualism (Creese and Blackledge, 2010), synaesthesia, heteroglossia, polyglot synthesis, super-diversity and many more (Tsokalidou and Koutoulis, 2015). Each concept has its characteristics and scopes leading to valuable insights, which significantly contribute to the field (Rosiers, Van Lancker and Delarue, 2018). However, it is considered particularly important to discuss translanguage relationship with plurilingualism in the context of this paper due to their points of convergence. CoE (2001) defines plurilingualism as the combination of linguistic experiences and sociocultural interactions, meaning that as a person's experiences and interactions increase, so does his or her repertoire of communication skills. At first glance, it becomes obvious that both terms, translanguage and plurilingualism, recognize the unique integrated linguistic repertoire of semiotic resources that each speaker strategically and creatively combines and puts into place according to the context and the participants of the interaction. However, concerns have been raised as to whether plurilingualism only views the use of various plurilingual resources as a way of learning an additional language, and not as a means to express one's self and as a way to embrace own's identity (García and Otheguy, 2020). This concern results from the realization that, in the case of translanguaging, the competence of bilingual speakers is complete at every stage of the process (García and Otheguy, 2020). From a plurilingual perspective, however, it is precisely by deploying one's emerging competence and plurilingual resources in creative and strategic

ways that one expands his/her repertoire and develops his/her communicative abilities. Moreover, plurilingualism has been criticized for not viewing bilingual speakers' linguistic performances as unitary, leaving the concept of named languages intact (García and Otheguy, 2020), affecting the nature of pedagogy promoted. This is largely a result of how each term perceives code alternation. In translanguaging, code alternation appears to be irrelevant, while in plurilingualism, code alternation such as code-switching and code-mixing appears to be a useful emic category in the analysis of plurilingual practices (Vallejo and Dooly, 2020). In addition, some criticism has been leveled as to the inconsistency found between developing and promoting an individual's unique linguistic repertoire (as these are presented in CEFR's multilingual proficiency profiles in 2018 and 2020) and the CEFR descriptors per se (Vallejo and Dooly, 2020). Eventually, it is also discussed that plurilingualism seems to focus mainly on colonial European languages (indirectly promoting neoliberal agendas as opposed to social justice and language sustainability) (Vallejo and Dooly, 2020).

For the reasons discussed earlier, in this paper, we use the term translanguage, even though points of concern on translanguage are also discussed in the literature. Although widely accepted, some researchers do raise strong concerns, even objections (Vogel and García, 2017), to the extent that translanguage as a theoretical and pedagogical principle can provide answers to all questions related to educational practice (such as the role and nature of language assessment in translanguage pedagogy), making discussions on translanguage always interesting and relevant. It has also been expressed that it remains unclear whether translanguage presents an overall epistemological paradigm shift, as Vogel and García (2017) argue, or whether it projects the expected extensions of more contemporary sociolinguistic and anthropological approaches, those of code-switching and code-mixing (see Nilep 2021; cited in Tsiplakou, 2022).

In the following chapters, we discuss the theoretical and pedagogical framework of translanguage, its evolution, its repercussions, but also its special importance in bidialectal linguistic environments, concluding with recommendations on teaching practices and strategies for trainee and in-service teachers.

1. Theoretical Framework

In this section of the paper, translanguage is presented as a term widely used to describe language contact and multilingualism, particularly from a postmodern and poststructuralist perspective. That being said, we discuss how the named 'languages' are used, negotiated, and understood in diverse sociocultural contexts, acknowledging the fluidity and complexity of linguistic

identity and communication, while emphasizing the influence of power dynamics, social constructs, and context in shaping linguistic practices.

In the past, sociolinguists focused on studying linguistic phenomena based on specific linguistic systems. Nowadays, the focus has shifted to examining speakers and the way they act in various contexts (Hadjidaki, 2020). As explained by García (2009), social activities construct languages that do not adhere to a single (named) code, but rather change based on space and time. Garcia (2009) also continues that this fluidity of resources should be extended to classrooms to create a 'multilingual ecology' where students can express themselves and embrace their identities in a safe environment. Therefore, even though translanguaging practices are often conceptualized to include numerous discursive practices such as translation, code-switching, code-mixing, and code-meshing, translanguaging as conceptualized by García and Sylvan (2011) differs from these simple practices (code-switching, translation, etc.) in that it refers to a process by which bilingual students understand and perform bilingually in a variety of classroom settings.

Mazak and Herbas-Donoso (2015) argue that deviations from traditional terms to describe language contact phenomena such as the above (i.e. code-switching, code-mixing etc.) stem from changes in conceptualizing language. Language in translanguage pedagogy is treated as a fluid and flexible entity that is not limited geographically (Busch, 2014; Tsiplakou, 2022). More specifically, Tsiplakou (2016, p. 144) describes translanguage, while presenting its conceptual relation with languaging, as a pedagogical approach that favors "a dynamic way of language not as a static system but as languaging, i.e. as a series of performances located in specific social and cultural micro- and macro-contexts, in which elements from multiple and complex linguistic repertoires are retrieved and utilized, in order to produce different kinds of socio-culturally located meanings, to symbolically perform various acts of identification, to symbolically negotiate values, to articulate alternative 'voices', discourses and ideologies, etc.". This definition broadens our understanding of language contact, from attempts to guide, describe, and outline pedagogical practices, to describe broader, everyday, complex, cognitive processes. This conceptualization of translanguage presents, among other things, the encounter of a bilinguals' everyday life with the school life and school experiences within them (Mazak and Herbas-Donoso, 2015). Because of this authentic educational approach, which especially fosters established connections between lived experiences outside and inside the classroom (Conteh, 2018), bilinguals can more easily develop language and literacy skills (e.g. Wei, 2011; Lewis, Jones and Baker, 2012; Rowe, 2018).

2. Translanguage Pedagogy in Bidialectal, Bilingual and Monolingual Educational Settings

A brief literature review presented in the previous section provides a basic understanding of the theoretical base for exploring translanguage pedagogy in education. In continuation, the focus shifts to the practical implementation of translanguage in bidialectal, bilingual, and monolingual educational settings.

An increasing number of studies have focused on investigating the advantages of translanguage practices in various educational settings, including kindergarten (García *et al.*, 2011; Sanders-Smith and Dávila, 2019; Hofslundsengen *et al.*, 2020), elementary (Childs, 2016), secondary (García, Flores and Woodley, 2013) and tertiary education (Fallas Escobar, 2019; Prada, 2019). As translanguage pedagogy is often resisted by teachers and schools, the majority of these studies took place in settings that challenged monolingual regimes, typically informal educational settings (García and Wei, 2014), such as after-schools (García, Zakharia and Octu-Grillman, 2012), complementary programs (Creese and Blackledge, 2010), preparatory language lessons (Kyriakou, 2023) or generally less-structured learning settings with migrant and minority di/multiglossic languages (Wei, 2014; Abourehab and Azaz, 2023) with sparse exceptions in trilingual countries such as the Netherlands and Luxembourg (Duarte, 2018).

The benefits of translanguage can be attributed to the fact that it considers mother tongues as tools that contribute to the overall development of literacy and language skills (Baker, 2011; Tsiplakou, 2016), referring – partly – to previous language teaching approaches such as Cummins' language interdependence hypothesis (Cummins, 2003), but also of Hornberger's continua of biliteracy (Hornberger and Link, 2012; Tsokalidou and Koutoulis, 2015; Tsiplakou, 2022), where bilinguals' pre-existing language knowledge – rather than being regarded as a problem – is viewed as a resource to be exploited (Tsiplakou, 2022). More specifically, translanguage pedagogy has been recognized as a means of promoting mutual appreciation and respect for all languages and cultures (García *et al.*, 2011), valuing bi/multilingual identity performance, enhancing students' motivation and confidence (Creese and Blackledge, 2010), and enhancing fundamental literacy skills and knowledge (Hornberger and Link, 2012; Abourehab and Azaz, 2023). It can also facilitate co-teaching between proficient and beginner students in the mainstream classroom (Baker, 2011), since it is a flexible mechanism that facilitates understanding among diverse language groups and contributes to inclusiveness (García, 2009). Not only that, but since bilinguals are considered carriers of alternative linguistic and semiotic capitals, linguistic varieties are also considered as indicators of social and cultural structures, trends, discourses, and ideologies (García and Wei, 2014; Tsiplakou, 2022). This perspective considers how different linguistic choices determine social meanings, cultural identities,

communities, practices, and more (García and Wei, 2014; Tsiplakou, 2022). Thus, translanguage can contribute to strengthening relationships and cooperation between school, home, and the wider community.

Translanguage pedagogy is also particularly important for communities characterized with diglossia (Ferguson, 1959) or as otherwise referred to, bidialectism (Yiakoumetti, 2006), which mainly refers to speech communities where two or more linguistic varieties of the same named 'language' are used by speakers under different circumstances (Ferguson, 1959). Research has demonstrated that unofficial varieties are used in school contexts despite being less accepted in official contexts (Ioannidou, 2009). Nevertheless, the large accumulation of children with migrant, refugee or other backgrounds in various countries around the world in recent years (*Word Migration Report 2022*, 2021) has caused a small but hopeful change in teachers' attitudes toward the use of unofficial linguistic varieties in public schools (Kyriakou, 2020; Kyriakou, 2023). This is observed because teachers recognize unofficial varieties as their only channel of communication with migrant or refugee students, who often learn and use the unofficial linguistic variety much more quickly and efficiently than the official one (which they only encounter in classrooms). So, despite earlier negative attitudes or reactions from educational and official bodies regarding the authorized and conscious use of unofficial linguistic varieties in schools (e.g., Ioannidou, 2012), multiculturalism and multilingualism may be able to resolve this previous, problematic educational habitus.

Despite the previous recognition of translanguage's educational (and not only) value, its application at a global level has generally been hindered by non-educational factors. One of these factors, perhaps the most important of all, is that 'language' is a sociopolitical construct that has little to do with one's languaging (De Los Reyes, 2019; García, 2019; Wei and Lin, 2019). This is mainly manifested in official spaces such as courts, mass media, and schools. Specifically in the educational field, it is widely known that schools were and still are considered important institutions for implementing language policies that often aim to impose a single language (usually the state language) and to homogenize linguistically diverse populations (Busch, 2014). To achieve this, schools ostensibly present and implement an explicitly monolingual educational practice and develop a highly formalized, linguistic regime that prioritizes 'official languages', rather than children's complex linguistic and semiotic repertoire (Gogolin, 2013). It is therefore not at all surprising that many teachers tend to have a monolingual orientation and are described as less enthusiastic about or outright opposed to the pedagogy of translanguage (Probyn, 2009, 2015; Heugh, 2015; Childs, 2016).

Another factor that seems to significantly contribute to teachers' rejection of translanguaging is their attitudes toward the simultaneous use of multiple

linguistic varieties. Creese and Blackledge (2010) reported in their research that the simultaneous use of linguistic varieties was often demonstrated by children from low socio-economic backgrounds, creating negative conjunctions. It has been established that mixing linguistic varieties is considered a shameful, wrongful, or incriminating practice (Creese & Blackledge, 2010) and that it reinforces an incomplete form of written or spoken language expression (Mitsiaki *et al.*, 2020), which seems to limit and impede bilinguals from using their full linguistic repertoire, while also preventing the recognition of this approach's pedagogical value. Thus, we end up with educational environments which usually recognize, encourage, or use one linguistic variety (at least at the official level). However, these schools are unlikely to reflect the linguistic practices of their bilingual children (Mazak and Herbas-Donoso, 2015), leaving the strong possibility of offering non-authentic educational experiences to their students.

This section presented several arguments in favor of translanguage, however, this information should not be considered without discussing one more point. The implementation of translanguage pedagogy in bilingual and bidialectal classrooms must be organized in such a manner that promotes the multilingual and sociolinguistic awareness of all students to overcome visible and significant challenges that may arise in the teaching of bilingual children in a bilingual society. Mitsiaki et al. (2020) advise teachers to seek to ensure the most appropriate use of children's speech by the conventions of each communicative occasion, instead of focusing on endless debates as to which is the most appropriate linguistic variety to teach within school environments.

Hitherto, we argued that educators can utilize translanguage pedagogy to create inclusive learning environments that value and empower students' linguistic and semiotic repertoire, facilitating meaningful engagement and effective language acquisition across various named 'dialects' and 'languages', bridging theory with practice. However, it is considered important to also explore the affordances provided by translanguage in monolingual classrooms or, better yet, with monolingual students. Despite the rarity of monolingual classrooms, it is not surprising for monolingual students to coexist inside multilingual classrooms with their named 'bilingual' peers.

As with previous theoretical and pedagogical approaches in the Second Language Learning field (take the Communicative approach example and its profound influence on first language instruction), translanguage is believed should be used in both monolingual and multilingual classrooms (García and Wei, 2014). The specific interest arises from the realization that translanguage is not just for named 'bilingual' or 'multilingual' students (Vallejo and Dooly, 2020), since both multilingual and monolingual speakers have an idiolect, considered to be the cornerstone of translanguage (Otheguy, García and Reid, 2015)establishing it as a particular conception of the mental grammars and

linguistic practices of bilinguals. Translanguaging is different from\n code switching\n . Under translanguaging, the mental grammars of bilinguals are structured but unitary collections of features, and the practices of bilinguals are acts of feature selection, not of grammar switch. A proper understanding of translanguaging requires a return to the well known but often forgotten idea that named languages are social, not linguistic, objects. Whereas the idiolect of a particular individual is a linguistic object defined in terms of lexical and structural features, the named language of a nation or social group is not; its boundaries and membership\n cannot\n be established on the basis of lexical and structural features. The two named languages of the bilingual exist only in the outsider's view. From the insider's perspective of the speaker, there is only his or her full idiolect or repertoire, which belongs only to the speaker, not to any named language. Translanguaging is\n the deployment of a speaker's full linguistic repertoire without regard for watchful adherence to the socially and politically defined boundaries of named (and usually national and state. International literature has also discussed the use of synonyms for idiolect such as the use of the term 'repertoire', which signifies a set of linguistic resources and multimodal forms of expressions (Gumperz, 1972, 1982 as cited in Rosiers, Van Lancker and Delarue, 2018). Thus, translanguage pedagogy paves the way for how a person's idiolect or unique and complex repertoire is utilized and exploited by all students. Currently, very few studies have examined the potential of translanguage pedagogy in monolingual classrooms and/or with monolingual students (Rosiers, Van Lancker and Delarue, 2018). Rosiers, Van Lancker and Delarue (2018) have indicated the rather different nature of translanguage practices utilized in multilingual and monolingual classrooms, however, all these practices seem to serve a socio-emotional purpose remaining an integral part of the classroom activity (Rosiers, Van Lancker and Delarue, 2018). There is a further need to fully explore the opportunities provided by translanguage in monolingual classrooms that remain to be investigated in the future.

Translanguage acknowledges the fluidity and complexity of language use and encourages educators to embrace linguistic and semiotic variation as a valuable resource for promoting equitable educational outcomes. Despite the multiple educational contexts briefly discussed above, one point remains relevant to all: conscious metalinguistic and metacognitive analysis and negotiation of translanguage have the potential to contribute to the meaningful critical treatment of language (Tsiplakou, 2016), which can eventually facilitate cognitive development.

3. Utilization of Translanguage Methods in Educational Settings

Up to this point in the discussion we have established that in multilingual, bidialectal or monolingual environments moving between multiple linguistic and semiotic means is a natural linguistic practice. Discussion has also been developed related to the (meta)linguistic and (meta)cognitive skills that can be developed through translanguage in bilingual, monolingual, and/or bidialectal environments. However, there are concerns as to whether there are appropriate educational tools to effectively use this knowledge in schools. This concern arises because the construction of knowledge offered through translanguage depends entirely on the socio-cultural and historical environment of the application of each practice and also on the local ecologies of schools and classrooms (Creese and Blackledge, 2010). Therefore, the following practices are presented, while recognizing the necessity of a holistic supportive approach, which will not perpetuate an overlaid emphasis on official languages, but will inform parents, children, and the wider educational community about the advantages of these teaching applications. In addition to these, for a successful implementation of translanguage teaching practices, we should aim – among other things – at the complex historical, social, cultural, value, and ideological investment of the entire linguistic and semiotic repertoire of these individuals, but also at the systematization and recollection of different ways of meaning-making depending on the contexts and wider communities in which these are utilized (Tsiplakou, 2022). Presented below are the practices and functions as captured by two selected studies, one survey and one ethnographic study, that focused on the implementation of translanguage pedagogy in the classroom.

The first research was carried out by Duarte (2018), who through her ethnographic study examined two forms of translanguage: a) 'pedagogical translanguaging' (Cenoz, 2017), via co-teaching examples, and b) 'spontaneous translanguaging' (Cenoz, 2017), studying fluid speech practices that took place in the classroom, as well as cases where the participating teachers encouraged children to use translanguage in their communication to understand the new content. Through the study of these two forms of translanguage, Duarte (2018) recognized that 'spontaneous' or otherwise 'natural' translanguage mainly aims to enhance understanding both linguistically and cognitively, while the 'official' form of translanguage, otherwise 'pedagogical' translanguage, aims more at the implementation of didactic applications for the use of multiple languages in the classroom. Specifically, she records three different functions of these forms of translanguage, as they were identified through the data she collected in the mainstream classroom.

- The first has been recorded as the 'symbolic' function, which acknowledges and gives value to the minority named 'languages', without demanding the

teacher to speak these languages. This function can be achieved via questions related to students' mother tongue, such as "How do we say X in Arabic?".

- The second is the 'scaffolding' function, which takes the form of daily but systematic efforts to bridge the named 'languages' during daily teaching. This practice ultimately gives value to all the class's languages while not requiring the teachers' knowledge of minority languages, but it does assume that the students are the foremost authorities on their mother tongues. A practice that serves this function could be a weekly 'calendar' routine in the mainstream class, where days of the week, months, and seasons are used in all the languages of the class. Of course, the function in issue is not entirely captured by the proposed routine. Other daily routines that might be introduced include vocal praise for accomplishments (such as 'well done', 'good job', etc.) and greetings in the many languages spoken by the students in the class (good morning, happy birthday, good afternoon, have a great weekend, etc.).

- Finally, the third one, is the 'epistemological' function, which is activated by a bilingual teacher and/or through co-teaching, that makes full use of the minority named 'languages' as educational resources to improve both linguistic and cognitive comprehension. Such strategies could include asking for clarification in several languages, giving explanations or more information in various languages.

Around that time, Rowe (2018), being a teacher of a multilingual, second-grade elementary school, presented six practices, that fall fully or partially into the above-mentioned functions, thus providing a variety of examples of how to create translanguage spaces within the school context.

- The first practice refers to explicitly valuing students' languages and cultures. Ideas that fall under this practice are classroom discussions around languages, e.g. "Is the word XX similar in language Z and language P?" and around children's cultures, e.g. "Let's read the biography of this artist from country X", but also through reading various bilingual or multilingual texts. In monolingual classrooms, such a practice could enable the use of educational material or examples from those children's idiolect, personal experiences, and backgrounds (i.e. using memes or emojis in specific writing styles, etc.).

- The second practice refers to modeling translanguage, where teachers use multiple linguistic and semiotic means orally or in writing, via texts they have created together with their students. The researcher herself (Rowe, 2018) states that even in cases where teachers do not know their students' mother tongues, they can either repeat some words they learned from their students or publicly recognize the value of students' translanguage either orally or in writing. The teachers can display the work of their bilingual or bidialectal students by posting their bilingual or bidialectal work on the classroom board or by asking bilingual or bidialectal students to repeat a bilingual or a bidialectal response and highlight how the child managed to communicate using two linguistic varieties.

Similarly, monolingual and multilingual students may also be using various forms of linguistic and semiotic means to socialize and even create and sustain their own digital identity (Çöteli, 2019). Teachers can then display examples of students' use of their unique idiolect to display multimodal or otherwise unique ways of writing and speaking (i.e. via using neologisms). Teachers can also invite family members or members of the wider community at school to write or chat with children, discussing how they use their different linguistic and semiotic means in their daily lives, at work, online, etc. Schools and teachers can organize days when these people can come to the classroom and participate in guided reading activities, and more. Finally, bilingual aids, translators and mediators, employed by various schools, can serve as a resource for teachers who wish to model translanguage.

- The third practice involves providing authentic opportunities for multilingual communication on issues related to children's lives and interests. An example of this type could be a creation of linguistic portraits (Tsokalidou, 2017) or a presentation of a scene from everyday life of a multilingual family (modified idea from Marrero-Colón, 2022).

- The fourth practice refers to two-way translation. Several classroom activities can support children's use of two-way translation as a comprehension strategy (Jiménez et al., 2015; Pacheco & Miller, 2016 as cited in Rowe, 2018). Although translation and translanguage are not the same thing (García, 2009), translation creates a space in which students can use their translanguage abilities in a highly visible and useful way. Such practices can be particularly useful in cases where children and teachers negotiate demanding written or oral texts and teachers translate keywords in children's native language or when bilingual children take personal notes in their mother tongue (Kyriakou, 2023).

- The fifth practice is the composition of multimodal, dual-language, or multilanguage texts utilizing children's entire linguistic and semiotic repertoire. Children who have no prior experience and knowledge of writing in their mother tongue can be supported by teachers by writing phonologically, using letters from the alphabet of their second language (Rowe, 2018). Likewise, children who may not have previous experience with how their unofficial linguistic variety (dialect) is written (like is the case with Greek Cypriot Dialect and Greek Cypriot students), can be provided with examples from known literature or even allowed to write that dialect as they feel fit. Moreover, all students, regardless of the number of the named 'languages' they may speak, could be allowed to use linguistic or semiotic means used in their daily lives, such as hyperlinks, hashtags, and addresses to a global audience in their speaking and writing learning experiences.

- The sixth and final practice refers to connecting children with bilingual or multilingual audiences to whom they can present their work (Cummins, 2011;

Durán, 2016; Louie & Davis-Welton, 2016; Rowe & Miller, 2016 as cited in Rowe, 2018). As we mentioned before, members of the children's family or community could be the bilingual or multilingual audience, to whom the children will address. An example of this practice can be the production of bilingual invitations addressed to children's parents, posting bilingual signs in school areas, and posting multilingual instructions and documents on the school's website.

It has been argued that translanguage challenges the monolingual status quo of (mainly European) mainstream education (Duarte, 2018), thus deep and substantial teachers' training is necessary, which will lead to a targeted and systematic implementation, rather than to a superficial, folkloristic didactic that is fragmentary integrated or implemented due to fashion. However, we may question it and ask ourselves whether it is worth it. It is strongly believed that translanguage practices and functions can cultivate people both as students and as speakers so that they can reverse the dominant discourse that often treats their experiences and cultures as inferior and give voice to groups that are usually silenced or ignored (Hadjidaki, 2020).

10. Conclusion

Translanguage as a language teaching approach has multiple theoretical implications [see the utilization of translanguage in Art (Tsokalidou, 2017) etc.], while the intense academic engagement with it foretells that we have not yet seen all its manifestations and potentials in various learning and socializing environments.

Based on what is already known, it is recognized that translanguage can contribute to removing the stereotypical perception of language use as a simple movement between L1 and L2. Translanguage is the starting point, if not the driving force, to turn our research and pedagogical interest to how different theoretical and methodological approaches complement each other and expand our understanding of pedagogical and other social issues via language.

The discussion carried out in this chapter aims, among other things, to change educational policies and public opinion, but most importantly teachers' attitudes toward translanguage. Translanguage can help in the development of students' entire linguistic and semiotic repertoire (Marrero-Colón, 2022). Translanguage forces us to see what is in front of us, since as a pedagogy it is based on reality, but also a necessity of modern multicultural classrooms (Maligkoudi, Panteliou and Papanikolaou, 2021). As educators but also as members of multilingual and multicultural societies, we could either keep the named 'languages', 'dialects' and cultures hidden, uncherished and non-exploited – or

we could allow space for our children's and our fellow human beings' entire linguistic and semiotic repertoire to be voiced.

Based on what has been mentioned, there is a relative sense of optimism that a new era has begun, where teachers who work and live in bilingual, multilingual, and multicultural communities are not only able to destigmatize the use of translanguage, as has been suggested in the past (Tsokalidou and Koutoulis, 2015), but also to specifically contribute to the 'legitimization' of unofficial linguistic varieties' usage and idiolects within school premises. Now is the time for systematic and substantial efforts to inform, strengthen and support the educational community, which will not be limited to using multiple linguistic varieties in a fragmented and arbitrary manner within the classroom, or using sterilized linguistic and semiotic means, but will progress toward an unrestrained process of strengthening metalinguistic awareness among students of today and tomorrow.

11. Literature

Abourehab, Y. and Azaz, M. (2023) 'Pedagogical translanguaging in community/heritage Arabic language learning', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 44(5), pp. 398–411. Available at: https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1826496.

Baker, C. (2001) *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3rd ed. Clevedon [England] ; Buffalo [N.Y.]: Multilingual Matters (Bilingual education and bilingualism, 27).

Busch, B. (2014) 'Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual Classroom', in A. Blackledge and A. Creese (eds) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Dordrecht: Springer Netherlands (Educational Linguistics), pp. 21–40. Available at: https://doi.org/10.1007/978-94-007-7856-6_2.

Canagarajah, S. (2011) 'Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging', *The Modern Language Journal*, 95(3), pp. 401–417. Available at: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x.

Canagarajah, S. (2012) *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. 0 edn. Routledge. Available at: https://doi.org/10.4324/9780203073889.

Cenoz, J. (2017) 'Translanguaging in School Contexts: International Perspectives', *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), pp. 193–198. Available at: https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816.

Childs, M. (2016) 'Reflecting on translanguaging in multilingual classrooms: Harnessing the power of poetry and photography', *Educational Research for Social Change*, 5(1), pp. 22–40. Available at: https://doi.org/10.17159/2221-4070/2016/v5i1a2.

CoE (2001) *Common European Framework of References for Language: Learning, Teaching, Assessment*. Strasburg: Modern Lanfguages Division.

Conteh, J. (2018) 'Translanguaging', *ELT Journal*, 72(4), pp. 445–447. Available at: https://doi.org/10.1093/elt/ccy034.

Çöteli, S. (2019) 'The Impact of New Media on The Forms of Culture: Digital Identity and Digital Culture', *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 9(2). Available at: https://doi.org/10.29333/ojcmt/5765.

Creese, A. and Blackledge, A. (2010) 'Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching?', *The Modern Language Journal*, 94(1), pp. 103–115. Available at: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00986.x.

De Los Reyes, R.A. (2019) 'Translanguaging in multilingual third grade ESL classrooms in Mindanao, Philippines', *International Journal of Multilingualism*, 16(3), pp. 302–316. Available at: https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1472268.

Duarte, J. (2018) 'Translanguaging in the context of mainstream multilingual education', *International Journal of Multilingualism*, 17(2), pp. 232–247. Available at: https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1512607.

Fallas Escobar, C. (2019) 'Translanguaging by Design in EFL Classrooms', *Classroom Discourse*, 10(3–4), pp. 290–305. Available at: https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1628789.

Ferguson, C. (1959) 'Diglossia', *Word*, 15, pp. 325–340.

García, O. (2009) *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. Malden, MA ; Oxford: Wiley-Blackwell Pub.

García, O. *et al.* (2011) 'Bilingual youth: Spanish in English speaking societies John Benjamins.', in K. Potowski and J. Rothman (eds) *Translanguaging of Latino kindergarteners*, pp. 33–55.

García, O. (2019) 'Translanguaging: a coda to the code?', *Classroom Discourse*, 10(3–4), pp. 369–373. Available at: https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1638277.

García, O., Flores, N. and Woodley, H.H. (2013) 'Harnessing linguistic variation to improve education', in A. Yiakoumetti (ed.) *Transgressing monolingualism and bilingual dualities: Translanguaging pedagogies.*, pp. 45–75.

García, O. and Otheguy, R. (2020) 'Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), pp. 17–35. Available at: https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932.

García, O. and Sylvan, C.E. (2011) 'Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities', *The Modern Language Journal*, 95(3), pp. 385–400. Available at: https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01208.x.

García, O. and Wei, L. (2014) *Translanguaging: language, bilingualism and education*. Basingstoke, Hampshire New York: Palgrave Macmillan (Palgrave Pivot). Available at: https://doi.org/10.1057/9781137385765.

García, O., Zakharia, Z. and Octu-Grillman, B. (2012) 'Introduction', in *Bilingual community education and multilingualism: Beyond heritage languages in a global city. Multilingual Matters.*, pp. 3–42.

Gogolin, I. (2013) 'The "monolingual habitus" as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries', *Per Linguam*, 13(2). Available at: https://doi.org/10.5785/13-2-187.

Heugh, K. (2015) 'Epistemologies in multilingual education: translanguaging and genre – companions in conversation with policy and practice', *Language and Education*, 29(3), pp. 280–285. Available at: https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994529.

Hofslundsengen, H. *et al.* (2020) 'The literacy environment of preschool classrooms in three Nordic countries: challenges in a multilingual and digital society', *Early Child*

Development and Care, 190(3), pp. 414–427. Available at: https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1477773.

Hornberger, N.H. and Link, H. (2012) 'Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: a biliteracy lens', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), pp. 261–278. Available at: https://doi.org/10.1080/13670050.2012.658016.

Ioannidou, E. (2009) 'Using the "improper" language in the classroom: the conflict between language use and legitimate varieties in education. Evidence from a Greek Cypriot classroom', *Language and Education*, 23(3), pp. 263–278. Available at: https://doi.org/10.1080/09500780802691744.

Jørgensen, J.N. (2008) 'Polylingual Languaging Around and Among Children and Adolescents', *International Journal of Multilingualism*, 5(3), pp. 161–176. Available at: https://doi.org/10.1080/14790710802387562.

Kyriakou, N. (2023) 'Greek-Cypriot Teachers' Use of Translanguaging Spaces in Elementary Preparatory Classrooms in a Post-lockdown Era', *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 20(2), pp. 137–154. Available at: https://doi.org/10.56040/nskk2022.

Lewis, G., Jones, B. and Baker, C. (2012) 'Translanguaging: origins and development from school to street and beyond', *Educational Research and Evaluation*, 18(7), pp. 641–654. Available at: https://doi.org/10.1080/13803611.2012.718488.

Marrero-Colón, M. (2022) *Translanguaging: Theory, concept, practice, stance, or all of the above?* Available at: https://www.cal.org/wp-content/uploads/2022/05/TranslanguagingTheoryConceptPracticeStance%E2%80%A6orAlloftheAbove_CALCommentary.pdf (Accessed: 25 March 2023).

Mazak, C.M. and Herbas-Donoso, C. (2015) 'Translanguaging practices at a bilingual university: a case study of a science classroom', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(6), pp. 698–714. Available at: https://doi.org/10.1080/13670050.2014.939138.

Otheguy, R., García, O. and Reid, W. (2015) 'Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics', *Applied Linguistics Review*, 6(3), pp. 281–307. Available at: https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014.

Prada, J. (2019) 'Exploring the role of translanguaging in linguistic ideological and attitudinal reconfigurations in the Spanish classroom for heritage speakers', *Classroom Discourse*, 10(3–4), pp. 306–322. Available at: https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1628793.

Probyn, M. (2009) '"Smuggling the vernacular into the classroom": conflicts and tensions in classroom codeswitching in township/rural schools in South Africa', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), pp. 123–136. Available at: https://doi.org/10.1080/13670050802153137.

Probyn, M. (2015) 'Pedagogical translanguaging: bridging discourses in South African science classrooms', *Language and Education*, 29(3), pp. 218–234. Available at: https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994525.

Rosiers, K., Van Lancker, I. and Delarue, S. (2018) 'Beyond the traditional scope of translanguaging', *Language & Communication*, 61, pp. 15–28. Available at: https://doi.org/10.1016/j.langcom.2017.11.003.

Rowe, L.W. (2018) 'Say It in Your Language: Supporting Translanguaging in Multilingual Classes', *The Reading Teacher*, 72(1), pp. 31–38. Available at: https://doi.org/10.1002/trtr.1673.

Sanders-Smith, S.C. and Dávila, L.T. (2019) 'Progressive practice and translanguaging: Supporting multilingualism in a Hong Kong preschool', *Bilingual Research Journal*, 42(3), pp. 275–290. Available at: https://doi.org/10.1080/15235882.2019.1624281.

Vallejo, C. and Dooly, M. (2020) 'Plurilingualism and translanguaging: emergent approaches and shared concerns. Introduction to the special issue', *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), pp. 1–16. Available at: https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469.

Vogel, S. and García, O. (2017) 'Translanguaging', in Vogel, S. and García, O., *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. Available at: https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181.

Wei, L. (2011) 'Moment Analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain', *Journal of Pragmatics*, 43(5), pp. 1222–1235. Available at: https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035.

Wei, L. (2014) 'Translanguaging knowledge and identity in complementary classrooms for multilingual minority ethnic children', *Classroom Discourse*, 5(2), pp. 158–175. Available at: https://doi.org/10.1080/19463014.2014.893896.

Wei, L. and Lin, A.M.Y. (2019) 'Translanguaging classroom discourse: pushing limits, breaking boundaries', *Classroom Discourse*, 10(3–4), pp. 209–215. Available at: https://doi.org/10.1080/19463014.2019.1635032.

Word migration report 2022 (2021). International Organization for Migration (IOM).

Yiakoumetti, A. (2006) 'A Bidialectal Programme for the Learning of Standard Modern Greek in Cyprus', *Applied Linguistics*, 27(2), pp. 295–317. Available at: https://doi.org/10.1093/applin/aml012.

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2022) *Προσφυγική κρίση και ΕΕ: στοιχεία και αριθμοί, Επικαιρότητα: Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο*. Available at: https://www.europarl.europa.eu/news/el/headlines/society/20170629STO78630/prosfugiki-krisi-kai-ee-stoicheia-kai-arithmoi.

Κυριάκου, Ν. (2020) 'Η γλωσσική χρήση από μαθητές ΕΕΓ και εκπαιδευτικούς Α΄ τάξης στα κυπριακά δημοτικά σχολεία.', in Ε. Ιωαννίδου, Μ. Κατσογιάννου, and Χ. Χριστοδούλου (eds). *Έρευνες για την Ελληνική Γλώσσα. Λευκωσία*, Γλωσσολογική Εταιρεία Κύπρου.

Μαλιγκούδη, Χ., Παντελιού, Ν. and Παπανικολάου, Ε. (2021) 'Ο ρόλος της διαγλωσσικότητας στην επικοινωνία μεταξύ ενήλικων σπουδαστών της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας', in. *14ο Συνέδριο Ελληνικής Γλωσσολογίας*, Πάτρα.

Μητσιάκη, Μ. *et al.* (2020) *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα (Προδημοτική, Δημοτική, Μέση Γενική, Μέση Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση της Κύπρου)*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Available at: https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/APS_G2_18.1.2022_ISTOSELIDA.pdf (Accessed: 25 March 2023).

Τσιπλάκου, Σ. (2016) '«Ακίνδυνη» εναλλαγή κωδίκων και διαγλωσσικότητα: It's complicated.', *Επιστήμες της Αγωγής,* Θεματικό Τεύχος, pp. 140–160.

Τσιπλάκου, Σ. (2022) 'Εναλλαγή γλωσσών', in Δ. Γούτσος and Σ. Μπέλλα (eds) *Κοινωνιογλωσσολογία*. Guternberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017) *Sì Δα Yes: πέρα απο τη διγλωσσία στη διαγλωσσικότητα: beyond bilingualism to translanguaging*. Athēna: Εκδόσεις Gutenberg.

Τσοκαλίδου, Ρ. and Κουτούλης, Κ. (2015) 'Η Διαγλωσσικότητα στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα: Μια Πρώτη Διερεύνηση', *Επιστήμες Αγωγής*, pp. 161–181.

Χατζηδάκη, Ά. (2020) *Διδάσκοντας δίγλωσσα παιδιά*. Πεδίο.

Implementacija digitalnih udžbenika u osnovnoškolskoj nastavi

Ines Blažević[1]
Mila Bulić[2]

Sažetak

Cilj ovoga rada je prikazati implementaciju digitalnih udžbenika u osnovnoškolskoj nastavi Republike Hrvatske. U skladu s postavljenim ciljem provedeno je empirijsko istraživanje među učiteljima razredne i predmetne nastave Republike Hrvatske. Za potrebe istraživanja konstruiran je anketni upitnik koji je sadržavao podatke o sociodemografskim obilježjima ispitanika i tvrdnje koje su se odnosile na implementaciju digitalnih udžbenika u osnovnškolskoj nastavi.

Rezultati empirijskoga dijela istraživanja ukazuju na razinu implementacije digitalnih udžbenika u osnovnoškolskoj nastavi, kao i na razlike s obzirom na sociodemografska obilježja ispitanika. Posebno je analizirana učestalost korištenja digitalnih udžbenika, ali i načini korištenja, kao i prednosti i nedostatci korištenja istih. Podatci dobiveni ovim istraživanjem mogu pomoći stručnjacima koji izrađuju, ali i koriste digitalne udžbenike kao smjernice u daljnjem razvoju kvalitete digitalnih udzbenika u odgoju i obrazovanju.

Ključne riječi: funkcije digitalnog udžbenika, načini korištenja, učestalost korištenja, prednosti i nedostatci, učitelji

1. Uvod

Prema *Zakonu o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu* (2018) udžbenik se definira kao obvezni obrazovni materijal u nastavnim predmetima, koji služi za ostvarivanje svih odgojno-obrazovnih ishoda utvrđenih predmetnim kurikulumom i očekivanja međupredmetnih tema. Osim tiskanog udžbenika, autori su dužni izraditi i digitalne inačice istih odnosno digitalne udžbenike za svaki udžbenički komplet (*Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala, Narodne novine* 9/2019.). Digitalni udžbenik predstavlja inačicu tiskanog udžbenika s pripadajućim digitalnih obrazovnim sadržajima, a prema autoricama Alerić, Kolar Billege i Budinksi (2019) predstavlja i kombinaciju tradicionalog metodičkog pristupa učenju i iskustvenog pristupa. Važan element digitalnog

[1] **Ines Blažević**, izvanredna profesorica na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu, Hrvatska

[2] **Mila Bulić**, docentica na Odsjeku za učiteljski studij Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu, Hrvatska

udžbenika je njegova multimedijalnost koja predstavlja obogaćivanje digitalnog udžbenika s više medija kao što su npr. tekstualni i audiovizualni (Matijević, 2004; Matijević i Topolovčan, 2017; Čanć, 2017). U tom smislu autori Mateljan, Širanović i Šimović (2009) nazivaju ih digitalnim knjigama koje su prilagođene za obrazovanje, a to uključuje upravo pripadajuće digitalne obrazovne sadržaje. U literaturi možemo pronaći različite podjele forma digitalnih udžbenika, ali kao najvažniju karakteristiku većina navodi prilagodbu učenicima, a posebice ako se radi s učenicima s teškoćama (Martin, 2012; Bulić i Blažević, 2022).

Različiti digitalni udžbenici su uglavnom osmišljeni s niz funkcija poput: materijala za učenje, alata za upravljanje, potpore učenju i interaktivnog povezivanja resursa (Jang, 2014). Digitalni obrazovni sadržaji unutar njih imaju zadaću da budu podrška učenju i poučavanju, a uz to omogućuju interaktivno i individualno učenje učenika (Jandrečić, 2019; Jandrić, 2017; Elmarash i Mokhtar, 2023; Shakhmalova i Zotova, 2023). Oni najčešće uključuju različite didaktičke računalne igre, audio/video zapise, simulacije, fotografije, ppt prezentacije, a sve s ciljem poboljšanja učinkovitosti učenja (Roberts, Benson i Mills, 2021). Vrsta digitalnog obrazovnog sadržaja koja se sigurno najviše istražuje, teorijski i empirijski, didaktičke su računale igre, osmišljene da potiču razvoj kognitivnih sposobnosti, veću motivaciju za učenje, ali i razvoj digitalnih vještina (Ammad-ud-din i dr, 2014; Backlund i Hendrix, 2013; Erhel i Jamet, 2016; Fokides, 2018).

Iako su današnjem učitelju nužne brojne kompetencije (Blažević, 2012; Batarelo Kokić i Blažević, 2022; Buljubašić Kuzmanović, 2007), prema istraživanjima iskazuju potrebu za dodatnim razvojem digitalnih kompetencija (Blažević, 2016) kako bi uspješno koristili i implementirali digitalne udžbenike u nastavu. Osim razvijenih digitalnih kompetencija učitelja, potrebne su razvijene digitalne kompetencije i učenicima, iako su od najranije dobi okruženi tehnologijama (Hutinski i Aurer, 2009). Učitelji trebaju biti dovoljno digitalno osposobljeni kako bi na najoptimalniji način nastavne medije i obrazovnu tehnologiju, pa tako i digitalne udžbenike, stavili u funkciju tako da učenici aktivno uče, istražuju, rješavaju i otkrivaju (Matijević, 2004; Matijević i Radanović, 2011) te odabiru određene načine učenja (Gjud i Popčević, 2020).

2. Metodologija istraživanja

2.1. Cilj istraživanja

Cilj je istraživanja prikazati implementaciju digitalnih udžbenika u osnovnoškolskoj nastavi Republike Hrvatske. Također su se željele ispitati razlike s obzirom na sociodemografska obilježja ispitanika: spol, stručni profil, dob, napredovanje u zvanje i stručno usavršavanje.

2.2. Uzorak i postupak istraživanja

Empirijsko istraživanje provedeno je u ožujku 2023. godine pomoću anketnog upitnika (Google obrasca) poslanog učiteljima zaposlenima u osnovnim školama Republike Hrvatske. Ukupan broj ispitanika je 435. U uzorku ispitanika je bilo 65 % žena i 35 % muškaraca. U istraživanju je sudjelovalo 61 % učitelja predmetne nastave i 39 % učitelja razredne nastave. S obzirom na dob, najviše je ispitanika između 30 i 50 godina, njih 57 %. Potom slijedi 25 % ispitanika starijih od 50 godina i 18 % ispitanika mlađih od 30 godina. S obzirom na napredovanje u zvanje, njih su 15 % mentori, savjetnici ili izvrsni savjetnici dok ostali nemaju izbor u zvanje. Ispitanici navode, njih 58 % usavršava se više od 20 sati godišnje, 32 % od 10 do 20 sati godišnje, 8 % manje od 10 sati godišnje, a 2 % ne usavršava se.

2.3. Instrument istraživanja i obrada podataka

Za potrebe ovog istraživanja konstruiran je upitnik koji se sastojao od tri dijela. Prvi dio upitnika se odnosio na sociodemografska obilježja ispitanika (spol, stručni profil, dob, napredovanje u zvanje i stručno usavršavanje). Drugi dio upitnika se sastojao od pitanja učestalosti korištenja digitalnog udžbenika i *Skale načina korištenja digitalnog udžbenika* koja je sadržavala tvrdnje koje su se odnosile na funkcije samog digitalnog udžbenika. Treći dio upitnika je *Skala (ne)zadovoljstva s primjenom digitalnog udžbenika* u kojoj su ispitanici procjenjivali svoje (ne) slaganje s navedenim tvrdnjama koje su se odnosile na prednosti i nedostatke primjene digitalnih udžbenika. Na drugom i trećem dijelu upitnika, procjenjivali su (ne)slaganje na *Likertovoj skali sa stupnjevima od 1 do 5*, pri čemu je 1 imalo značenje u potpunosti se ne slažem, a 5 u potpunosti se slažem.

Prikupljeni podatci obrađeni su primjenom odgovarajućih statističkih postupaka pomoću statističkoga programskog paketa SPSS 20.0. Korištena je deskriptivna analiza koja je uključivala minimum, maksimum, postotke, frekvencije, srednje vrijednosti i standardnu devijaciju. Dobiveni podatci su prikazani tablično na kvantitativnoj razini uz popratno tekstualno objašnjenje.

2.4. Rezultati i rasprava

Učestalost i način korištenja digitalnih udžbenika

Na pitanje koje se odnosilo na učestalost korištenja digitalnih udžbenika tijekom nastavog procesa u radu s učenicima, 48% učitelja se izjasnilo da ga prosječno koristi svaki dan. Njih 21 % da koristi digitalni udžbenik prosječno

jednom tjedno, a 18 % jednom mjesečno. Ostali ispitanici, njih 13 %, izjasnilo se da ga uopće ne koristi u radu s učenicima tijekom nastavnog procesa. Iz dobivenih podataka je vidljivo da se 87 % *učitelja u određenom periodu* koristi digitalnim udžbenikom, što je ohrabrujući podatak, iako bi uvijek trebali stremiti potpunosti. Međutim, podatci u nastavku nam daju odgovor na koji način ih koristi te koja su ograničenja korištenja istih te koje izazove i perspektive možemo očekivati u daljnjoj implementaciji različitih oblika obrazovanja u Republici Hrvatskoj (Rodek, 2007; Katavić i dr., 2018; Matasić i Dumić, 2012).

U Tablici 1. prikazani su rezultati načina korištenja digitalnog udžbenika tijekom nastavnog procesa.

Tablica 1. Skala načina korištenja digitalnog udžbenika

	Izazovi i mogućnosti	min	max	$\bar{x}$	Sd
1.	prikaz nastavne jedinice	1,00	5,00	4,83	,34
2.	pristup ppt prezentacijama	1,00	5,00	4,04	,76
3.	didaktičke računalne igre	1,00	5,00	3,84	,58
4.	audio/video zapisi	1,00	5,00	3,45	,46
5.	fotografije	1,00	5,00	3,34	,67

Deskriptivna analiza dobivenih podataka ukazuje kako se korištenje digitalnih udžbenika u radu s učenicima tijekom nastavnog procesa za pojedine čestice skale kreće u rasponu od M = 3,34 (SD = ,67) do M = 4,83 (SD = ,34), a najviše su skoncentrirani oko vrijednosti 4 (uglavnom se slažem), što pokazuje kako se ispitanici uglavnom slažu oko načina odabira digitalnog udžbenika. Ipak, od svih mogućnosti korištenja digitalnih udžbenika najčešće ga koriste za *prikaz nastavne jedinice* (M = 4,83; SD = ,34) i *pristup ppt prezentacijama* (M = 4,04; SD = ,76). Potom slijedi *korištenje didaktičnih računanih igara* (M = 3,84; SD = ,58) i *korištenje audio/video zapisa* (M = 3,45; SD = ,46). Također su se izjasnili da ih najmanje koriste za *prikaz fotografija* (M = 3,34; SD = ,67). Podatci govore u prilog tome kako učitelji najčešće koriste digitalne udžbenike u modelu prikazivačko-predavačke nastave (Matijević, 2017), a potom ih često koriste za implemenatciju digitalnih računalnih igara kao poznate snažne motivacije u radu s učenicima (Li Y i dr., 2024: C. E. Hmelo-Silver, 2024). Ono što je od izuzetnoga značaja je ne zanemariti aktivnost učenika i istraživački pristup, neovisno o izboru izvoru znanja koji koristimo.

Razlike mežu odgovorima učitelja vezanih uz učestalost korištenja digitalnih udžbenika, kao i razlike na *Skali načina korištenja digitalnih udžbenika,* nisu se pronašle s obzirom ni na jednu sociodemografsku varijablu.

(Ne)zadovoljstvo primjene digitalnog udžbenika

U Tablici 2. prikazani su rezultati na *Skali (ne)zadovoljstva primjene digitalnog udžbenika.*

Tablica 2. Skala (ne)zadovoljstva primjene digitalnog udžbenika

	(ne)zadovoljstvo primjene digitalnog udžbenika	min	max	$\bar{x}$	Sd
1.	Učenici su više motivirani za rad kada koristimo digitalni udžbenik.	1,00	5,00	4,12	,55
2.	Digititalni udžbenik pruža više mogućnosti korištenja različitih digitalnih sadržaja na jednom mjestu tematski povezanih.	1,00	5,00	4,52	,45
3.	Učenici vole didaktičke računalne igre koje su dio digitalnog udžbenika.	1,00	5,00	4,35	,38
4.	U digitalnom udžbeniku su dobro organizirane ppt prezentacije za svaku nastavnu jedinicu.	1,00	5,00	3,98	,46
5.	Koristim digitalni udžbenik jer time izbjegavam dodatno korištenje papira te na taj način brinem te učim učenike o očuvanju okoliša i održivom razvoju.	1,00	5,00	3,46	,57
6.	Digitalni udžbenik koristim samo za obradu nastavnih sadržaja.	1,00	5,00	3,84	,48
7.	Digitalni udžbenik korisitim samo tijekom nastavnih sati ponavljanja.	1,00	5,00	3,81	,45
8.	Učenicima je lakše pratiti nastavnu jedinicu u tiskanim udžbenicima jer je bolje vidljivo, mogu raditi zabilješke...	1,00	5,00	4,01	,46
9.	Ne osjećam se dovoljno kompetentna za korištenje digitalnog udžbenika.	1,00	5,00	3,87	,63
10.	Izbjegavam koristiti digitalni udžbenik radi mogućih tehničkih poteškoća.	1,00	5,00	3,85	,48

Deskriptivnom analizom dobivenih podataka učitelji su na različite načine procijenili (ne)zadovoljstvo primjene digitalnih udžbenika tijekom nastavnog procesa u radu s učenicima, čime su izrazili stav prema prednostima odnosno nedostatcima korištenja digitalnih udžbenika. Analiza podataka je pokzala da se procjene pojedinih čestica skale kreću od M = 3,46 (SD = ,57) do M = 4,52 (SD = ,45). Vrijednosti procjene (ne)zadovoljstva primjene digitalnih udžbenika najviše su skoncentrirani oko vrijednosti 4 (uglavnom se slažem), što pokazuje kako se ispitanici uglavnom slažu oko (ne)zadovoljstva primjene digitalnih udžbenika.

Kao najveću prednost su iskazali slaganje oko čestica skale: *Digitalni udžbenik pruža više mogućnosti korištenja različitih digitalnih sadržaja na jednom mjestu tematski povezanih.* (M = 4,52; SD = ,45); *Učenici vole didaktičke računalne igre koje su dio digitalnog udžbenika*. (M = 4,35; SD = ,38) i *Učenici su više motivirani za rad kada koristimo digitalni udžbenik*. (M = 4,12; SD = ,55). Međutim, iako iskazuju brojna slaganja oko prednosti digitalnih udžbenika, jednako tako se u velikoj mjeri slažu s tvrdnjom: *Učenicima je lakše pratiti nastavnu jedinicu u tiskanim udžbenicima jer je bolje vidljivo, mogu raditi zabilješke*... (M = 3,98; SD = ,46). Učitelji su također iskazali uglavnom kao prednost česticu: *U digitalnom udžbeniku su dobro organizirane ppt prezentacije za svaku nastavnu jedinicu.* (M = 4,01; SD = ,46), ali, međutim, i visoko slaganje s nekim nedostacima primjene digitalnih udžbenika, poput: *Ne osjećam se dovoljno kompetentna za korištenje digitalnog udžbenika.* (M = 3,87; SD = ,63) i *Izbjegavam koristiti digitalni udžbenik radi mogućih tehničkih poteškoća.* (M = 3,85; SD = ,48). Vrijeme kada koriste digitalni udžbenik tijekom nastavnog sata iskazali su: *Digitalni udžbenik koristim samo za obradu nastavnih sadržaja.* (M = 3,84; SD = ,48) i *Digitalni udžbenik korisitim samo tijekom nastavnih sati ponavljanja.* (M = 3,81; SD = ,45). Najniže procjene su iskazali kod čestice: *Koristim digitalni udžbenik jer time izbjegavam dodatno korištenje papira te na taj način brinem te učim učenike o očuvanju okoliša i održivom razvoju*. (M = 3,46; SD = ,57). Dobiveni podatci zbirno ukazuju kako su učitelji prepoznali brojne prednosti digitalnih udžbenika i uglavnom ih i koriste, ali jednako tako su svjesni njihovih ograničenja, kao i vlastite potrebe za daljnjim usavršavanjima vlastitih digitalnih kompetencija i daljnjeg rasta i razvoja (Shifrin i dr., 2015).

Razlike na *Skali (ne)zadovoljstva primjenom digitalnih udžbenika* nisu se pokazale s obzirom ni na jednu sociodemografsku varijablu.

3. Zaključak

Digitalni udžbenici su danas dio svakodnevne odgojno-obrazovne prakse te su digitalne inačice tiskanog udžbenika postale obveza prilikom odobrenja udžbenika za korištenje u nastavi. Prilikom kreiranja digitalnih udžbenika brojne su mogućnosti koje koriste autori kako bi na najbolji mogući način približili nastavni sadržaj učenicima te time učenicima učenje učinili lakšim i zanimljivijim, a pritom ne gubeći obrazovnu dimenziju udžbenika.

Provedeno istraživanje među učiteljima zaposlenima u osnovnim školama Republike Hrvatske pokazalo je kako ih većina koristi u radu s učenicima tijekom nastavnog procesa, a gotovo polovica svakodnevno. Tek dio njih jednom tjedno ili mjesečno. Najčešće ih koriste za prikaz nastavne jedinice, kao i za prikaz ppt prezentacija, ali jednako tako u velikoj mjeri ih koriste radi didaktičkih

računalnih igara, kao i za prikaz audio/video materijalala i fotografija. Prednosti i nedostatke digitalnih udžbenika su iskazali uglavnom prepoznavajući prednosti udžbenika kroz bogatstvo različih digitalnih sadržaja tematski povezanih na jednom mjestu, ali i raznovrsnost didaktičkih računalnih igara. Digitalne udžbenike podjednako koriste prilikom nastavnih sati obrade i ponavljanja, ali jednako tako uviđaju prednosti tiskanih udžbenika u odnosu na digitalne radi lakšeg praćenja nastave, bilješki i slično. Uz to, svjesni su i tehničkih ograničenja digitalnih udžbenika, kao i vlastite (ne)kompetentnosti za korištenje digitalnih udžbenika.

Rezultati provedenog istraživanja donijeli su jasne smjernice za kreatore digitalnih udžbenika za optimizaciju i unaprjeđenje digitalnih udžbenika, kako bi u najvećoj mjeri zadovoljili potrebe njihovih korisnika te time olakšali nastavni proces. Kreatorima studijskih programa budućih učitelja, kao i kreatorima stručnih usvršavanja učitelja, mogu poslužiti kao smjernice pri kreaciji programa za učitelje kako bi stvorili i osigurali preduvjete za optimalnu primjenu digitalnih udžbenika u nastavi, kao i razvoj kompetencija učenika i učitelja za njihovo odgovarajuće korištenje.

4. Literatura

1. Alerić, M., M. Kolar Billege, V. Budinski (2019). Medijsko opismenjavanje u osnovnoj školi, *Communication Management Review*. 4 (1): 50–59. https://doi.org/10.22522/cmr20190139
2. Ammad-ud-din, M., T. Mikkonen, T.Pinjamaa, S. Lehto, P. Ståhlberg, E. Ventura, R. Zhongliang(2014).*HowWillDigitalMediaImpactEducation?*https://www.researchgate.net/publication/280529197_How_Will_Digital_Media_Impact_Education)
3. Backlund,P., M. Hendrix (2013). Educational games-are they worth the effort? A literature survey of the effectiveness of serious games. U: *Games Virtual Worlds Serious Appl* (1–8), 5th Int. Conf. Poole, UK.
4. Batarelo Kokić, I., I. Blažević (2022). Profesionalizacija nastavničke struke i aspekti profesionalnog razvoja nastavnika. U: Luketić, D. (ur.). *Ogledi o nastavničkoj profesiji,* (45–68). Zadar: Sveučilište u Zadru.
5. Blažević, I. (2012). Kurikulumske kompetencije učitelja i odgojno-obrazovna praksa. U: Ljubetić, M., S. Zrilić (ur.). *Pedagogija i kultura* (16–28). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
6. Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikul i kompetencijski profil učitelja, *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*. 6-7: 189–210.
7. Bulić, M., I. Blažević (2022). Challenges of Nature and Biology Online Learning for Students with Disabilities: A Mixed Methodology Approach, *International journal of learning, teaching and educational research*. 21 (4): 255–275.
8. Buljubašić-Kuzmanović, V. (2007). Kurikularne kompetencije nastavnika. U: Babić. N. (ur.). *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (429–437). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
9. Čanić, D. (2017). Multimedijski digitalni udžbenik, *Knjižničarstvo*. 21 (2): 155–174.
10. Elmarash, G. A., N. Mokhtar, (2023). A printed book or an e-book? Student Preferences & Reasons. https://dspace.elmergib.edu.ly/bitstream/handle/123456789/1732/5.pdf?sequence=1&isAllowed=y
11. Erhel, S., E. Jamet (2016). Digital game-based learning: Impact of instructions and feedback on motivation and learning effectiveness, *Comput. Educ*. 67: 156–167.
12. Fokides, E. (2018). Digital educational games and mathematics. Results of a case study in primary school settings, *Educ Inf Technol*. 23: 851–867. https://doi.org/10.1007/s10639-017-9639-5
13. Gjud, M., I. Popčević, (2020). Digitalizacija nastave u školskom obrazovanju, *Polytechnic and design*. 8 (3): 154–162.
14. Hmelo-Silver C. E. (2015). Problem-based learning: what and how do students learn, *Educ. Psychol. Rev*. 16 (3): 235–266.
15. Hutinski, Ž., B. Aurer (2009). Informacijska i komunikacijska tehnologija u obrazovanju: stanje i perspektive, *Informat ologia*. *42* (4): 265–272. https://hrcak.srce.hr/42347
16. Jandrečić, D. (2019). Digitalni obrazovni sadržaji – suvremeno učenje i poučavanje. Zagreb: CARNET. https://issuu.com/knjinicegradazagreba/docs/digitalni_obrazovni_sadrzaji

17. Jandrić, P. (2017). Priručnik Korištenje alata za izradu digitalnih obrazovnih sadržaja. Zagreb: CARNET. https://pilot.e skole.hr/wpcontent/uploads/2016/12/Prirucnik_Koristenje-alata-za-izradu-digitalnih-obrazovnihsadrzaja.pdf
18. Jang, S. (2014). Study on Service Models of Digital Textbooks in Cloud Computing Environment for SMART Education, Korea Education and Research Information Service. 7 (1): 73–82.
19. Katavić, I., D. Milojević, M. Šimunković (2018). Izazovi i perspektive online obrazovanja u Republici Hrvatskoj, *Obrazovanje za poduzetništvo* - E4E. 8 (1): 95–107. https://hrcak.srce.hr/202729
20. Li Y, D. Chen, X. Deng (2024). The impact of digital educational games on student's motivation for learning: The mediating effect of learning engagement and the moderating effect of the digital environment, *PLoS One*. 2024 19 (1): e0294350. doi: 10.1371/journal.pone.0294350. PMID: 38206923; PMCID: PMC10783726.
21. Martin, R. (2012). *The road ahead: eBooks, eTextbooks and publishers' electronic resources*. https://www.researchgate.net/publication/290311720_The_road_ahead_EBooks_eTextbooks_and_publishers'_electronic_resources
22. Matasić, I., S. Dumić (2012). Multimedijske tehnologije u obrazovanju, *Medijska istraživanja*. 18 (1): 143–151. https://hrcak.srce.hr/85389
23. Mateljan, V., Ž. Širanović, V. Šimović (2009). Prijedlog modela za oblikovanje multimedijskih web nastavnih sadržaja prema pedagoškoj praksi u RH, *Informatologia*. 42 (1): 38–44. https://hrcak.srce.hr/34431
24. Matijević, M. (2004). *Udžbenik u novom medijskom okruženju*. U: Halačev, S. (ur.). *Udžbenik i virtualno okruženje* (73–82). Zagreb: Školska knjiga.
25. Matijević, M., D. Radanović (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
26. Matijević, M., T. Toplovčan (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
27. *Pravilnik o udžbeničkom standardu te članovima stručnih povjerenstava za procjenu udžbenika i drugih obrazovnih materijala*. Narodne novine 9/2019.
28. Roberts, K., A. Benson, J. Mills (2021). E-textbook technology: Are instructors using it and what is the impact on student learning?, *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*. 14 (3): 329–344.
29. Rodek, S. (2007). Novi mediji i učinkovitost učenja i nastave, *Školski* vjesnik. 56 (1-2):165-170. https://hrcak.srce.hr/82651
30. Shakhmalova, I., N. Zotova (2023). Techniques for increasing educational motivation and the need to assess students' knowledge: The effectiveness of educational digital games in learning English grammatical material, *Journal of Psycholinguistic Research*. 52 (5): 1875–1895.
31. Shifrin, D., A. Brown, D. Hill, L. Jana, S. K. Flinn (2015). Growing Up Digital: *Media Research Symposium*. https://www.aap.org/enus/documents/digital_media_symposium_proceedings.pdf?version=meter+at+null&module=meterLinks&pgtype=Blogs&contentId=&mediaId=%25%25ADID%25%25&referrer=&priority=true&action=click&contentCollection=meter-links-click
32. *Zakon o udžbenicima i drugim obrazovnim materijalima za osnovnu i srednju školu*. Narodne novine 116/2018

IMPLEMENTATION OF DIGITAL TEXTBOOKS IN PRIMARY EDUCATION

Abstract

This paper aims to present the implementation of digital textbooks in primary education in the Republic of Croatia. In accordance with the thus defined goal, empirical research was conducted among class and subject teachers in Croatia. For the purposes of the research, a survey questionnaire was constructed that contained data on respondents' socio-demographic characteristics and items related to the implementation of digital textbooks in primary school teaching.

The results of the empirical part of the research indicate the level of implementation of digital textbooks in primary education and the differences with regard to respondents' socio-demographic characteristics. In particular, the frequency of using digital textbooks was analyzed, as well as the ways they are used and the advantages and disadvantages of using them. The data obtained in this research can help experts who create and use digital textbooks, presenting guidelines to improve the quality of digital textbooks in education.

Keywords: digital textbook functions, ways of use, frequency of use, advantages and disadvantages, teachers

Student's Pedagogical Practicum: Reflection on the Profile of the Inclusive Teacher During the Covid-19 Isolation

Ledia Kashahu (Xhelilaj)[1]

Abstract

The efficiency of pedagogical practicum in the professional development of Pre-service Teachers has been and remains one of the most debated issues among education specialists over the past two decades. Inclusive education is a relatively new educational policy, which has countless challenges. One of them being the implementation of the profile of inclusive teachers during pedagogical practicum in their initial education. Conducting online pedagogical practices as a result of isolation due to Covid-19 pandemic was a completely unpredictable practice, however, forced by the conditions.

This Action Research, of a qualitative nature, aims to shed light on the efficiency of the implementation of students' online practice, considering in particular the implementation of their profile of inclusive teachers in practice. The study involved senior students of the Primary Education BA program (N = 34), their mentoring teachers (N = 9), and faculty advisor. The data were collected through two focus groups with the mentor teachers and the students, as well as observation, analysis and evaluation based on a control list of daily planning and videos created and presented by Pre-service Teachers to carry out the learning process with students throughout three phases of pedagogical practice. The action, reflection, and revision processes during the three phases of the practice provided an in-depth understanding of the connection between theory on practice and professional growth for Pre-service teachers as inclusive educators in exceptional circumstances. As a result, it became possible to create a new form of pedagogical practicum that benefited all participants in the study.

Key words: action research; inclusive education, initial teacher education; practicum; profesional development

Introduction

Albania, like all other countries, faced the sudden closure of schools and universities in March 2020 due to the outbreak of the Covid 19 pandemic, which caused a real crisis in education (Education International 2020) as well as also in health, economy and beyond (Quezada, Talbot, & Quezada-Parker, 2020). The closure of schools worldwide affected 1.725 billion pre-university students

[1] **Ledia Kashahu (Xhelilaj)**, izvanredna profesorica na Sveučilištu "Aleksander Moisiu" u Draču, Albanija

and 290 million students in 193 countries of the world (UNESCO 2020), who switched to homeschooling, attended by teachers and parents simultaneously. The only solution to get out of the crisis in higher education, as well as in other levels of education, was to move online teaching (Quezada et al, 2020). The situation was difficult at all levels of education, but in a special way it was very challenging for the initial education of teachers, especially in the cases of the realization of pedagogical practicum in the defined standards (Annamalai, Ab Rashid, Harb Alqaryouti, Eddin Sadeq, Al-Smadi, & Kumar, 2022: Kadir, F. A., & Aziz, 2021; Kalloo, Mitchell, & Kamalodeen, 2020; Sasaki, et al, 2020).

There are nine universities in Albania that offer BA programs for primary education teachers. In all universities two professional practices take place. The first one has 3 credits and the second 6 credits. The first internship takes place in the second semester of the second year and is passive (the student only observes) and has as a precondition that the student has passed the course of the teaching methodology. In the second internship that takes place in the second semester of the third year and has the precondition of the first internship, the pre-service teacher is an active participant and has the right to teach while supervised by the mentor teacher. In the third year in the first semester the practicum takes place over 15 weeks, where the pre-service teacher must be present 5 hours per week in class.

In the Faculty of Education of the University of Durrës in normal conditions, the evaluation for this practice is done through two measuring instruments (the tool of the mentor teacher and the faculty adviser which are based on the field observation of the lessons) and the work with dossiers. The dossier contains 45 daily preparations, and a reflective essay. During the lockdown situation, FE at A. Moisiu University held a meeting with all faculty advisers and decided to carry out the online practice of Pre-service teachers by changing the evaluation variables for this practice. Conducting online pedagogical practices as a result of isolation due to Covid-19 pandemic was a completely unpredictable practice, but it is not that another solution could be found.

Theoretical framework of the study

This study is based on Donald Schon's theory (1983; 1987; 1991). The basis of this theory is based on the concept of John Dewey, who emphasizes: *"Active, persistent and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and further conclusions to which it leads… it includes conscious and voluntary effort to establish belief upon a firm basis of evidence and rationality"* (Dewey, 1933:118). Schon presented the concept based on two levels: *"reflection in action"* and *"reflection on action"* (Schon, 1983; 1987;

1991). With *reflection in action* we will understand that actions are taken while the event is happening by passing through: 1) Experiencing; 2) Thinking on your feet; 3) Thinking about what to do next; and 4) Acting straight away.With *reflection on action* we will understand that actions are taken after the event has occurred: 1) Thinking about something that has happened; 2) Thinking what you would do differently next time; and 3) Taking your time.

Moon, (1999) defines reflective practice as an opportunity to face difficult and complex situations, which test the professional and ethical skills of the teacher, while Zeichner, (2010) and Allen & Wright, (2014) consider practice as the moment of reflection on theoretical ideas reflected in practical situations. The study Darling-Hammond, (2017) evaluates the practicum as the most important stage for initial teacher education as it considers it as a key component of being an effective teacher. She argues that during the internship, teacher candidates have the opportunity to improve their skills before entering the classroom as professionals..

In the conditions created by the Covid 19 crisis, many studies expressed concern about the effectiveness of online practicum, raising doubts about how this type of practice would fulfill the needs of students to qualify based on the standards of teachers according to the respective states (Flores & Gago, 2020; Kalloo et al, 2020; Kidd, & Murray, 2020; Moyo, 2020). This dilemma caused universities that prepare teachers to apply different paradigms for the realization of pedagogical practicum such as Model-based Inquiry, Action Research, etc. Thus, for example, in Portugal there is scientific evidence of the use of the 'an ideal(ised) practice' approach, which has resulted in a positive approach for the time of lockdown, but also promising to be used as a form of re-dimensioning the model of pedagogical practices as well in classroom teaching conditions (Flores, & Gago, 2020).

According to the report of teachers in Albania, one of the factors that worried teachers during the period March-June 2020, was the inequality created in education by the pandemic and especially the difficulty to respond properly to students with special needs (Kashahu-Xhelilaj, & Tartari, 2021). This is due to the fact that inclusive education in Albania is an extraordinary challenge (Kashahu-Xhelilaj & Zenelaga 2019), although the Ministry of Education has since 2016 approved a document for the education and formation of the profile of the inclusive teacher (MASR, 2016) to orientate all interest groups. In response to this reality, the universities that prepare teachers paid increased attention to the application of the inclusive teacher profile in pedagogical practices. Exactly for the reasons mentioned above, the purpose of the study is: 1) to shed light on the efficiency of the implementation of pre-service teachers online practicum, considering in particular the implementation of their profile of inclusive teachers in practice (based on the perceptions of students, mentor teachers and university

instructors); and 2) to understand the changes that occur in the professional development of the pre-service teacher as a result of reflective practice (based on the perceptions of students, mentor teachers and university instructors).

Methodology

This is an action research case approach. This method was used because *action research is designed to bridge the gap between research and practice* (Somekh, 1995:340). For more, according to Craig, (2009) the ultimate goal of action research is to address a practical problem and improve professional practice. One of the problems identified in the practicum of a year ago was the rigidity of the Pre-service teacher to demonstrate in practice the profile of the inclusive teacher, which was also the essence of the research planned before the Covid 19 crisis appeared.

The participants

The sample was selected by the convenience technique both for Senior students of the Primary Education BA program (N = 34) and for mentor teachers (N = 9). In the studies carried out on online pedagogical practices during the Covid 19 crisis, cases are known when it was necessary to create improvised groups with children of young school age (Kim, 2020) or even to create simulations for the effect of carrying out the practices (Sasaki, 2020). In this case, connections with mentor teachers from previous internships were used, as well as the help of aluminum students who had been working as teachers for some time was sought and it was achieved that the internships took place with their classes. However, being in very challenging conditions, criteria were set in the selection of mentor teachers. First, it was requested that they have at least 10 years of teaching experience and 2 years of mentoring experience and that they have at least one child with special needs in their classroom, declared as a student with special needs or suspected as such. Being in the same city with Pre-service Teachers was an added advantage. All the work was coordinated by the Faculty advisor (N = 1).

Study instruments.

To realize the goals of the study, a list of semi-structured questions was drawn up for the focus group with the mentor teachers. The questions were related to teaching competencies and teaching practice as an inclusive teacher

like: 1) How do you think you helped the pre-services teacher to value learning diversity and identifying learning differences between students?; 2) In which ways were you able to develop the confidence of pre-services teachers as inclusive teachers?; 3) In what aspect of inclusive teaching do you think your interns have improved during all phases of the project?; 4) What do you think has been the biggest benefit (value) for you mentoring pre-service teachers in this difficult period?; and 5) How do you think the students benefited from action research during the practicum?

A set of questions was designed to collect data on student interns' perceptions. Focus group questions were related to teaching competence and teaching confidence as an inclusive teacher as well as to understand the professional change that has happened to them as a result of using the online action research approach through the questions: 1) How does your mentor help you identify learning diversity in the classroom during the practicum?; 2) How did your mentor help you discover your teaching problems?; 3) How did your mentor help you to develop practical skills as inclusive teacher? ; 4) How have you been able to improve your ability to work with students' parents?; 5) In which areas did you feel most competent?; 6) Where do you feel you need to improve in the future?; 7) What difficulties did you face during this practicum developed in extraordinary conditions?; as well as 8) How did you feel during the practicum carried out using the action research method? How did you achieve your teaching goals and especially the objective of being an inclusive teacher?

A checklist based on state standards for primary education teachers (IZHA (2016)) as well as a checklist based on the comprehensive teacher profile was used for the assessment of student files by the university instructor (European Agency for Development in Special Needs Education , 2012).

Data Collection and processing

This action research project was implemented through four phases (0 to 3 check Tab. 1) which lasted 15 weeks, where the leadership of the students was realized through synchronous and asynchronous learning. The data were collected during the time frame of March-June 2020. They were collected from: 1) Two focus groups with the mentor teachers and the students; 2) Observation of daily planning prepared by Pre-service Teachers; 3) Analysis and evaluation based on a control list of daily planning and videos created and presented by Pre-service teachers and 4) Analysis and evaluation of Pre-service Teachers of reflective essays. Thematic analysis was used to analyze the data of both focus groups. Both focus groups were conducted with Zoom meetings and lasted about an hour and a half each. All teachers took part in the focus group

of mentor teachers, while 7 students out of 34 were randomly selected for the focus group of students.

For the analysis of observation of daily planning and Videos and voices messages prepared by Pre-service Teachers, the checklists of meeting the standards of the primary education teacher (IZHA (2016), and of the comprehensive teacher profile MASR, (2016) were used) and Content analyzes were used to analyze the reflective essays of Pre-service Teachers. In order to avoid ethical issues, the participants in the study were informed about the purpose of the study at the beginning of it and asked for their approval for their participation in this research by guaranteed them anonymity as well.

Table 1

Phase of Research	Participants	Actions	Action focus
Phase 0 March 11th -18th	Researcher (faculty advisor) / mentoring teachers/ Pre-service Teachers	Recruitment of 9 mentoring teachers (according to the set criteria) and creating 9 groups of practice. (7 teacher each of them 4 students +2 teachers each of them 3 students) Creating contact between mentoring teachers and Pre-service Teachers and assigning expectations. Getting to know the individual characteristics of students	Plan
Phase 1 March 23rd– April 17th	Researcher (faculty advisor)/ mentoring teachers/ Pre-service Teachers	Daily planning of Pre-service Teachers and creating videos and voice messages to explain concepts and teach. Accomplishing teaching and the control of students in cooperation with mentoring teachers.	Act, Observe
Phase 2 April 20th April 21th -May 19th May18th May 19th	Researcher (faculty advisor) / mentoring teachers/ Pre-service Teachers	Group presentation (zoom classroom) of materials prepared during phase 1, and analyzing them based on the checklist of the profile of inclusive teachers. (9 presentations/random selection one for each group) Re-planning based on reflecting and the creating of practicum dossiers. Focus group with mentoring teachers Focus group with Pre-service Teachers	Observe, Reflect, Plan

Phase 3 May 22nd May 25th - June 12th June 15th -19th	Researcher (faculty advisor) /mentoring teachers/ Pre-service Teachers	Handing in the dossiers including: 1) The daily planning of Pre-service Teachers and the creation of videos and voice messages to explain concepts and teach. (individual work) 2) Reflecting on the accomplishment of the teaching process and the control of the knowledge of students in cooperation with mentoring teachers. (individual work) 3) Creating essays of a reflective nature on the practicum based on the profile of inclusive teachers. Analysis, evaluation grading of the dossiers. Argumentation of the evaluation and individual feedback and advice for each student	Observe and reflect

The limitation of the study

First, the sample of the study was taken at one university out of nine universities that offer teaching programs. Secondly, the qualitative nature of the study does not aim to generalize the findings, but to deepen the understanding and reflection on the accomplishment of the practicum in initial teacher education in exceptional conditions to prepare future teachers for Inclusive education. On the other hand, the researcher is also a participant.

Results and discussion

Phase 0

At this stage, it was not yet clear how long the isolation would last. In addition, health and safety were discussed because the health system was not prepared for such a situation, so the university staff was oriented to support students psychologically in addition to professional support. During the pandemic, the stress was the same in other countries, where education leaders at all levels, in addition to health-related concerns, were focused on the forms and ways they should follow to continue the education process with as little interruption as possible (Hale et et al. 2020). The teachers used every possible way to achieve contact and learning with the students. In Albania, among the most used forms of communication were Whatsapp for Zoom (ASCAP & MAS,

2020), but also around the world the use of WhatsApp was considered a very accessible platform due to the low cost (Nel & Marais 2020).

Phase 0 was the first step to create connections between student intern teachers and their classes, but also with the university instructor. Synchronous formats were used for meetings once a week with the university instructor and teaching sessions in online and asynchronous learning classes through google-classroom where students used weekly reflections but also teaching material prepared for students, which they shared with the group. During this week, the students got to know the characteristics of all the students (pupils) in the class and in even more detail with the students (pupils) with special needs (see appendix 1). During the first week, the mentor teachers shared with the practicum students all the prepared teaching materials (videos, voice messages, ppt presentations, concept tables and diagrams, etc.). Students also participated in online tutoring in their respective classrooms where they had the opportunity to interact with students (pupils) and their parents.

One of the main problems faced by teachers in inclusive education in Albania is the resistance of parents to accept children as they are (their special needs) and their difference from ordinary children (Duka, 2015). This is a difficulty for the teacher since if the child is not diagnosed (which cannot be done without the parent's approval) the teacher does not have the right to ask for a support teacher. This not only makes the teacher's job very difficult, but also the child remains untreated. But it is just as difficult when you have a gifted child in the class, as they also require an individual educational plan to advance with their personal growth. The educational environment in Albania has very little awareness to understand and treat this category of students with special needs (Kashahu & Zenelaga, 2019).

Phase 1

This phase of the project lasted about four weeks and the students were actively involved in teaching by creating learning content according to the planning of different subjects in the daily and weekly schedule. The students planned differentiated teaching for students with special needs, but also for some other students who, due to various reasons, found it difficult to be in the same step as the students of the class. In addition to the difficulties they had in working with students with special needs, especially in communicating with them, the students during the internships reported facing a number of difficulties that came as a result of the students' family problems (problems of relationships within families, economic and health problems of various kinds various reasons caused by the lockdown), but also technical problems for the implementation of online teaching (which was mainly carried out through

WhatsApp, Zoom and Google Classroom), such as the lack of connection to the Internet, the problem of accessing electronic devices, problems also reported by other researchers (Annamalai, et al., 2022; Sepulveda-Escobar, & Morrison 2020).It should be mentioned that the majority of students and teachers mainly used mobile devices and very rarely laptops or desktops. Parents had difficulties to create to provide electronic devices especially when they had more than two children (ASCAP & MAS, 2020).

During the first phase, in addition to the help they received from the mentor teachers, the students also benefited from the lesson models at RTSH School (special channel of the Albanian Public Television) to improve their work in the preparation of teaching materials. As in many other countries where governments can help online learning, among others, by creating television channels in support of schools (Flores, 2020; Özkanal, Yüksel & Uysal 2020), also in Albania RTSH School was created. MASR and ASCAP, in collaboration with other organizations, offered the presentation of many educational videos.

Phase 2

One of the requirements for new teachers is for them to be able to apply inclusiveness in education. Inclusive education is now a widespread educational policy in many countries of the world. In inclusive classes, students are very different from each other. Students today come from different life contexts (Kashahu-Xhelilaj, 2015), have different health and physical needs, different skills and talents (Foster et al., 2010; Kashahu-Xhelilaj, & Zenelaga-Shehu, 2019). For this reason, in a pandemic period where it is extremely difficult to maintain equality and equity in education, the profile of inclusive teachers was used as a reference point for reflection on professional practicum. This profile is based on four core values: 1)Valuing learner diversity; 2)Supporting all learners; 3) Working with others; and 4) Continuing personal professional development (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012:11), these values also included in decree 195 (MASR, 2016).

Phase 2 of the project started with the Zoom meeting presentation of the students' daily preparations, where for each mentor teacher, a student intern was randomly selected to present his best work. During the nine presentations were identified: 1) Lack of application of teaching methods that create the possibility of inclusion (participation of all students); 2) Assessing the teacher's communication with parents as a parental and bilateral responsibility; 3) Lack of identification of student specifics before grading; as well as 4) Frequent use of summative assessment in relation to formative assessment. The findings were discussed with the Pre-service teacher in the form of feedback on group work and turned into reference points for future work improvement.

Impressions of Pre-service teachers on the practicum

The study poined out that one of the ways which see ms to have helped the most Pre-service teachers to identify learning diversity is the help given by mentors to discover the combination of students' personal characteristics with the results achieved during the formative assessment.

No matter how much the mentor teacher helped me by listing all the characteristics of the students, I couldn't remember... it took me time... However, preparing for lesson planning always brought me the need to recall. Correcting students' assignments made me very sensitive to their characteristics and the work I would do with them to improve their knowledge.

E. M. Pre-service teachers

To find out their teaching problems, mentors used three main methods: 1) Request for analysis immediately after teaching online using questions a) What went right? B) What could go better?; 2) Asking Pre-service teachers to discover the connection between pupils achievement and teaching activities; and 3) Suggesting analysing the compatibility between learning outcomes and student achievement

Pre-service teachers proved that have felt that they have significantly improved two-way communication with pupils and their parents, especially with parents of children with special needs. As well as have explored the most efficient ways of communication according to the possibilities of the pupils and their families.

"Some parents in the class I teach didn't know how to use WhatsApp to download the materials I sent them and I had to teach them how to do it. This helped me a lot to make them feel more relaxed with me and I used this to ask for their help to supervise the children more in doing the tasks and especially to bring them to the end. There are times when they also have difficulty understanding the requirements, but I have created opportunities for them to call me on the phone and ask me about any ambiguity".

G. L. Pre-service teachers

"I have a daughter in my class who has ADHD and communication with her mother has saved me. I get information about her condition before I go online with the other kids, and when mom tells me she hasn't had enough sleep at night, the assistant teacher and I take great care to highlight the details, and help her narrow it down. possible mistakes in the tasks by helping her to organize the task. In these cases, I don't insist that she finish the task, because she gets even more irritated and can't contain her anger and disrupts the whole lesson or goes out of line.…"

D. M. Pre-service teachers

Imitation of individual pupils' plans used by mentor teachers have increased the Pre-service teacher s belief that inclusion is feasible in practice and is not simply a theory.

> *"When we studied the inclusive education module, it seemed to me that the claim that all children could learn in a classroom despite the changes, especially for children with learning disabilities, seemed like a fairy tale. Now I see that if you are trying and collaborating with the group, you can see changes in the child"*
>
> \+ L. Z. Pre-service teachers

However, they feel the need to work as teams on these plans and not just imitate them. Among the difficulties faced during this practicum developed in extraordinary conditions Pre-service teachers list: 1) Lack of their electronic equipment and pupils for conducting on-line learning; 2) Large load for daily preparation; 3) Confusion caused by sending student assignments from different platforms and applications; si dhe 4) Lack of internet both for themselves and for pupils. Similar findings have been identified by other researchers in relation to the challenges for the realization of online practicums (Ormeño, & Rosas, 2023; Sepulveda-Escobar,2020).

Pre-service teacher's perception of the values obtained from action research

Based on the statements of Pre-service teachers, action research encouraged them to focus more on the profile of the inclusive teacher. This is not only considering the findings of the studies and the theoretical aspects learned in the university, but giving meaning to them through the deliberate practice of all the characteristics of the comprehensive teacher.

> *"This research we did this year for practice made me feel curious and eager to understand how I can have all students involved in a fair and equal way. We shared endless ideas with each other, and every day we found new forms... What I am very proud of are the skills I have acquired to use technology as a form of pedagogy to include all children in learning according to the opportunities and needs that they have".*
>
> B. S. Pre-service teachers

Also in other studies, it has been proven that action research has provided positive experience and professional growth for internship students. For example, Arslan (2019) in a case study where they used reflection-on-action to implement pedagogical practices, found that action research served many

students to grow them professionally. In terms of professional development, the students realized that Action research projects help them to better know their skills and to set priorities for continued education, but also to get to know the students and their colleagues in depth with whom they shared rest thoughts and ideas. Students proved that through Action research projects they noticed an increase in the ability to think and act in order to improve their work by reflecting on personal practices in a structured way. They researched the effects of their teaching on students with a critical eye, to see how various aspects of teaching could be improved, ranging from electronic materials, audio and video instruction formats to clarify concepts, types of classroom or home assignments and aspects of continuous and summative assessment and their effects on students.

In addition, the team work for the realization of the practical research project made the students aware of the importance of interaction with colleagues (students, mentor teachers) in sharing professional opinions. All the students highlighted the importance of constructive communication with faculty advisors and mentor teachers.

> *"At first I felt an insecurity that I don't know how to explain…I thought to myself, how can the practice work like this? But then, I adjusted and started to get used to the new reality and this practice seemed so beneficial to me. Communication at any time and for any need with the faculty advisor and mentoring teachers, but also with the pre-service teachers I had in the group, has helped me immensely. This has been a great strength that I managed until the end to be able to include every student in the lesson…"*
>
> K. V. Pre-service teachers

During the group work, they applied different strategies and teaching styles according to the students' needs and had the opportunity to share their ideas with others, which they found very beneficial. Contrary to these findings is the researcher Kosar, (2021), who also qualitatively investigated the perception of 25 interns on the effectiveness of online practice. She found that they evaluated the internship they did as ineffective to prepare them for the first year of work, although there are studies where the online internship was evaluated as a positive experience (Annamalai et al.,2022; Ersin, Atay, & Mede; 2020; Kidd, & Murray, 2020)

The students of this sample not only positively evaluated the practicum for their preparation, but they gave their opinion that if Action research becomes part of the work culture in schools and teachers will cooperate according to the grade levels, this would help them a lot as young teachers when they will be in their first year of work to benefit from a professional perspective. The students felt improved communication skills both with colleagues and with students and

parents. Working with groups enabled them to be more flexible and open to new ideas about ways to improve teaching and the whole educational process.

Impressions of mentor teachers on practicum

The findings showed that mostly mentoring teachers think the observations during the first weeks have helped the pre-services teacher a lot to value learning diversity and identifying learning differences between pupils.

"In my group of students, in the first week they were like in the air. I don't blame them that I was also very stressed because I was not able to create all the materials in time, and the problem was also the internet connection with all the students. During the second week, they entered the google meeting in the lessons I was developing online and followed very attentively. Then... the chat didn't stop... They started asking a lot of questions about the organization of the content and especially about the PEI I was using for Anna (the student who came from Greece a year ago) and about Ron's plan (student with autism), although for him, they communicated more with the assistant teacher…"

Mentor teacher 4

The continuous and very constructive relationship between the faculty advisor, mentoring teachers and Pre-service Teachers is mentioned by every mentoring teacher. The issue of collaboration between actors involved in professional practice has been considered both a strong point and a weak point during the pandemic period by researchers (Ormeño, & Rosas, 2023).

"In seconds we connected with each other (faculty advisor, mentor teacher, Pre-service Teachers) for any dilemma or even idea... This was our strong point. It was also very beneficial for us as mentor teachers, the meeting where we analyzed in detail the work they had done when making the presentations…"

Mentor teacher 7

Preparation of teaching materials (daily planning and creation of videos, voice messages) and immediate analysis after teaching or even correction of student work have developed the confidence of pre-services teachers as inclusive teachers.

"After each of their lessons, which they carried out with the materials they had prepared themselves, we held an online meeting to see the results and focus specifically on the students who needed the most support... Checking

the students' tasks in many cases served them more than my suggestions to understand their shortcomings in teaching".

Mentor teacher 1

Mentor Teachers list two main aspects of Pre-service teachers training: 1) Recognizing and identifying the needs of students even for children who were not diagnosed; 2) work to build the PEI plan according to the specifications of the students' special needs.

All the mentor teachers testified that they initially felt very burdened and stressed because in addition to the work of creating explanatory materials and communicating with the class, they needed a lot of work and time to help the practice students. But after the discussion phase of the presentations with the university instructor, they noticed an increase in the quality of the preparation of teaching materials, which the teachers used without having to create material as before for the class.

"Their materials kept getting better and better, especially after reflecting on the 9 presentations that took place online. The girls kept the conclusions in front of them and reflected on every step of the preparation and planning of the teaching. Their materials became so accurate after 4 weeks that it was no longer necessary for me to create materials to explain the content. Without even thinking about the ease I felt when checking the tasks, which the teacher sends to the students via WhatsApp and the girls immediately correct them and send them suggestions for improving the work."

Mentor teacher 4

Another aspect that the mentor teachers valued was the help given to the students in correcting the students' tasks and especially the connection with the students who did not have the right equipment to be online and to send photos of completed tasks, where different types of solutions have been found.

"In my class, I have two students who do not have the opportunity to go online to study and to send me assignments either by email or with photos because they do not have smartphones and other devices. Two of the internship students took over these two students in a special way. Orientations were given through phone calls, and assignments were corrected in notebooks. A solution was found, which you won't believe, the student's parents go to the Spar supermarket, because we are allowed to go shopping... and leave the notebooks. The students go get them and correct them and leave them there. We are lucky that the saleswomen were also good... that they keep our notebooks, because now we are all afraid of everything…

Mentor teacher 5

Another benefit identified by the mentor teachers was their continuous awareness of the need for reflection after each teaching hour, like never before..

I have been teaching for 32 years, certainly not in these absurd conditions like now, but I have never been more reflective about my teaching than now... It has been worth it to me too…

Mentor teacher 3

The teachers emphasized that the use of action research had brought great changes in the benefit of the practicum students' competencies from stage to stage. According to them, students started planning by thinking first about the characteristics of students and cooperation with parents. They then determined the methodology they should use on a case-by-case basis. In addition, there was an increase in empathy to understand the needs and feelings of the students. This made the students to strengthen the relationships with the students but also between them and the mentor teachers and assistant teachers, as they felt a constant need to discuss their ideas to improve the work with the students. Although the students had good theoretical preparation on the concept of inclusiveness and the special needs of students, continuous reflection increased their skills to realize the participation of all children in learning.

Phase 3

Impressions of University instructor practicum

At the end of all phases of the project led by the university instructor, after the submission of the dossiers as well as the reflective essays was noticed:

1. At the end of all phases of the project led by the university instructor, after the submission of the dossiers as well as the reflective essays was noticed:
2. Leveraging new skills in using technology to create learning content;
3. Awareness of the differences that exist between students, both in the social-cultural aspect that surrounds them and in their personal characteristics and abilities;
4. Increasing students' understanding and developing empathy for them;
5. Connecting theories with practice and learning from real situations;
6. Full reflection on their beliefs, attitudes and values on inclusiveness;
7. Improvement of teaching planning forms and methodological aspects;
8. Logical use of different types of assessment;
9. Improving constructive two-way communication with both parents and internship students and mentor teachers and university instructors

10. Increasing professional awareness of strengths and needs for professional improvement in the future;
11. Increase in self-motivation and self-direction driven by curiosity and the desire to learn new knowledge, not only practical, but also theoretical;
12. Generating ideas to solve concrete problematic situations.

The study highlighted that action research is perceived as a form of results by both, pre-service teachers as well as mentor teachers and faculty advisors for emergency situations such as the Covid 19 pandemic. I emphasize this because the practicum took place precisely in the conditions of emergency. This was not a planned distance teaching, nor any other combined form, but as researchers Kashahu-Xhelilaj & Tartari (2021) explain, it was a shift of teaching and learning from educational institutions to home conditions due to emergency. The development of online practicums has not been in the aims of education programs before the outbreak of the Covid 19 pandemic (Burns et al, 2020), as face-to-face teaching experience in real classrooms has been valued as an extremely important aspect of preparation of teachers to qualify as a teacher who meets the criteria to enter the teaching profession. For this reason there were no studies of online practicum before March 2020 (Burns et al, 2020). After this period, many universities, in an effort to adapt to the conditions, experimented with different forms of online internships (Kadir, 2021; Kim, 2020; Kosar, 2021; Quezada, et al., 2020; Sasaki, 2020). However, in order to truly understand the effect of online internships in the preparation of this generation of students who developed the internship in the conditions of the pandemic, it is necessary to carry out long-term studies.

The immediate transition from classroom teaching to online teaching was a very big challenge as there was no university in Albania that offered distance learning programs to provide them with an experience. The Covid 19 crisis found education unprepared both structurally and in the preparation of human resources for such a situation (Kashahu-Xhelilaj, & Tartari, 2021). Everything in the implementation of the practicum of this study was developed through the Internet, through which the systematic interaction of different Agents of the Practicum was enabled, who interacted not only to carry out the teaching in the practicum classes, but also to discuss real events and situations, which the students evaluated as very important for the formation of their competences as teachers. McLellan (2004) points out that if learning is based on tasks of real situations, learning through the internet enables meaningful learning experiences, as was also revealed in this study by the students' perceptions of the practicum. In addition, in this study, mentoring teachers and pre-service teachers testified during the practicum that there was a very positive relationship between the faculty advisor, mentoring teachers and pre-service teachers.

Positive and continuous communication for the successful implementation of the practicum has been identified as an important factor in other studies as well. (Ormeño & Rosas, 2023).

The study showed that both synchronous and asynchronous communication gave their positive effects in the practicum in question and served the students to achieve the goals of the practicum. Researcher Watts (2016) also reached this conclusion, after reviewing 24 studies to understand the effectiveness of synchronous and asynchronous teaching. However, Watts (2016) emphasized that before designing the online course, instructors must consider the content of the course and its expected results, as well as the needs of the students for how the students will interact with the instructor or even between them, but also what opportunities they have in the use of technology and then decide how the process will be carried out.

Conclusions

The action, reflection, and revision processes during the four phases of the practice provided an in-depth understanding of the connection between theory on practice and professional growth for Pre-service teachers as inclusive educators in exceptional circumstances. As a result, it became possible to create a new form of pedagogical practicum that benefited all participants in the study. Studies have proven that the pandemic period produced new forms of pedagogical practices as the need for adaptation (Kidd, & Murray, 2020), and already the pedagogical aspects that proved to be efficient should make instructors and leaders of teacher education programs re-dimension pedagogical practices. On the other hand, it is the first time the research actions were taken in Albania about practicum in emergency conditions. The results of this study would help mentoring teachers and faculty advisors for better planning of practicum indicators, and to think more deeply about the processes and philosophy of education when it comes to the education of teachers, as the researcher Kalloo and her colleagues (2020) also say, we live in a century full of uncertainty and with the possibility that crises such as Covid 19 to repeat. For this reason, it is necessary for students who are preparing to become teachers to be provided with the opportunity to develop digital skills and to practice these skills through online teaching practice. (La Velle, et al., 2020; Xu & Zou, 2023).

References

Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and teaching*, *20*(2), 136-151

Annamalai, N., Ab Rashid, R., Harb Alqaryouti, M., Eddin Sadeq, A., Al-Smadi, O. A., & Kumar, J. A. (2022). Online teaching practicum in Malaysia in the time of COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, *13*, 3431.

Arslan, Y. F. (2019). Reflection in pre-service teacher education: exploring the nature of four EFL pre-service teachers' reflections. *Reflective Practice*, *20*(1), 111-124.

ASCAP & MAS (2020) *Sondazhi i mësimdhënies online*, mars 2020

Burns, A., Danyluk, P., Kapoyannis, T., & Kendrick, A. (2020). Leading the pandemic practicum: One teacher education response to the COVID-19 crisis. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance, 35(2)*

Craig, D. V. (2009). Action research essentials. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Dewey, J. (1933) How We Think, D C Heath and Co, Boston, MA

Education International. 2020. Guiding Principles on the COVID-19 Pandemic. https://www.ei-ie.org/ en/detail/16701/guiding-principles-on-the-covid-19-pandemic

Ersin, P., Atay, D., & Mede, E. (2020). Boosting preservice teachers' competence and online teaching readiness through e-practicum during the COVID-19 outbreak. *International Journal of TESOL Studies*, *2*(2), 112-124.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012) Profile of Inclusive Teachers, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 507-516.

Foster, R., Wimmer, R., Winter, M., & Snart, F. (2010). Field experiences in teacher education: What is and what could be—A case study of the University of Alberta. *Field experiences in the context of reform of Canadian teacher education programs*, *2*, 187-224..

IZHA (2016). Standardet profesionale të formimit të përgjithshëm dhe lëndor të mësuesit të arsimit fillor, Tiranë

Kadir, F. A., & Aziz, A. A. (2021). Teaching practicum during COVID-19 pandemic: A review of the challenges and opportunities of pre-service teachers. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *11*(4), 1175-1183.

Kalloo, R. C., Mitchell, B., & Kamalodeen, V. J. (2020). Responding to the COVID-19 pandemic in Trinidad and Tobago: challenges and opportunities for teacher education. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 452-462.

Kashahu-Xhelilaj, L. (2015). *Shkolla dhe komuniteti*, Shtëpia Botuese Pegi, Tiranë

Kashahu-Xhelilaj, L. ., & Tartari, E. (2021). Factors of stress and job satisfaction of teachers during online teaching under covid-19 quarantine conditions and their digital competence. *Studime Sociale*, *15*(2), 5-18.

Kashahu-Xhelilaj, L., & Zenelaga-Shehu, B. (2019). The gifted group of students from the teachers' perspective. In Monograph *Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja* pp 265-285 Krakow, Poland, Jagiellonia University Press

Kidd, W., & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: how teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 542-558.

Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, *52*(2), 145-158.

Korucu-Kış, S. (2021). Preparing student teachers for real classrooms through virtual vicarious experiences of critical incidents during remote practicum: A meaningful-experiential learning perspective. *Education and Information Technologies*, *26*(6), 6949-6971.

Kosar, G. (2021). Distance Teaching Practicum: Its Impact on Pre-Service EFL Teachers' Preparedness for Teaching. *IAFOR Journal of Education*, *9*(2), 111-126.

La Velle, L., Newman, S., Montgomery, C., & Hyatt, D. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: Challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 596-608.

MASR, (2016). Urdhër 195. 25.04.2016. Miratimin e dokumentit "Edukimi dhe formimi Profili i mësuesit gjitheperfshirës".

McLellan, H. (2004). The case for case-based teaching in online classes. *Educational Technology*, *44*(4), 14-18.

Moon, J. (1999) *Reflection in Learning and Professional Development,* Kogan Page, London

Nel, C., & Marais, E. (2020). Preservice Teachers Use of WhatsApp to Explain Subject Content to School Children during the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Work-Integrated Learning*, *21*(5), 629-641.

Ormeño, V., & Rosas, M. (2023). Teaching Practicums During the Pandemic in an Initial English Teacher Education Program: The Preservice Teachers' Perspective. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, *25*(2), 49-64.

Quezada, R. L., Talbot, C., & Quezada-Parker, K. B. (2020). From bricks and mortar to remote teaching: A teacher education program's response to COVID-19. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 472-483.

Sasaki, R., Goff, W., Dowsett, A., Parossien, D., Matthies, J., Di Iorio, C., Montey, S., Rowe, S., & Puddy, G. (2020). The Practicum Experience during Covid-19--Supporting Initial Teacher Education Student's Practicum Experience through a Simulated Classroom*. Journal of Technology and Teacher Education, 28*(2), 329-339.

Schon, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action.* New York: Basic Books.

Schon, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.

Schon, D. (1991) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think and Act*. Oxford: Avebury.

Sepulveda-Escobar, P., & Morrison, A. (2020). Online teaching placement during the COVID-19 pandemic in Chile: challenges and opportunities. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 587-607.

Somekh, B. (2005). *Action research*. McGraw-Hill Education (UK).

UNESCO, U. (2020). 290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response. *UNESCO*.

Watts, L. (2016). Synchronous and asynchronous communication in distance learning: A review of the literature. *Quarterly Review of Distance Education*, *17*(1), 23.

Xu, H., & Zou, F. (2023). A review of the research on teaching practicum during the lockdown of schools. *Educating Teachers Online in Challenging Times: The Case of Hong Kong*, 13.

Appendix 1

Characteristics of students with special needs according to division into groups and respective classes

Pupils (Pseudonym)	Special need	The main characteristics of the child	Diagnosed	Assistant Teacher
		Group 1 3d Grade		
Sandri	Child returned from emigration	He returned from Greece less than a year ago. Understands language, but has no initiative to speak. There are many difficulties in reading and writing. This makes it difficult to progress in other subjects as well. Shows little interest in learning. He seems stressed and nervous all the time	-	No
		Group 2 4th Grade		
Alisa	Anxiety problems	It is unfocused and tenses up very easily. She often cries when faced with difficulties. It draws very nicely.	Yes	No
		Group 3 2nd Grade		
Melisa	talent in the field of language and communication	She reads like he is in the 6th grade. She has a very rich vocabulary. She writes his thoughts very structured. No patience. Gets bored easily in class. It needs constant attention from teachers.	-	No
		Group 4 4th Grade		
Roni	Autistic Asperg syndrome	There is no eye contact. There is a problem with executive functions. He cannot express his feelings. It shows difficulties in speaking and writing. We did well in math, but you can't tear him away if he starts working. There is great difficulty in moving from one learning activity to another…	Yes	Yes

Ana	Child returned from emigration	It has been 1 year since she returned from Greece and she still has many difficulties with spoken and written language. Has a lot of interest in learning, but does not take criticism well.	-	No
		Group 5 4th Grade		
Mira	Autism is suspected	No communication with children and very little with teachers. There are gross and fine motor difficulties. She speaks very rarely and like a 5-year-old child. Great difficulties in writing.	No	No
		Group 6 3d Grade		
Helios	ADHD suspected	He has an exaggerated sense of humor and is very energetic. Very unfocused and mobile. Can't complete any tasks. Can't remember directions. He often gives up on duty.	No	No
		Group 7 2nd Grade		
Elona	ADHD	At first glance, she seems calm. The parents report that she has disturbed sleep. Makes a lot of careless mistakes. She can't catch the details. It is very difficult to organize tasks. She can't manage her emotions and often has outbursts of anger.	Yes	Yes

STUDENTSKI PEDAGOŠKI PRAKTIKUM: OSVRT NA PROFIL INKLUZIVNOG UČITELJA TIJEKOM COVID-19 IZOLACIJE

Sažetak

Učinkovitost pedagoškog praktikuma u profesionalnom razvoju inicijalnih učitelja bilo je i još je uvijek jedno od pitanja o kojima se najviše raspravlja među pedagoškim stručnjacima u posljednja dva desetljeća. Inkluzivno obrazovanje relativno je nova obrazovna politika koja ima bezbroj izazova. Jedan od njih je implementacija profila inkluzivnih učitelja tijekom pedagoškog praktikuma u njihovom inicijalnom obrazovanju. Provođenje online pedagoških vježbi kao posljedica izolacije zbog pandemije Covida-19 bila je potpuno nepredvidiva praksa, ali iznuđena uvjetima.

Ovo akcijsko istraživanje, kvalitativnog karaktera, ima za cilj rasvijetliti učinkovitost provedbe online prakse, posebno s obzirom na implementaciju njihovog profila inkluzivnih učitelja u praksi. U istraživanju su sudjelovali studenti preddiplomskog studija Primarnog obrazovanja (N = 34), njihovi nastavnici mentori (N = 9) i njihovi mentori na fakultetu. Podaci su prikupljeni kroz dvije fokus grupe s učiteljima, mentorima i studentima, kao i promatranjem, analizom i evaluacijom na temelju kontrolne liste dnevnog planiranja i videozapisa koje su izradili i predstavili učitelji kako bi proveli studente kroz tri faze pedagoške prakse. Procesi djelovanja, razmišljanja i revidiranja tijekom tri faze prakse omogućili su dubinsko razumijevanje veze između teorije i prakse i profesionalnog razvoja za učitelje kao inkluzivne edukatore u iznimnim okolnostima. Kao rezultat toga, postalo je moguće stvoriti novi oblik pedagoškog praktikuma koji će koristiti svim sudionicima.

Ključne riječi: akcijsko istraživanje, inkluzivno obrazovanje, primarno obrazovanje učitelja, praktikum, profesionalni razvoj

Oblici ostvarivanja odgojnih ciljeva dominantne društvene ideologije na nastavi povijesti u drugoj polovici 20. stoljeća

Mirko Lukaš[1]
Mihael Puljić[2]

Sažetak

Ovim se radom analiziraju sadržaji pedagoške literature korišteni u pripremi realizacije nastave povijesti u osnovnoj školi. Metodom povijesne analize sadržaja promatraju se čimbenici u provedbi odgojnih ciljeva nastave povijesti utemeljeni na ideji samoupravnog socijalizma na prostoru SR Hrvatske. Odgojni ciljevi dominantne društvene ideologije druge polovice 20. stoljeća na promatranom prostoru reflektiraju se u ljubavi prema radnom čovjeku kao nosiocu napretka, razvoju svijesti o društvenoj jednakosti i ravnopravnosti, nužnosti primjene principa nagrađivanja prema radu, ljubavi i odanosti prema svom narodu, prema samoupravnoj socijalističkoj zajednici, itd. Sve odgojno-obrazovne institucije u promatranom povijesnom razdoblju imaju ideološki utemeljenu društvenu ulogu i zadaću. Uz općeobrazovnu zadaću usmenog i pismenog izražavanja, permanentnog obrazovanja, razvitka kritičkog mišljenja, stjecanja korisnih radnih navika i oblikovanja mnogostrano razvijene ličnosti, škola postaje temeljni promicatelj i prenositelj prevladavajućih i dominantnih ideoloških vrijednosti. Društveno definirane vrijednosti promatranog razdoblja ogledaju se u zadaćama razumijevanja suvremene organizacije socijalističkog društva i njegovog daljnjeg razvoja posebice u razvoju načela samoupravljanja, razvoja svijesti o društvenoj odgovornosti i disciplini te upoznavanju s osnovnim pravima i dužnostima građana u socijalističkoj zajednici. Sve navedene zadaće nužno proizlaze iz marksističkog pristupa pojavama u prošlosti i tadašnjoj suvremenosti. Nastavom povijesti promovirala se dominantna društvena ideologija u shvaćanju nužnosti zajedničke oslobodilačke borbe i socijalističke revolucije jugoslavenskih naroda, njihovog bratstva i jedinstva te ravnopravne suradnje i osjećaja osobne i zajedničke odgovornosti. Uz dominantnu marksističku metodologiju nastava povijesti primjenjuje sljedeće odgojne oblike rada: motivaciju učenika za prošlost njihovog zavičaja i naroda, upoznavanje istaknutih povijesnih ličnosti i zbivanja u svijetu i domovini. U nastavnom procesu koriste se i fragmenti umjetničkog stvaralaštva iz djela glazbene i likovne umjetnosti, posjeti muzejima i posjete sudionika NOB-a školama u svrhu oživljavanja sadržaja povijesti. Nastava se obogaćivala memoarskom literaturom, dokumentarnim i ilustrativnim materijalima, a učenici koji su iskazivali veći interes za sadržaje povijesti okupljali su se u povijesnim sekcijama kao oblicima izvannastavnih aktivnosti.

Ključne riječi: ideološke vrijednosti, marksistička idejnost odgoja, memoarski izvori, povijesne ličnosti, socijalističko samoupravljanje.

---

[1] **Mirko Lukaš**, redoviti profesor na Odsjeku za pedagogiju, Filozofskog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Hrvatska

[2] **Mihael Puljić**, nastavnik povijesti u Industrijsko-obrtničkoj školi u Slatini, Hrvatska

1. Uvod

Odgojem i obrazovanjem u institucionalnom društveno osmišljenom sustavu, započinje proces indoktrinacije na način prenošenja društveno-poželjnih vrijednosti i prevladavajućih ideologija. Odgoj kakvog Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778) kao idejni začetnik francuske buržoaske revolucije ustanovljava i nije ništa drugo do umjetno nasilno ucjepljivanje lažnih ideja i protuprirodnih oblika ponašanja (Marinković, 1981, 70). U filozofsko-etičkom smislu indoktrinacija se promatra kao ciljana ideologija koja se realizira izborom informacija koje su refleksija procesa ili stanja političke ideologije (Tolić, 2009, 62). Svakoj je indoktrinaciji cilj dugotrajna manipulacija. Indoktrinaciju možemo opisati kao transmisiju doktrina koje se smatraju neprihvatljivim metodama "poučavanja" (Smart, 1973). Namjere su joj radikalno promijeniti um, tako da pojedinac (dijete, mladi, ali i odrasli pojedinci) postanu „lutke – roboti" - marionete, ali da to ipak nije baš na jasan i vidljiv način primjetljivo izvana (Taylor, 2004, 17). Indoktriniranjem se manipulira, a informativno-obrazovni sadržaji često su na granici senzacionalizma ili u funkciji indoktrinacije ili manipulacije (Tolić, 2009). Škola kao odgojno-obrazovna institucija uvijek u svojoj temeljnoj djelatnosti odrađuje svojevrsnu indoktrinaciju, a odgoj je već po svom bitku manipulacija i to najčešće kao sredstvo u rukama vladajuće elite (Marinković, 72 ,1981).

Prije više od stotinu godina u odgojno-obrazovnom sustavu dogodila se promjena koja je utjecala na funkciju škole unutar društvenog konteksta. Oktobarska socijalistička revolucija iz temelja je promijenila pogled na društveno uređenje, a posljedično tome i na sustav školstva pa je u ožujku 1919. godine u programu Komunističke partije izražen zahtjev za „izmjenom škole koja su oružje klasnog gospodstva buržoazije, tako da postane oružje za potpuno uništenje podjele društva na klase i postanu oružje komunističkog preobražaja društva" (Žlebnik, 1983, 249). U tom smislu, jedna od posljedica oktobarske revolucije je potpuni državni nadzor nad izgradnjom škola i njihovim upravljanjem, ali i nastavnim planovima i programima, obrazovnim sadržajima i ciljevima poučavanja, kulturom institucije, kadroviranjima i vrijednostima koje škole moraju reflektirati u svoju svakodnevicu i okružje. Lenjin je radeći na oblikovanju upravo opisanog pogleda i shvaćanja odgojnog i obrazovnog sustava definirao učitelja kao dionika borbe za novo društvo jer se s ljudima i njihovim dotadašnjim shvaćanjima i stavovima nije moglo izgraditi novo društvo (Žlebnik, 1983, 248). Nasuprot dotadašnjem pogledu na obrazovanje mladih oktobarska revolucija je postavila svoje temelje i principe u izgradnji školstva. Jedino i isključivo je država mogla graditi škole i njima upravljati. Škola kao dio odgojno-obrazovnog sustava se odvojila od crkve, ukinut je pluralistički model općeobrazovnog školstva, nastava se započela odvijati na materinskom jeziku učenika i uvođeno je obvezno osnovno obrazovanje.

Ovakav pogled na školu i njezinu kulturu zahtijevao je temeljite promjene ili, kako su njegovi predstavnici govorili, društvo je bilo potrebno izgrađivati iz pepela, potpuno negirajući prethodnu vlast, što se najbrže ali i najjednostavnije moglo činiti putem odgojnog i obrazovnog sustava.

Ideolozi ovoga pristupa nisu pridavali pozornost problemima koji su ukazivali na to da takvim načinom obrazovanje postaje indoktrinacija. Razlika između obrazovanja i indoktrinacije je u stupnju slobode, a posljedica je kvalitetno ili nekvalitetno obrazovanje (Dejanović, 2020). Dokinuti stupanj slobode znači ugasiti aktivnost pojedinca i njegovo sudjelovanje u procesu u kojem subjekt objektivno, ali i kritički promatra svijet. U tom smislu je Lenjin skretao pozornost na svjesno usvojeno znanje. "Naime, nije potrebno bubanje, a zato moramo razviti i usavršiti pamćenje svakog učenika znanjem osnovnih fakata, jer će komunizam postati ništavan, a komunist samo običan uobraženko ako u svojoj svijesti ne preradi cjelokupno stečeno znanje… Da smo dužni da umjesto nekadašnjeg učenja, nekadašnjeg bubanja, stare dresure, postavimo sposobnost da steknemo cjelokupno ljudsko znanje i kada ga steknemo tek onda komunizam za nas neće biti nešto što smo naučili nego nešto što smo razmislili" (Žlebnik, 1983, 255). Upravo ove Lenjinove misli najbolje karakteriziraju obrazloženje didaktičkog principa svjesnog usvajanja znanja jer se polazi od jednog od zadataka socijalističke revolucije – od toga kako treba obrazovati komunističke kadrove. Iako je sudjelovanje u obrazovnom procesu doista prisila, jer je utemeljeno na zakonskoj obveznosti, ipak i unutar takvog prisilnog obrazovanja moguće je osmisliti i provoditi kvalitetno obrazovanje koje teži povećanju slobode pojedinca koji se u školi priprema da u bliskoj budućnosti transformira društvo u kojem živi i djeluje, dok s druge strane, indoktrinacija postaje površna i implicira pasivnost bez traženja smisla i težnje prema dodatnom ili većem stupnju slobode.

2. Pogled na izgradnju socijalističkog društva

Suprotno od demokratskih, totalitarna država podrazumijevaju apsolutnu društvenu kontrolu i upliv u sve segmente ljudskog života. Umjesto demokratičnosti i osobne slobode pojedinaca, obilježja totalitarnih država su centralizam, partijska unifikacija, etatistička privreda, propaganda, discipliniranje kadrova, represija ali i druge ovlasti koje država sama sebi pripisuje (Kolanović, 2006, 23). Temelji izgradnje jugoslavenske države nakon Drugog svjetskog rata preuzeti su iz teoretskih djela socijalističkih ideologa i marksističkih poučavatelja Vladimira Iljiča Lenjina i Josifa Staljina, a učenja potonjeg bila su široko rasprostranjena i prihvaćena kod članova Komunističke partije Jugoslavije (dalje u tekstu KPJ) (Kolanović, 2006, 26). "…Kako bi se učvrstila sovjetska vlast, bilo je potrebno da se razori, slomi stari, buržoaski državni aparat i da se na njegovom mjestu

stvori novi aparat sovjetske vlasti." Ista matrica primjenjivala se i na području učvršćivanja jugoslavenskog socijalizma nakon 2. svjetskog rata (Fuček, 2014, 516). Budući da u izgradnji socijalističkih društava proletarijat mora povesti revoluciju i srušiti kapitalistički sustav, on mora iskoristiti institucionalizirana sredstva širenja ideologije, a vlast, u ovom slučaju KPJ, mora ostvariti utjecaj i kontrolu nad institucijama (Tepeš, 2018, 28). Niti jedna klasa ne može dugo zadržati vlast ukoliko ne ostvari hegemoniju nad državnim ideološkim aparatom koji obuhvaća političke, obrazovne, pravne, komunikacijske i kulturne institucije. U tom smislu, ideološki i represivni aparati u izgradnji socijalističke države i društava čine neodvojiva sredstva kontrole stanovništva, uz očiglednu razliku u kojoj represivni aparat koristi silu, dok ideološki aparat u svojim rukama ima moć u ideologiji (Althusser, 2018). Josip Broz Tito bio je središnji stup jugoslavenskog društva i države, a ratna pobjeda i poratni oblik ideološke vladavine su mu omogućili široku narodnu potporu (Duda, 2017). Učvršćivanjem vlasti i stvaranjem kulta ličnosti Josip Broz je uspio u realnom vremenu provoditi marksističko-staljinističke ideje, a u tome mu je uvelike pomogao sustav političke propagande i indoktrinacije kao dvije krucijalne sastavnice za održanje vlasti i vjeru društva u postojeću ideologiju (Tepeš, 2018).

Na takvim temeljima se sredinom 20. stoljeća i na području Hrvatske pod dominacijom Komunističke partije Jugoslavije događa potpuna negacija dotadašnje vlasti, a hrvatska vladajuća elita provodi proces oblikovanja vlasti koji je u apsolutnom diskontinuitetu s dotadašnjim konceptima vlasti na hrvatskom području. Od samog početka organizacije oružanog otpora za KPJ, odnosno Komunističku partiju Hrvatske (dalje u tekstu KPH) prioritetno je bilo pitanje stvaranja i obnašanja vlasti, no da bi ona bilo uspješna, trebalo je promijeniti unutrašnje biće te države. Totalitarni sustav, kakav je u svojoj naravi bio komunistički, počiva na novom izmijenjenom sustavu vrijednosti i kao takav podrazumijeva izgradnju potpuno „novog čovjeka". Prilagodba pojedinaca novom sustavu podrazumijevala je osobnu degradaciju i veliku pasivnost, a na taj se način dobivalo „plodno tlo" za stvaranje kolektivističkog društva kojemu se čovjek morao prilagođavati. Sve to imalo je odjeka i na život obitelji koja je kao tradicionalna zajednica par exellence dolazila u veliko iskušenje. Posebice se to odražavalo na njezinu odgojno-obrazovnu ulogu. U praksi se događao dvostruki odgoj i egzistirala je dihotomija odgojnih vrijednosti, onih privatnih koje su se njegovale u krugu obitelji i onih javnih u institucijskom odgoju i obrazovanju, točnije u vrtićima i školama kojima je rukovodila i čiju je djelatnost nadzirala država. Navedeno je često puta imalo za sve članove obitelj velike traumatične posljedice koje su se najviše osjetile na ponašanju i odrastanju djece (Kolanović, 2006). Za mnoge je ipak komunizam kao totalitaristički sustav bio prihvatljiva ideja, posebice uzme li se u obzir da je nasuprot njemu bio nacionalsocijalizam ili fašizam. Komunistička partija je osim potpune političke vlasti na svim

razinama, osigurala ideološku vlast i nadzor nad stanovništvom što se posebice manifestiralo na području odgoja i obrazovanja. Iako je politizacija obrazovnog sustava dio ljudske povijesti, komunistička vlast je u odgoju i obrazovanju vidjela pogodan alata za stvaranje „novog socijalističkog čovjeka" pri čemu se odgojno-obrazovni sustav trebao temeljito reformirati. Tranzicija obrazovanja nije zaobišla niti nastavu povijesti u kojoj se vrlo dobro očitovala međupovezanost političke moć i reproducirani povijesni narativi.

Hermeneutičkim diskursom i dominantnom metodom povijesne analize sadržaja dostupne literature i pedagoške dokumentacije u ovom se radu promatraju oblici i čimbenici u provedbi odgojnih ciljeva promatranog povijesnog razdoblja utemeljenih na ideji samoupravnog socijalizma na prostoru Savezne Republike Hrvatske (dalje u tekstu SR Hrvatske).

3. Karakteristike socijalističkog odgojno-obrazovnog sustava

Za KP je država neizbježan produkt svakog klasnog društva i kao takva, oruđe vladajućih klasa (Program SKJ, 1962, 89), a škola kao odgojno-obrazovna institucija u promatranom povijesnom kontekstu ima specifičnu društvenu ulogu i zadaću. Uz općeobrazovne zadaće usmenog i pismenog izražavanja, permanentnog obrazovanja i samoobrazovanje, razvitak kritičkog mišljenja, stjecanje korisnih radnih navika te oblikovanje mnogostrano razvijene ličnosti škola preuzima ulogu prenositelja i promicatelja prevladavajućih ideoloških vrijednosti. Svoj odgojni cilj dominantna i aktualna društvena ideologija temeljila je u „ljubavi prema radnom čovjeku kao nosiocu napretka, razvoju svijesti o društvenoj jednakosti i ravnopravnosti, o nužnosti primjene principa nagrađivanja prema radu, o nacionalnoj pripadnosti, ljubavi i odanosti prema svom narodu, prema našoj samoupravnoj socijalističkoj zajednici" (Naša osnovna škola, 1972, 5). Djeca su se u školama nalazila u procjepu između obitelji i države koja djeluje putem škole i njezinih odgojnih oblika, našla su se između tradicionalnog - patrijarhalnog i onodobnog modernog društva koje javno prosvjećivanje smatra ne samo vrijednim promicanja znanja već i nametanja svojih ideja (Tepeš, 2018, 32).

Društveno definirane vrijednosti promatranog razdoblja su zadaća razumijevanja suvremene organizacije socijalističkog društva i njegova daljnjeg razvoja, posebno u razvijanju načela samoupravljanja, razvoju njihove svijesti o društvenoj odgovornosti i disciplini te upoznavanje s osnovnim pravima i dužnostima građana u socijalističkoj zajednici kao i stvaranje marksističkog pristupa pojavama u prošlosti i suvremenom životu. Specifičnosti promatranog razdoblja karakteriziraju vrijednosti stvorene u samoupravnom socijalističkom razvoju temeljene na marksističkim idejno-političkim osnovama na kojima se temelji i izgrađuje odgojno-obrazovni cilj i zadaci naše samoupravne socijalističke škole

(Naša osnovna škola, 5). Pravac odgojno-obrazovnoj politici dao je Milovan Đilas na trećem plenumu Centralnog komiteta KPJ 1954. godine pozvavši obrazovne institucije u izgradnju nove socijalističke škole, s ciljem izgradnje socijalističkog čovjeka jer se „…u školama moraju odgajati novi, slobodni, sposobni i odvažni socijalistički ljudi, s raznovrsnim shvaćanjima, svestrani graditelji i branioci socijalizma“ (Tepeš, 2018, 33). Obrazovni ideološki aparat jedan je od najvažnijih elemenata preobrazbe društva, iako je u poratnim godinama fokus KP bio na političkom i ekonomskom učvršćivanju pozicija, školski sustav nije bio zanemaren, čak štoviše, od prvoga je dana bio prožet ideologijom (Fuček, 2014). Osnovnoškolska razina obrazovanja bila je zakonski propisana i obavezna, nakon čega je put bio otvoren svakom stanovniku države, a na tom putu trebalo je izaći mudriji za široku lepezu ideja jer „… osnovni ciljevi obrazovanja i odgoja u našim uvjetima jesu: razvijanje stvaralačkog odnosa mlade generacije prema budućem pozivu i prema radu uopće; razvijanje socijalističke društvene svijesti i osposobljavanje omladine za učešće u društvenom životu zemlje, u organima društvenog samoupravljanja i upravljanja; razvijanju duha bratstva i jedinstva jugoslavenskih naroda; razvijanju internacionalizma, duha međunarodne solidarnosti radnih ljudi i ideje ravnopravnosti i zbližavanja svih naroda u interesu mira i napretka u svijetu; usvajanju osnova naučnog, materijalističkog pogleda na svijet; razvijanju svestrane, aktivističke ličnosti s intelektualnim i moralnim osobinama građana socijalističke zajednice…“ (Duda, 2017, 7). Tako oblikovan subjekt postaje idealan konzument svih dobrobiti socijalističkog društva. Ovakav fatalistički koncept oblikovanja mladih naraštaja manifestirao se i u početnoj nastavi povijesti.

4. Nastava povijesti

Odgoj i obrazovanje imaju značajnu ulogu u životu pojedinca jer prenose općeprihvaćene vrijednosti i interes društva. Promicatelji i prenositelji dominantne društvene ideologije imaju velik interes u njihovom oblikovanju i to ponajprije pomoću nastavnih planova i programa, školskih udžbenika kao i nadzorom nad cjelokupnom obrazovnom politikom. Osim udžbenika koji su prvorazredan materijal za proučavanje transponiranih političkih narativa koji se realiziraju u realnoj situaciji, u tu svrhu mogu se analizirati i nastavni planovi i programi. Gotovo svi nastavni plan i program su monopolizirani (Žužul, 2002, 24), a dokumente kojima se reguliraju nastavni planovi i programi određuju nadležna državna tijela u formi okvirnog propisa u kojem se predlažu „poželjni“ sadržaji. S obzirom da je vrlo brzo nakon Drugog svjetskog rata napuštena suradnja sa SSSR-om koncepcija sedmogodišnjeg obveznog obrazovanja je napuštena i transformiran je prijelaz na osmogodišnje obvezno školovanje, a

u neposrednom poratnom razdoblju ukinute su privatne škole (Munjiza, 2009). Brzi prijelaz u osmogodišnju strukturu školstva pratilo je donošenje nastavnih planova i programa i to iz stručnih, pedagoških, kulturoloških i ideoloških razloga (Munjiza, 2009). Posebno osjetljivo područje za promjene bila je nastava povijesti jer je izložena ideologizaciji trenutka i u pravilu je preslika aktualne političke situacije koja je determinirana u udžbenicima, materijalima za rad, nastavnim zadacima ili terenskoj nastavi. „U dosadašnjim programima susretali su se i nebitni sadržaji, opterećeni nepotrebnim historicizmom. U predmetima društvenih znanosti nisu bili dovoljno zastupljeni neki sadržaji iz novije političke i kulturne povijesti i suvremenog života hrvatskog naroda i ostalih narodnosti u SR Hrvatskoj“ (Naša osnovna škola, XII). Preteča nastavnog predmeta Povijest bio je predmet Upoznavanje društva, a zatim Historija. Povijest je u nastavnim planovima i programima prvi puta zastupljena 1972. godine (Munjiza, 2009). Početna nastava povijesti imala je zadaću promovirati elemente dominantne društvene ideologije kao što su npr. shvatiti nužnost zajedničke oslobodilačke borbe i socijalističke revolucije jugoslavenskih naroda, njihovo bratstvo i jedinstvo i nužnost njihove ravnopravne suradnje, osjećaj lične i zajedničke odgovornosti. „Cilj nastave povijesti u osnovnoj školi je bilo upoznavanje učenika s najznačajnijim zbivanjima u prošlosti ljudskog društva, posebno hrvatskog i jugoslavenskih naroda; razvijati solidarnost s borbom potlačenih klasa i naroda, a u novijoj povijesti s radničkom klasom…“ (Naša osnovna škola, 1972, 133).

Tablica 1. Nastavni predmeti u nastavnim planovima i programima (Munjiza, 2009, 61)

Nastavni predmeti	1958.	1965.	1972.	1989.	1991.	1998.
Materinski jezik	+					
Hrvatskosrpski jezik		+				
Hrvatski ili srpski jezik			+	+		
Hrvatski jezik					+	+
Strani jezik	+	+	+	+	+	+
Likovni odgoj	+	+	+			
Likovna kultura				+	+	+
Muzički odgoj	+	+				
Glazbeni odgoj			+			
Glazbena kultura				+	+	+
Upoznavanje prirode i društva	+	+				
Priroda i društvo			+	+	+	+
Osnove društveno-moralnog odgoja		+				
Sat razredne zajednice			+	+	+	+

Nastavni predmeti	1958.	1965.	1972.	1989.	1991.	1998.
Upoznavanje društva/ Osnove društvenog uređenja FNRJ	+	+				
Historija		+				
Povijest			+	+	+	+
Geografija	+	+				
Zemljopis			+	+	+	+
Upoznavanje prirode/biologija, kemija	+					
Upoznavanje prirode		+	+	+	+	+
Biologija		+	+	+	+	+
Kemija		+	+	+	+	+
Fizika		+	+	+	+	+
Matematika	+	+	+	+	+	+
Tehnički odgoj	+		+			
Tehnički i proizvodni odgoj		+				
Osnove tehnike i proizvodnje				+		
Tehnička kultura					+	+
Fizički i zdravstveni odgoj	+					
Fizički odgoj		+				
Tjelesni odgoj			+			
Tjelesna i zdravstvena kultura				+	+	+
Tjelesno vježbanje 2x60 minuta				+		
Domaćinstvo		+	+			
Prehrana/stanovanje/odijevanje				+		
Prva pomoć i zaštita			+	+		
ONO i DSZ				+		
Poljoprivreda			+			
Vjeronauk					+	+

5. Cilj odgoja i zadaci osnovne škole u promatranom razdoblju

Nastava povijesti, zajedno s ostalim predmetima predviđenim godišnjim planom i programom, tvorila je cilj odgoja koji je determiniran samim ulaskom u odgojno-obrazovni sustav u kojem se težilo izgradnji učenikovog intelektualnog, tjelesnog, estetskog, društvenog, moralnog i duhovnog razvoja, osposobljavanju za život i rad, odgoju u skladu s općim civilizacijskim načelima, pravima pojedinca i odgovornom sudjelovanju u društvu. No, cilj odgoja i obrazovanja u drugoj polovici 20. stoljeća na prostoru Hrvatske imao je, osim

temeljnih postavki, i one specifične. Prva i osnovna specifičnost u promatranom razdoblju „…proizlazi iz naše narodnooslobodilačke borbe i naše socijalističke revolucije… U socijalističkoj revoluciji uzeli su vlast u svoje ruke radnička klasa i radni narod Jugoslavije lišavajući vlasti i ekonomskih privilegija dotad vladajuću eksploatatorsku klasu čime su stvoreni uvjeti za ukidanje ekonomske socijalne eksploatacije i drugih njenih oblika… Druga je važna specifičnost naših uvjeta u tome što se u nas izgrađuju samoupravni socijalistički odnosi" (Naša osnovna škola, 1972, 5).

Pored cilja odgoja pred promicatelje i prenositelje navedenih vrijednosti stavljeni su i zadaci osnovne škole koji su također bili specifični. „Svoju društvenu ulogu osnovna škola može ostvariti ako se u punom smislu razvije u društvenu socijalističku odgojno-obrazovnu ustanovu. Prema tome, najvažniji odgojno-obrazovni zadaci škole su razvitak kulture usmenog i pismenog izražavanja, razvijanje psihičke funkcije i sposobnosti učenika, samostalnog i kritičkog mišljenja, omogućivanje stjecanja radnih navika, razvijanje tjelesnih sposobnosti, uvođenje u razumijevanje suvremene organizacije socijalističkog društva i njegovog razvoja, razvijanje kritičkog odnosa prema svijetu i stvaralački marksistički pristup pojavama u prošlosti i suvremenom životu. U realizaciji svih nabrojanih zadataka osnovna škola osobito je učenike upoznavala s narodnooslobodilačkom borbom, njenim tekovinama i duhom koji ju je prožimao" (Naša osnovna škola, 1972, 8).

6. Početna nastava povijesti

Nastava povijesti uvijek se isticala kao posebno osjetljiv nastavni predmet. Vrlo često je bila prožeta ideologijom, a još češće bila je podložna za političku manipulaciju aktualnih događaja u društvenom kontekstu. Sve to se ogledalo u narativnom tekstu, izvorima ali i nastavnim zadacima. Udžbenici, a osobito udžbenici povijesti, ne samo da prenose činjenice nego također šire i ideologije, slijede političke trendove i pridajući im povijesni legitimitet, pokušavaju ih opravdati (Pingel, 1999). Školska povijest i danas je snažno sredstvo indoktrinacije, ali ipak, u nešto radikalnijem obliku bila je ova nastava u državama gdje su na vlasti bili totalitarni režimi. Nastava povijesti trebala bi, između ostalog, omogućiti razvijanje kritičkog objektivnog promišljanja na osnovi povijesnih dokaza, no češće služi za implicitnu ili eksplicitnu indoktrinaciju učenika. U konačnici i cilj nastave povijesti u razdoblju SFRJ bio je naglašen shvaćanjem neophodnosti zajedničkog života svih naroda i narodnosti u ravnopravnoj socijalističkoj samoupravnoj zajednici. Navedeno potvrđujemo navodima iz samog nastavnog plana i programa u kojem su zadaci nastave povijesti bili da učenicima, između ostalog, omogući da shvate povijesnu nužnost zajedničke

oslobodilačke borbe i socijalističke revolucije jugoslavenskih naroda, njihovo bratstvo i jedinstvo, pripadnost jugoslavenskoj socijalističkoj zajednici, da razvija osjećaj osobne i zajedničke odgovornosti u samoupravnom socijalističkom društvu (Naša osnovna škola, 1972, 134).

Tvrdnju da su teme prožete socijalizmom, marksizmom i samoupravljanjem bile instrument za indoktrinaciju ilustrira podatak u kojem u odnosu na cjelokupno gradivo povijesti od 5. do 8. razreda i predviđenih 140 sati nastave ove teme zauzima 18,5% ukupnog gradiva ili 26 nastavnih sati. S obzirom da se te teme prema rasporedu gradiva obrađuju tek u višim razredima osnovne škole, a najdominantnije su u 8. razredu, sljedeći podatak još zornije ilustrira ideologizaciju nastavom povijesti. U završnom razredu osnovne škole teme poput socijalističkog oblikovanja Jugoslavije, socijalističke revolucije i oslobodilačka borba zauzimaju gotovo 62% gradiva ili 15 od ukupno 40 predviđenih sati nastave (Naša osnovna škola, 1972, 134 – 149). Uz raspored gradiva, dokument *Naša osnovna škola* koji je u suštini opći nastavni plan i program osnovne škole kojega donosi Prosvjetni savjet Hrvatske, upravo preliminarno i objašnjava kako treba tumačiti određena zbivanja. Nastavnici povijesti moraju sva povijesna zbivanja interpretirati znanstveno, marksistički dok sve sadržaje koji govore o međusobnoj suradnji naroda Jugoslavije treba istaknuti kao vrijedno i odgojno gradivo. Oktobarska socijalistička revolucija obrađuje se kao ključni događaj na prijelazu kapitalističkog u socijalističko društvo s njenim dalekosežnim povijesnim značenjem u razvoju suvremenog svijeta. Osobito treba naglasiti ulogu KPJ u izgradnji socijalizma, likove revolucionara, a učenici bi trebali spoznati da je samoupravljački socijalizam najnaprednije i najhumanije uređenje u razvoju društva (Naša osnovna škola, 1972, 154).

Osim tako interpretiranih povijesnih spoznaja, učenici bi trebali biti zainteresirani za povijest zavičaja, njihovih naroda i ostalih jugoslavenskih naroda, za istaknute povijesne ličnosti i suvremena zbivanja. Gdje god je moguće, u sklopu školske povijesti treba koristiti fragmente umjetničke literature i djela likovnih umjetnosti te posjete muzejima kao pomoć u shvaćanju različitih epoha i oživljavanju nastave povijesti. Uz to, memoarska literatura, dokumentarni i vizualni materijal treba biti nadopuna udžbenicima (Naša osnovna škola, 1972, 155). U konačnici, učenike koji imaju više interesa za povijest treba organizirati u grupne slobodne aktivnosti što će obogatiti nastavu povijesti i učiniti ju zanimljivijom pa će uz obrazovnu značajku imati i onu, u to vrijeme možda korisniju i važniju, idejno-političku.

7. Zaključak

Nastava povijesti uvijek je svjetonazorski obojena, odnosno u uskoj vezi s dominantnim i aktualnim društvenim vrijednostima koji se u njoj promiču. Upravo zbog toga, povijest kao školski predmet je više nego bilo koji drugi nastavni sadržaj podložan različitim manipulacijama i to kako onima političkim tako i ideološkim. Tijekom 20. stoljeća, a posebice u njegovoj drugoj polovici prevladavao je pedagoški pristup koji je bio fokusiran na odgojnu ulogu škole i formiranje učeničkih stavova i vrijednosti isključivo prema jednoj društvenoj ideologiji. U promatranom razdoblju i na analiziranom prostoru se ovakav pristup pokušavao provoditi propisivanjem sadržaja koji se obrađivao subjektivnim naglašavanjem jednih, a izostavljanjem i potpunim zanemarivanjem drugih sadržaja, odabirom ideološki obojenih sintagmi, rečenica i riječi kao i opsegom gradiva predviđenim za obradu određenih nastavnih tema i cjelina. Prikriveno ili otvoreno, upravo na taj način oblikovao se službeni povijesni narativ i utjecalo se na učenička stajališta i vrijednosni sud o određenim povijesnim događajima, razdobljima i ličnostima. Takav pristup nastavi povijesti zanemarivao je prioritetnu zadaću nastave koja se temelji na objektivnom i nepristranom iznošenju činjenica i razvitku kritičkog mišljenja učenika. Upravo zbog toga i danas, u suvremenom vremenu, analiziramo oblike i metodologiju proisteklu iz negativnih iskustava ne tako davne hrvatske povijesti. Analizom pedagoške dokumentacije i utjecaja tadašnje vladajuće ideologije na društvo u promatranom razdoblju donose se uvidi na refleksiju interpretiranih stavova na odgojno-obrazovni sustav. Indoktrinacija u procesu odgoja i obrazovanja ima svoju svrhu i poželjnu razinu odgojnosti no u totalitarnim društvima ona preuzima nepoželjni oblik manipulacije mladim osobama bez razvijenog kritičkog aparata i načina raspoznavanja istine. Nastavom povijesti u promatranom razdoblju promovirala se dominantna društvena ideologija u shvaćanju nužnosti zajedničke oslobodilačke borbe i socijalističke revolucije jugoslavenskih naroda, njihovog bratstva i jedinstva te njihove ravnopravne suradnje i osjećaja osobne i zajedničke odgovornosti. Što nikako nije središte onoga što nastava povijest treba biti, nego naprotiv, negacija onoga što povijest u svojem bitku jest, učiteljicom života.

8. Literatura

1. Althusser, L. (1971). *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York.
2. Dejanović, M. (2020). *Pedagogijsko utemeljenje pojma ideologije*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
3. Duda, I. (2017). *Stvaranje socijalističkog čovjeka*. Srednja Europa.
4. Fuček, M. (2014). Konsolidacija jugoslavenskog socijalizma kroz ideološke aparate države, *Časopis za suvremenu povijest*. 3: 515 – 534.
5. Kolanović, K., N., Jareb, M., Spehnjak, K. (2006). *1945. – razdjelnica hrvatske povijesti*. Hrvatski institut za povijest.
6. Marinković, J. (1981). *Utemeljenost odgoja u filozofiji*. Školska knjiga.
7. Muhvić, Z. (1972). *Naša osnovna škola – Odgojno-obrazovna struktura*. Školska knjiga.
8. Munjiza, E. (2009). *Povijest hrvatskog školstva i pedagogije*. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
9. Pingel, F. (1999). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision.* Paris: Georg Eckert Institute for International Textbook Research/UNESCO. preveo Marko Fončević (2000). UNESCO Vodič za istraživanje i reviziju udžbenika.
10. *Program Saveza komunista Jugoslavije.* (1962). Komunist.
11. Smart, P. (1973). *The Concept of Indoctrination. New Essays in the Philosophy of Education*. Rooutledge & Kegan Paul Ltd.
12. Taylor, K. (2004). *Ispiranje mozga - znanost kontrole uma*. Algoritam.
13. Tepeš, K. (2018). *Djeca i ideologija u jugoslavenskom socijalizmu*. Diplomski rad. Sveučilište u Zagrebu, Hrvatski studiji.
14. Tolić, M. (2009). Semiotika i medijska pedagogija u analizama indoktrinacije. *Acta Iadertina*, 6, 55 – 72.
15. Žlebnik, L. (1983). *Opšta historija školstva i pedagoških ideja*. Novinska organizacija „Prosvetni pregled“, NIRO „Dečje novine“.
16. Žužul, A. (2002). Kreativno promišljanje odgojno-obrazovne prakse. U: Vladimir Rosić (ur.) *Odnos pedagogijske teorije i pedagoške prakse*. Filozofski fakultet u Rijeci, 325-335.

FORMS OF ACHIEVING THE EDUCATIONAL GOALS OF THE DOMINANT SOCIAL IDEOLOGY IN HISTORY TEACHING IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

Abstract

Starting from a historical perspective, this paper analyses the contents of pedagogical literature used in the implementation of history lessons in elementary school. The historical content analysis method examines factors in the implementation of educational goals based on the idea of self-governing socialism on the territory of the SR of Croatia. The educational goals of the dominant social ideology of the second half of the 20th century in the observed area are reflected in the love for the working man as a bearer of progress, the development of awareness of social equality and equality, the necessity of applying the principle of rewarding work, nationality, love and loyalty to one's people, the development of a self-governing socialist community, etc. In the observed period, ideological promoters and power holders devised specific forms for the purpose of achieving educational goals. In the observed historical context, all educational institutions have an ideologically based social role and task. In addition to the general educational task of oral and written expression, permanent education and self-education and the development of critical thinking, the acquisition of useful work habits and the formation of a multifaceted personality, the school becomes a fundamental promoter and transmitter of prevailing and dominant ideological values. The socially defined values of the observed period are reflected in the tasks of understanding the contemporary organization of socialist society and its further development, particularly in the development of self-management principles, the development of awareness of social responsibility and discipline, and familiarization with the basic rights and duties of citizens in a socialist community. All the mentioned tasks necessarily derive from the Marxist approach to phenomena in the past and the present. The teaching of history promoted the dominant social ideology in the understanding of the necessity of the joint liberation struggle and socialist revolution of the Yugoslav people, their brotherhood and unity, and the necessity of their equal cooperation and a sense of personal and joint responsibility. By applying the Marxist methodology of history teaching, it applies the following educational forms of work: the motivation of students for the past of their homeland and people, familiarity with prominent historical figures and events in the world and homeland. Fragments of artistic creativity from works of music and fine art, visits to museums and visits of NOB participants to schools are also used in the teaching process for the purpose of reviving the content of history. Teaching was enriched by the use of memoir literature, documentary and illustrative materials, and students who expressed a greater interest in the contents of history gathered in historical groups as forms of extracurricular activities.

Keywords: ideological values, Marxist idealism of education, memoir sources, historical figures, socialist self-management