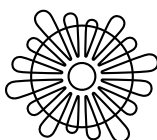


A|C|T|A Iadertina

20/2 | 2023



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Iadertina | 1396 | 2002 |

Članci objavljeni u ovom časopisu referiraju se i registriraju u:
The articles appearing in this journal are abstracted and indexed in:

EBSCO Academic Search Premier;
Academic Search Complete;
Academic Search Alumni Edition;
Academic Search Ultimate;
Central & Eastern European Academic Source (CEEAS);
One Belt, One Road Reference Source;
Hrčak;
Morepress

ETIČKA IZJAVA

Časopis Acta Iadertina pridržava se preporuka Odbora za izdavačku etiku (Committee on Publication Ethics – COPE; http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf) prilikom reguliranja standarda etičnog ponašanja i odnosa sviju strana uključenih u postupak objavljivanja (autora, urednika, recenzenta i izdavača).
Etički kodeks za autore, urednike i recenzente publikacija Sveučilišta u Zadru:
https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Eticki_kodeks.pdf?ver=zJIVOSH_uISDvcrnOAjBdw%3d%3d

ETHICAL STATEMENT

The Journal Acta Iadertina adheres to the Recommendation of the Committee on Publication Ethics (COPE; http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf) in regulating ethical conduct standards and the relationships of all parties involved in the publication process (authors, editors, reviewers and publishers).
Code of Ethics for authors, editors and reviewers of publications by the University of Zadar:
https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Code_of_etics.pdf?ver=i1AjR32a1JpontgBi6-9MQ%3d%3d

Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum Jadertina
Odjel za pedagogiju i Odjel za filozofiju

A|C|T|I|A Iadertina

Zadar, 2023.

IZDAVAČ / Publisher
Sveučilište u Zadru / University of Zadar
Mihovila Pavlinovića 1, 23000 Zadar, Hrvatska

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST / Publishing Committee
Lena Mirošević (predsjednica / Chair)

GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA / Editor in Chief
Dijana Vican

IZVRŠNA UREDNICA / Executive Editor
Matilda Karamatić Brčić

TAJNICA UREDNIŠTVA / Editorial Board Secretary
Ana Sokol

UREDNIŠTVO / Editorial Board
Dijana Vican (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Matilda Karamatić Brčić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Jasmina Vrkić Dimić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Daliborka Luketić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Marija Buterin Mičić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Jure Zovko (Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Nives Delija Treščec (Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Gabriella Agrusti (Dipartimento di Scienze Umane, Libera Università Maria Ss Assunta, Rim, Italija), Łukasz Tomczyk (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Poljska), Andreas Arndt (Humboldt Universität zu Berlin, Njemačka), Violetta L. Waibel (Institut für Philosophie der Universität Wien, Austrija)

ADRESA UREDNIŠTVA / Address
Acta Iadertina časopis Odjela za pedagogiju i Odjela za filozofiju
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju, Obala kralja Petra Krešimira IV., 2
23000 Zadar, Hrvatska / Croatia
Tel. +385 (0)23 200 – 513
e-mail: acta.iadertina@unizd.hr

LEKTOR ZA HRVATSKI JEZIK / Croatian Language Editor
Jelena Alfirević

LEKTOR ZA ENGLJSKI JEZIK / English Language Editor
Marija Cvetković

UDK / UDC
Sveučilište u Zadru / University of Zadar

GRAFIČKO OBLIKOVANJE I PRIJELOM / Graphic design & Layout
Sveučilište u Zadru / University of Zadar

ČASOPIS IZLAZI DVA PUTA GODIŠNJE / The Journal is published twice a year

ISSN 1845-3392

SADRŽAJ / CONTENTS

Članci / Articles

- LUCIJA MARTINKO, TOMISLAV TOPOLOVČAN
Područna osnovna škola i kombinirani razredni odjel: studija slučaja.
Reinkarnacija didaktičkih ideja John Deweya, Peter Petersena
i Célestin Freineta u Hrvatskoj
*Branch Elementary School and Multigrade Classroom: A Case Study.
Reincarnation of the Didactic Ideas of John Dewey,
Peter Petersen and Célestin Freinet in Croatia* 159
- KRISTINA POLJAK, TOMISLAVA VIDIĆ
Postupci učitelja u suočavanju s neprimjerenim ponašanjem
učenika u osnovnoj školi
Teachers' Strategies for Addressing Student Misbehaviour in Primary School 185
- ŠEJLA BJELOPOLJAK
Challenges and Strengths of Family and School with SCORE-15
Izazovi i snage obitelji i škole uz SCORE-15 217
- MATEA MARCHINI
Pedagoški diskurs romana *Igra staklenim perlama* Hermanna Hessea
*Pedagogical Discourse in the Novel "The Glass Bead Game"
by Hermann Hesse* 245
- MATE PENAVA
Wittgensteinovi argumenti za nemogućnost epistemičke privatnosti
Wittgenstein's Arguments for the Impossibility of Epistemic Privacy 283
- Dokument o izdavačkoj etici i znanstvenoj čestitosti* 309
- Upute autorima* 321
- Upute za recenzente* 337

Područna osnovna škola i kombinirani razredni odjel: studija slučaja.

Reinkarnacija didaktičkih ideja John Deweya, Peter Petersena i Célestin Freineta u Hrvatskoj

Lucija MARTINKO

Dječji vrtić Balončica, Hum na Sutli

Tomislav TOPOLOVČAN

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

UDK: 37.018.51

DOI: 10.15291/ai.4386

IZVORNI ZNANSTVENI RAD

Primljeno: 08. 11. 2023.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

kombinirani razredni odjeli, kvalitativna metodologija, nastava, osnovna područna škola, reformna pedagogija

Područne osnovne škole i nastava u kombiniranim razrednim odjelima specifični su po mnogim školskim i didaktičko-metodičkim obilježjima. Stoga je cilj¹ ove etnografske, naturalističke i fenomenološke studije slučaja triangulacijom kvalitativnih metoda ispitati karakteristike nastave u kombiniranim razrednim odjelima u jednoj područnoj školi te istražiti ima li sličnosti s didaktičko-metodičkim i obrazovnim idejama Deweyeve, Freinetove i Petersenove teorije nastave i škole. Pokazalo se kako se u konkretnom kombiniranom razrednom odjelu područne škole nerijetko organizira nastava usmjerena na učenika, izvanučioničke aktivnosti učenja, individualizirani rad, suživot učenika u školi, suradničko učenje, suradnja škole s roditeljima i lokalnom zajednicom, kombiniraju se i izmjenjuju različite nastavne aktivnosti te je optimalno opremljena okolina učenja. Upravo su to neki od elemenata Freinetovih i Jena plan škola te Deweyevih pedagoških ideja. Stoga je, uspoređujući rezultate konkretne studije slučaja s rezultatima prijašnjih studija ove problematike, opravdano rekapitulirati kako područne škole s nastavom u kombiniranim razrednim odjelima nude mogućnosti organiziranja nastave prema ovim koncepcijama nastave i obrazovanja. Iako nije nužno da područne škole i kombinirani razredni odjeli slijede ijednu od ovih didaktičkih i pedagoških koncepci-

¹ Studija se temelji na rezultatima empirijskog istraživanja koje je provela Martinko (2023).

ja. Odnosno, moguće je kazati kako to nije pravilo, ali nije ni iznimka. Rezultati istraživanja su elaborirani, objašnjeni, komparirani i interpretirani u radu.

UVOD

Diljem svijeta, pored državnih, djeluje tisuće privatnih, alternativnih i slobodnih škola koje se od državnih škola te međusobno razlikuju prema osnivaču i praćenju nacionalnog kurikulumu (Dubovicki i Topolovčan, 2020; Ullrich i Strunck, 2012; Kraul, 2015; Klassen i sur., 1990; Matijević, 2001; Wiesemann i Amann, 2015). Nerijetko takve škole slijede neku od pedagoških i didaktičkih koncepcija formiranih od prije više od stotinu godina u okrilju reformne pedagogije, iako mogu osmisliti neku vlastitu koja je bitno drugačija od svih postojećih (Bartz, 2018; Batinić, 2014; Idel i Ullrich, 2017; Röhrs, 1980; Skiera, 2010).

Reformna pedagogija (njem. *Reformpädagogik*; engl. *Progressive education, New education, Radical school/education*; fran. *Education nouvelle; Ecole active*) internacionalno se pojavila i etablirala krajem 19. i početkom 20. st. u različitim teorijskim, sadržajnim i praktičnim varijantama (Oelkers, 2004). Glavna obilježja su im bila odklon od razredno-predmetno-satnog sustava, herbartizma, zatvorenih kurikulumu, autoritarne razredne klime, jednosmjerne autoritarne učiteljeve komunikacije te nastave usmjerene na učitelja. Reformna pedagogija nije (bila) koherentan te jednoznačan teorijski, praktični i povijesni koncept. Tada su napredni učitelji kao što su Rudolf Steiner, Hugo Gaudig, Maria Montessori, Lav Tolstoj, Helen Parkhurst, Carleton Washburnea, Georga Kerschensteiner i mnogi drugi osmislili inovativne pedagoške i didaktičke koncepcije nastave i škole koje djeluju i danas (Bartz, 2018; Idel i Ullrich, 2017; Skiera, 2010; Topolovčan, 2023). Pored spomenutih, inovativne koncepcije nastave i škole osmislili su i John Dewey, Peter Petersen i Célestin Freinet.

John Dewey (1859. – 1952.) 1890-ih u SAD-u osmislio je inovativnu koncepciju nastave i škole koja je djelovala bitno drugačije od ondašnje konvencionalne škole. Utemeljio ju je na principima filozofije pragmatizma, demokratičnosti te društvene solidarnosti, dobrobiti i aktivizma (Dewey, 1985, 2009, 2010). Dewey je svojim pedagoškim i didaktičkim idejama zazirao od krutog razredno-predmetno-satnog sustava, intelektualističke škole i nastave usmjerene na učitelja. Zalagao se za slobodni odgoj, nastavu usmjerenu na učenika, djelovanju usmjerenu (praktičnu) nastavu (engl. *learning by doing*) i holistički odgoj i obrazovanje. Simultano s William Heard Kilpatrickom (1871. – 1965.) etablirao je koncept projektne nastave (engl. *project method, project-based learning*; njem. *Projekt orientierter Unterricht; Die Projektmethode*) (Frey, 2012).

Projektna nastava se prema Kilpatricku dijeli na četiri vrste projekata: 1) projekt oblikovanja, 2) projekt estetskog doživljavanja, 3) projekt rješavanja problema i 4) projekt vježbanja vještina (Žlebni, 1983: 194). Evidentno je kako u Deweyevoj koncepciji nastave i škole dominiraju različite forme istraživačke, praktične, izvanučioničke, suradničke, problemske i projektne nastave. Također dominira dvosmjerna komunikacija između učitelja i učenika te demokratska razredna klima. Značajan didaktički element ove koncepcije je i u obogaćenoj okolini učenja koja sadrži različite didaktičke materijale. Značajno za pedagoške i didaktičke ideje Deweya jest što je smatrao obrazovanje mehanizmom društvene promjene (engl. *social change*). Odnosno, školu nije smatrao pripremom za život, već je ukazivao kako je škola stvarni život, tj. škola kao društvena zajednica u malome i embrijsko društvo (engl. *miniature community, embryonic society/community*). Drugim riječima, školu je vidio kao immanentni dio društvene zajednice.

Peter Petersen (1884. – 1952.) u Jeni (Njemačka) osmislio je inovativnu koncepciju škole i nastave usmjerene na učenika koja djeluje na principima obitelji (Koerrenz i Lütgert, 2001; Matijević, 2001; Petersen, 2001). Petersen je boravio u SAD-u i posjećivao brojne progresivno orijentirane škole i nastavne koncepte. Pod utjecajem pedagoških ideja Deweya i Kilpatricka te didaktičkih elemenata Dalton plan Helen Parkhurstove i Winnetka plan Carleton Washburnea osniva svoju inovativnu koncepciju koju je, prema sugestiji Clare Soper, nazvao Jena plan (Röhrs, 1997). Petersen je koncepciju svoje škole izlagao na različitim skupovima već 1924. i 1928. godine, a Jena plan školu je osnovao 1929. godine (Matijević, 2001; Röhrs, 1997). Glavna didaktička i kurikulumska obilježja Jena plan škola su razredna odjeljenja s nekoliko različitih kronoloških dobi učenika, tj. kombinirani razredni odjeli te intenzivna suradnja učitelja, učenika i roditelja. Jena plan škole djeluju po principima individualiziranog rada te nastave usmjerene na učenika, tj. suradničke, istraživačke, problemske, praktične i projektne nastave. Na početku i na kraju tjedna organizirani su razredni sastanci i svečanosti. Škole imaju specijalizirane učionice za prirodoslovje, nastavu umjetnosti, strane jezike, biblioteku, prostoriju za svečanosti i sl. Također, u Jena plan školama postoje i vrtovi, staklenici i radionice u školskim dvorištima u kojima je organizirana nastava (Koerrenz i Lütgert, 2001; Matijević, 2001; Petersen, 2001). Slično kao i Dewey, Petersen je zagovarao usku povezanost školske nastave sa stvarnim životom što se manifestira suradnjom škole i obitelji (Röhrs, 1997). Razvidno je kako je u Jena plan školama,

pored imanentnih kombiniranih razrednih odjela, naglasak na didaktičkim aranžmanima nastave usmjerene na učenika, optimalnom uređenju okoline učenja (po uzoru na učenički obiteljski dom), izvanučioničkim praktičnim aktivnostima, demokratskoj razrednoj klimi te partnerskom odnosu škole i roditelja, tj. lokalne zajednice.

Célestin Freinet (1896. – 1966.) nakon nekoliko godina intenzivnog i udruženog drugačijeg i inovativnog didaktičko-metodičkog te školskog djelovanja 1935. godine u Vence (Francuska) osniva svoju školu koja je djelovala na bitno drugačiji način od etabliranih državnih (Achim i Teigeler, 1992; Dietrich, 1995; Koerrenz i Lütgert, 2001). Nakon turbulentnih vremena po Freineta za vrijeme Drugog svjetskog rata 1947. godine škola je ponovno otvorena te Freinet drži brojna izlaganja o svojoj koncepciji škole, nastave i pedagogije. Vodeća parola njegove škole je bila „Kroz život – za život – kroz rad“. U Freinetovoj teoriji nastave i obrazovanja značajni su razredni sastanci u funkciji planiranja nastave i završnih tjednih sastanaka, kao i odstupanje od državnog nacionalnog kurikuluma. Također, zagovara se nastava usmjerena na učenika, kao i nastavni scenariji izvan učionice (učenje izvan učionice u izvornoj stvarnosti) te nastavni listići za individualizirano napredovanje svakog učenika (Achim i Teigeler, 1992; Dietrich, 1995; Koerrenz i Lütgert, 2001; Matijević, 2001). Bitna didaktičko-metodička obilježja Freinetove škole i nastave jesu: samostalna knjižnica, školska tiskara, razredne novine, slobodno učeničko izražavanje, iskustveno učenje, učenički samostalni rad, razredna samouprava, dopisivanje učenika i škola, učenička suradnja, razredna blagajna i dr. (Achim i Teigeler, 1992; Dietrich, 1995; Koerrenz i Lütgert, 2001; Matijević, 2001). Sažeto kazano, u ovoj koncepciji nastave i škole dominira demokratska razredna klima, razredni sastanci, dvosmjerna komunikacija učenika i učitelja, optimalno opremljena okolina učenja, suradnička, problemska, istraživačka, izvanučionička i praktična nastava te slobodno izražavanje učenika i razne forme suradnje škole i lokalne zajednice. Drugim riječima, dominira humanistička teorija učeničkog (čovjekova) razvoja (Matijević, 2001).

Poznato je kako odgojno-obrazovni sustavi diljem svijeta, pa tako i u Republici Hrvatskoj, sadrže brojne specifičnosti školovanja, tj. u konkretnom pogledu osnovne područne škole i kombinirane razredne odjele. Karakteristično područnim školama, ali ne samo i njima, nerijetka je pojava kombiniranih razrednih odjela što za reperkusiju ima i bitno drugačije didaktičko-metodičke aranžmane nastave (Birch i Lally, 1995; Bognar, 1982; Little, 2006; Lučić i

Matijević, 2004). Često su ti aranžmani i situacije nastave značajno drugačiji od etablirane učitelju usmjerene nastave u konfekcijskim državnim školama redovitih razrednih odjela. Stoga je znanstveno intrigantno istražiti kako su osmišljeni didaktičko-metodički aranžmani nastave te pedagoška, stručna i institucijska organizacija područnih škola. Na tragu toga znanstveno je korisno spoznati rade li područne škole s kombiniranim razrednim odjelima eventualno po nekom didaktičkom modelu sličnom nekim alternativnim i slobodnim školama, naročito prema premisama nekih pravaca i pokreta reformne pedagogije od prije više od stotinu godina.

PODRUČNA ŠKOLA

Osnovne škole u manjem naselju s iznimno malim brojem učenika nazivaju se područne škole i odjeli. Bognar (1982) ukazuje kako područne škole pripadaju svojoj matičnoj školi te s njom sačinjavaju centralnu školu. Iako se smatra da područne škole nisu od jednake važnosti kao i matične škole, tome nije tako. Lokacija područnih škola pridaje joj važnost jer su obično takve škole centralno mjesto važnih događanja (Vuković, 1995). Područne su škole nerijetko četverorazredne te zbog manjeg broja učenika nastava je organizirana u kombiniranim razrednim odjelima (Bognar, 1982). Ovisno o broju učenika škola odabire hoće li to biti kombinacija dva, tri ili četiri razreda. Prema izvješću Državnog zavoda za statistiku za kraj šk. g. 2021./2022. i početak šk. g. 2022./2023. (<https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58233>) intrigantno je spomenuti kako je u Republici Hrvatskoj djelovalo (kraj. šk. g. 2021./2022.) ukupno 1984 osnovnih od kojih je 883 matičnih te 1101 područnih škola i odjela.

U područnim se školama nastava izvodi na drugačiji način negoli u matičnim školama. Obično takve škole nemaju školsko zvono, a vrijeme trajanja sata te sam raspored sati mogu se mijenjati po potrebi. Mnogo vremena se provodi u izvanučioničkoj nastavi (Grdić, 1991). Područne škole su najčešće škole s malim brojem učenika, stoga se nastava organizira nerijetko individualizirano i individualno. Svakom se učeniku može posvetiti puno više vremena. Povezano s time, u takvim se školama izmjenjuju indirektna i direktna nastava, a veći dio ipak je posvećen samostalnosti učenika (Bognar, 1982), kao i konstruktivističkoj, tj. nastavi usmjerenoj na učenika (Topolovčan, 2023). Uz dobre učitelje upute, učenici sami pokušavaju doći do neke spoznaje. Učitelj je zapravo

njihov vodič do pravog odgovora.

Da bi nastava u područnim školama bila kvalitetna potrebno ju je dobro isplanirati. U područnim je školama to nešto drugačije, jer jedan učitelj treba planirati i organizirati nastavu za svaki pojedini razred. Kod kombiniranih odjela valja obratiti pozornost da se u jednom danu ne obrađuje više od jednog nastavnog sadržaja. Jednako tako, odabire se i odgovarajući raspored sati. Iako je bitno unaprijed isplanirati raspored sati i sveukupnu nastavu, ne treba se strogo držati samog plana. Bitno je odstupanje i promjena ako učitelj uoči da je nešto takvo potrebno te će unaprijediti nastavni proces. Iako je nekoliko godina plan funkcionirao savršeno, možda jedne godine to ipak neće biti tako. Sve to ovisi o učenicima jer su svi oni različiti te je potrebno individualno postupanje (Lučić i Matijević, 2004).

U pogledu područnih škola značajno je spomenuti i izvannastavne aktivnosti. U takvim aktivnostima učenici pronalaze ono što je njima zanimljivo i bitno. Tako će učenici najbolje pokazati svoje sposobnosti i zanimanja. Prema Bognaru (1982) područnim se školama najčešće pojavljuju aktivnosti koje su usko vezane uz samu lokalnu zajednicu. Obično su to neke radne aktivnosti, sportske ili kulturno-umjetničke. Obično je tome tako jer svaka područna škola u svom sklopu ima neko dvorište ili vrt te se prema tome tu mogu odvijati radne aktivnosti. Isto tako postoji i školsko igralište na kojem se mogu odvijati sportske aktivnosti koje su važne za učenikovo zdravlje. Osim toga, takve aktivnosti pridonose kvalitetnom odgoju. Kao što je spomenuto, područne su škole obično središte kulturno-umjetničkih događanja; prema tome se formiraju kulturno-umjetničke aktivnosti.

Još jedno od bitnih obilježja takvih škola je suradnja škole s roditeljima i lokalnom zajednicom. Roditelji iznose svoje prijedloge, a neki i pomažu u aktivnostima vezanim uz samu školu. Provode se akcije čišćenja ili uređenja okoliša gdje je vrlo bitna pomoć roditelja, ali i cjelokupne lokalne zajednice. Takvi oblici suradnje pridonose i poboljšanju učeničkih navika koje će biti vrlo korisne za njihov daljnji život (Omčikuš, 1981).

Područna škola treba biti smještena podalje od ceste te je bitno da bude negdje u središtu sela kako bi omogućila da sva djeca mogu nesmetano doći do nje. Jednako tako, bitno je da njezin okoliš bude čist i uredan jer će to omogućiti provedbu raznih aktivnosti. S druge strane, postoji velik problem opremljenosti područnih škola. Naime, vrlo se malo sredstava ulaže u takve škole. Svaka bi takva škola trebala imati školsko igralište, ako ne i školsku dvoranu

te sve potrebno sprave za provedbu tjelesnih i zdravstvenih aktivnosti. Potrebno je osigurati dovoljno sredstava i pomagala za izvedbu nastavnih sadržaja i još brojne druge stvari. Područne su škole često loše opremljene upravo zbog toga što ljudi misle da opremanje nije isplativo zbog vrlo malog broja učenika (Bognar, 1982). Nekada je taj problem bio još veći, no danas se to već pomalo mijenja.

KOMBINIRANI RAZREDNI ODJELI

Kombinirani razredni odjel formiran je od učenika dvaju ili više razreda, gdje se u istoj učionici organizira nastava s nekoliko različitih razreda zbog malog broja učenika, te ju organizira jedan učitelj za više razreda istovremeno (Hyry-Beihammer i Hascher, 2015; Lučić i Matijević, 2004; Varga i Sabljak, 2020). Prema Pravilniku se određuje najveći mogući broj učenika u redovitom i kombiniranom razrednom odjelu. Kod kreiranja kombiniranih razrednih odjela uzima se u obzir dob i broj učenika. Tako se najčešće kombiniraju prva dva razreda te sljedeća dva zajedno što ne mora uvijek biti tako. Može se kombinirati prvi i treći, odnosno drugi i četvrti razred zajedno. Prema izvješću Državnog zavoda za statistiku za kraj šk. g. 2021./2022. i početak šk. g. 2022./2023 (<https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58233>), korisno je spomenuti kako su u Republici Hrvatskoj (kraj. šk. g. 2021./2022.) ukupno 18143 razredna odjela, od kojih su 16624 redovita i 1519 kombiniranih. Također, pojava kombiniranih razrednih odjela je internacionalni odgojno-obrazovni fenomen s kontinuiranom tendencijom porasta učestalosti (Barbetta i sur., 2018; Cornish i Joyce Taole, 2022; Khazaei i sur., 2016; Murlyan-Kyne, 2004; Varga i Sabljak, 2020).

U današnje vrijeme cilj svake škole je pružiti učeniku stjecanje znanja, ali i svladavanje određenih sposobnosti i vještina koje će mu biti potrebne za daljnji život (Lučić i Matijević, 2004). Iz tog razloga vrlo je bitno da učitelj dobro poznaje svakog učenika unutar odjela te da može odabrati primjerene nastavne strategije kako bi učenik sam otkrivao i rješavao problem. Dakle, u tom slučaju učenik treba biti aktivan, a ne pasivan. U kombiniranim razrednim odjelima lako je koristiti takve strategije upravo zbog manjeg broja učenika (Petrović, 2010). Učenici tako uče na kreativniji i zanimljiviji način (Cindrić i sur., 2010; Petrović, 2010). Također, kombiniranim je odjelima karakteristična problemska, iskustvena, projektna i istraživačka nastava (Petrović, 2010). Za

takvu je nastavu potrebno puno vremena te je pogodna baš za područne škole gdje se raspored sati može vrlo lako prilagoditi. Takvu je nastavu predstavio John Dewey prije više od stotinu godina (Lučić i Matijević, 2004).

Kao jedno od bitnih obilježja kombinirane nastave je optimalno uređenje i opremanje razredne učionice (Bognar, 1982; Sušac, 2015). U kombiniranim se razrednim odjelima nalaze učenici koji nisu jednakog starosnog godišta. Vrlo je bitno da svaka dobna skupina ima određeni dio učionice koji će biti njihov, ali je jednako tako potrebno da postoji i zajednički prostor koji će biti opremljen različitom opremom koja je adekvatna za sve razrede. Predlaže se da je raspored klupa raspoređen prema razredima, odnosno da što bliže sjede učenici istog razrednog odjela. Negdje sa strane se preporuča postavljanje tepiha koji će poslužiti za zajedničku igru, a isto tako u učionici se može postaviti i kutak za odmor ili kutak za čitanje (Lučić i Matijević, 2004). Osim same učionice, učenici borave i u školskom dvorištu. Tamo se mogu provoditi i razne nastavne aktivnosti. Pohvalno je i uređenje vanjske učionice koja se može vrlo lako i povoljno urediti uz pomoć roditelja i lokalne zajednice. Osim toga u školskom se dvorištu mogu urediti školski vrtovi koji mogu poslužiti za izvođenje izvannastavnih aktivnosti. Provođenje nastave u izvornoj stvarnosti jedno je od prednosti kombiniranih razrednih odjela.

Budući da postoji znatan broj područnih škola, i samim time kombiniranih razrednih odjela, važno je znati koje su njihove prednosti i nedostaci (Khazaei i sur., 2016; Murlyan-Kyne, 2004; Sušac, 2015; Varga i Sabljak, 2020). Učenici područnih škola dolaze iz istog mjesta, što ukazuje na to da se takva djeca vrlo vjerojatno poznaju već duže vrijeme. Iz tog razloga učenici se lakše privikavaju na školu te na zajedničke aktivnosti koje se provode. Oni su često odgovorni i brižni za druge. Izmjena različitih metoda i oblika rada zbog manjeg broja učenika te odvijanja nastavnog procesa u više razreda istovremeno također pridonosi poboljšanju same nastave (Bognar, 1982). Kada je riječ o nastavi, jedno od prednosti kombiniranih odjela je i prijevremeno učenje nastavnog sadržaja, jer učenici slušaju sadržaje i drugih razreda te tako uče nešto novo što ih tek čeka. Pokazalo se kako učenici u kombiniranim odjelima ne pokazuju slabije školske uspjehe u odnosu na učenike redovitih odjela (Sušac, 2015). Također, znatna je individualizacija nastave kombiniranih razrednih odjela, kao i razvoj sposobnosti autonomnog učenja (Lučić i Matijević, 2004). Prilagođavaju se metode, oblici, postupci, ali i sam nastavni sadržaj. Osim individualizacije, primjenjuje se i racionalizacija, odnosno racionalno korištenje vremena i izvora znanja.

Dakle, učitelj u takvom odjelu može mijenjati raspored sati te rasporediti vrijeme ovisno o aktivnostima. Nasuprot prednostima stoje i nedostaci, kao što su međusobno ometanje učenika, zahtjevna organizacija nastavnog procesa te nemogućnost odabira različitih motiva prilikom provođenja nastave likovne i glazbene kulture. Svaki od nedostataka može se smanjiti na minimum te, nasuprot tome što je nešto nažalost potrebno uskratiti, ipak s druge strane ostaje više vremena za individualni rad s učenicima koji je daleko bitniji (Bognar, 1982).

METODOLOGIJA EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja, istraživačka pitanja i metodološko određenje studije

Cilj istraživanja je bio istražiti kako u didaktičko-metodičkom, kurikulumskom, organizacijskom i institucijskom aspektu funkcionira područna osnovna škola i nastava u njenim kombiniranim razrednim odjelima te ispitati ima li sličnosti s didaktičko-metodičkim i kurikulumskim idejama Deweyeve, Freinetove i Petersenove teorije nastave, obrazovanja i škole. Konkretnije kazano, s obzirom na neke posebnosti Deweyeve, Freinetove i Petersenove teorije nastave, studijom slučaja se htjelo dobiti podatke o: 1) organizaciji i artikulaciji nastave te školskog i nastavnog kurikulumu, 2) pedagoškom standardu i opremljenosti škole, 3) suradnji učitelja i učenika unutar i među razredima, 4) suradnji s roditeljima, suradnji područne i matične škole te, u konačnici, 5) prednosti i nedostaci rada u kombiniranim razrednim odjelima i područnoj školi. U konačnici će se dobiveni rezultati studije slučaja usporediti s rezultatima prijašnjih studija o područnim školama i kombiniranim razrednim odjelima kako bi se mogli izvesti znanstveni zaključci općenito za ovakve škole i ovakvu nastavu.

Metodološki se u ovom istraživanju primjenjuje kvalitativni pristup koji obuhvaća triangulaciju nekoliko kvalitativnih metoda (Cohen i sur., 2018; Creswell i Poth, 2018). U tom pogledu riječ je o kvalitativnoj empirijskoj, neeksperimentalnoj studiji slučaja jedne područne škole s naglaskom na etnografski, fenomenološki i naturalistički pristup (Creswell i Poth, 2018; Yin, 2018). U ovom istraživanju slučaj koji je bio istraživan je konkretna područna škola i jedini kombinirani razredni odjel u njoj. Također, ovo istraživanje ima metodoloških elemenata sustavnog (sudjelujućeg) promatranja, budući je jedan od autora hospitirao u ovoj (matičnoj) osnovnoj školi, a prvenstve-

no u njenoj područnoj školi (Cohen i sur., 2018). Stoga ovo istraživanje može biti pozicionirano u okvire sudjelujuće znanstvene paradigme (Lincoln i sur., 2018). Sustavno promatranje ima obilježja i longitudinalnog istraživanja (Cohen i sur., 2018), jer je istraživačica tijekom studiranja na učiteljskom studiju nekoliko puta hospitirala u ovoj područnoj školi. Tijekom stručno-pedagoške prakse istraživačica je vodila dnevnik stručno-pedagoške prakse u kojem su bilježeni svi didaktičko-metodički i kurikulumski elementi.

Sudionici istraživanja u studiji slučaja područne osnovne škole

Studija slučaja se odnosila na jednu područnu školu (matične osnovne škole) u sjevero-zapadnoj Hrvatskoj. Konkretna matična škola sadrži dvije područne škole. U jednoj od te dvije područne škole je provedeno ovo kvalitativno istraživanje studije slučaja. Ova konkretna područna škola ima osam učenika (jedan četverorazredni kombinirani odjel). U studiji slučaja područne osnovne škole je kao sudionica istraživanja intervjuirana jedna učiteljica koja radi u konkertnoj područnoj školi. Posredno je u istraživanju sudjelovala i ravnateljica matične osnovne škole u pogledu omogućavanja uvida u školsku dokumentaciju. Suradničkim proučavanjem dokumenata škole, kao što je Spomenica škole, i ostalih dokumenata, dobiveni su podatci o matičnoj i područnoj školi. Sudionica sustavnog (sudjelujućeg) promatranja (istraživanja) bila je i jedna od autora ove studije koja je kao studentica tijekom studiranja na učiteljskom studiju tijekom stručno-pedagoške prakse u nekoliko navrata hospitirala u ovoj matičnoj, a prvenstveno u konkretnoj područnoj školi.

Metode i postupak prikupljanja i analiziranja podataka

Za prikupljanje podataka u ovoj studiji slučaja primijenjena je triangulacija nekoliko različitih kvalitativnih metoda. Podatci o školi (matičnoj i područnoj) dobiveni su analizom sadržaja relevantne školske dokumentacije, kao što je Spomenica škole i drugi potrebni dokumenti. Podatci o pedagoškom standardu, institucijsko-organizacijskom funkcioniranju područne škole te didaktičkom-metodičkom aranžiranju nastave u kombiniranom razrednom odjelu područne škole, podatci su prikupljeni polustrukturiranim intervjuom učiteljice kombiniranog razrednog odjela. Pitanja polustrukturiranog intervjuja bila su organizirana oko istraživačkih pitanja. Pitanja intervjuja vezana za istraži-

vačko pitanje o didaktičkim aranžmanima nastave te obilježjima školskog i nastavnog kurikuluma bila su: *Opišite strukturu nastavnog sata u kombiniranim razrednim odjeljenjima?*; *Opišite raspored klupa i raspored sjedenja u učionici?*; *Kojim se sve izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima mogu baviti učenici?*; *Kako provodite nastavu medijske kulture? Kakva je dostupnost didaktičkog materijala?*; *Opišite kako provodite izvanučioničku nastavu?* Podatci o pedagoškom standardu i opremljenosti škole prikupljeni su sljedećim pitanjima intervjua: *Kakva je informatičko-tehnička opremljenost škole?*; *Na koji je način organizirana prehrana u školi te postoji li poseban prostor za istu?*; *Gdje i kako provodite nastavu tjelesne i zdravstvene kulture?*; *Na koji način je organiziran dolazak učenika u školu?*; *Kako djeca posuđuju knjige za lektiru?*; *Koliko često u školu dolaze stručni suradnici? (psiholog, pedagog, logoped, i dr.)?* Pitanje intervjua vezano za istraživačko pitanje o suradnji škole i lokalne zajednicu bilo je: *Kakav je odnos učitelja/učiteljice s učenicima, roditeljima, kolegama i stručnim suradnicima?* Podatci o suradnji učenika prikupljeni su pitanjem intervjua: *Kakav je odnos između učenika različitih razrednih odjeljenja?* Za prikupljanje podataka o prednostima i nedostacima, bila su postavljena dva pitanja intervjua: *Što mislite koje su prednosti, a koji nedostaci rada u područnim školama?*; *Što mislite koje su prednosti, a koji nedostaci nastave u područnim školama?* U pitanjima nisu bili spominjani Dewey, Freinet i Petersen, kao ni njihove didaktičke koncepcije, kako bi se izbjegla sugestivnost pitanja. Sustavnim (sudjelujućim) promatranjem, metodom detaljnog opisivanja i zapisivanja dnevnika stručno-pedagoške prakse, prikupljeni su podatci, također, o pedagoškom standardu, institucijsko-organizacijskom funkcioniranju područne škole, didaktičkom-metodičkom aranžiranju nastave u područnoj školi, suradnji učenika, učitelja i roditelja (lokalne zajednice) te prednostima i nedostacima nastave u kombiniranom odjelu područne škole.

Intervjuiranje je uz suglasnost škole, ravnateljice i sudionice provedeno u veljači 2023. godine. Sustavno promatranje je provedeno veljačom u vrijeme trajanja stručno-pedagoške prakse četiri uzastopne godine (od 1. do 4. studijske godine). Analiza dokumentacije provedena je hermeneutičkom metodom. Intervju s učiteljicom (sudionicom) transkribiran je te su jedinica analize tumačenja i razumijevanja bila pitanja (i konkretni odgovori na postavljena pitanja) u perspektivi pedagoškog standarda, didaktičko-metodičkog aranžiranja nastave u kombiniranom razrednom odjelu, suradnji škole i roditelja (lokalne zajednice), suradnje među učenicima te prednosti i nedostaci nastave u kom-

biniranom razrednom odjelu područne škole. Ovih pet elementa su bili jedinice analize i hermeneutičkog tumačenja i razumijevanja detaljnih opisa i zapisa dnevnika stručno-pedagoške prakse sustavnog (sudjelujućeg) promatranja.

REZULTATI I RASPRAVA

Škola pokušava sudjelovati u što većem broju projekata kako bi učenicima ponudila raznovrsne nastavne aktivnosti. Suvremenom opremom su opremljeni školski i nastavni prostori, od čega postoje dvije učionice, zbornica, toaleti, mali hodnik i kuhinja. Školsko dvorište je uređeno tako da je u njemu moguće organizirati nastavu tjelesne i zdravstvene kulture. Prostran ograđen prostor oko škole omogućuje mjesto za organiziranje aktivnosti učenja. Nastava je organizirana u jednoj četverorazrednoj kombinaciji s ukupno 8 učenika (1 učenik prvog, 3 drugog te po 2 trećeg i četvrtog razreda). Jedna učiteljica organizira nastavu za sva četiri razreda uz učitelje predmetne nastave (za Glazbenu kulturu, Njemački jezik i dr.).

Škola teži uvođenju digitalne tehnologije u nastavu. Koriste se tableti, računala, laptopi i pametna ploča. Dok učenici jednog razreda rade nastavne aktivnosti pomoću digitalne tehnologije koja im omogućava i automatsku provjeru urađenoga, učiteljica radi druge nastavne scenarije s učenicima drugih razreda. Ovo pridonosi optimalnom radu, a ujedno i zanimljivom, učenju čemu doprinosi i dostupnost didaktičkog materijala.

Škola je vrlo dobro informatički opremljena. U našoj područnoj školi raspoložemo s pametnom pločom, nekoliko računala, dva laptopa te četiri tableta. Svu opremu koristimo u nastavi. U nekim nastavnim situacijama više, a u drugima manje. (učiteljica)

Učenicima je osim posebno odvojenog didaktičkog materijala dostupan i didaktički materijal i igre u njihovom kutku za igru koji se nalazi pri kraju same učionice. Dakle, učenici mogu i vrijeme odmora iskoristiti na kvalitetan i pedagoški način što je čest, slučaj privatnih, alternativnih i slobodnih škola. Ovakva opremljenost škole slična je didaktičkom uređenju okoline učenja Freinetovih i Jena plan škola (Dietrich, 1995; Koerrenz i Lütgert, 2001; Matijević, 2001; Petersen, 2001).

U školi imamo dovoljno didaktičkog materijala, a to su: različite vrste društvenih igara, magnetne kartice slova i brojki, brojevnne crte, modeli geometrijskih tijela, kocke pričalice, slovarice i slično. Ukoliko nam treba neki didaktički materijal koji posjeduju učitelji/učiteljice u matičnoj školi, kontaktiram pedagoginju koja dopremi materijal kada dođe u posjetu. (učiteljica)

Kao što ukazuju dosadašnje studije područnih škola i kombiniranih razrednih odjela (Bognar, 1982; Lučić i Matijević, 2004; Petrović, 2010; Sušac, 2015), kako je potrebna dobra opremljenost škole za optimalnu organizaciju nastave tako i ova škola ima opremljenu učionicu, hodnik koji služi kao blagovaonica ili slobodni prostor za igru, školsku kuhinju, školsko dvorište te školski vrt. Škola je opremljena potrebnim spravama za vježbanje i organizaciju nastave tjelesne i zdravstvene kulture. Ako nedostaju kakve sprave, one se dopremaju iz matične škole. Jednako je tako i s literaturom potrebnom za nastavu hrvatskog jezika, tj. lektiru. Učenička motivacija i stručnost učiteljice doprinosi sudjelovanju učenika brojnim natjecanjima, kao što su zbor, sviranje, likovna i sportska natjecanja sa značajnim rezultatima, što doprinosi prepoznatljivosti ove škole.

Učiteljica nastoji značajan broj nastavnih sati organizirati u prirodi održavajući izvanučioničku nastavu, u čemu se prepoznaju neki didaktički elementi Freinetovih škola (Achim i Teigeler, 1992; Dietrich, 1995). Osim nastave tjelesne i zdravstvene kulture, sudionica istraživanja ukazuje da su dosad uspješni održati nastavu iz svakog predmeta. Iako je to najčešće nastava prirode i društva, no ako vrijeme dozvoljava, to može biti i nastava hrvatskoga jezika, likovne kulture i ostalih nastavnih predmeta. Slične didaktičke elemente područnih škola i kombiniranih odjela navode i prijašnje studije ove problematike (Bognar, 1982; Lučić i Matijević, 2004; Petrović, 2010; Sušac, 2015). Kada je riječ o nastavi prirode i društva, učenici nerijetko uče u izvornoj stvarnosti te se tu često organizira i istraživačka ili problemska nastava što uvelike podsjeća na Freinetove i Jena plan škole, kao i pojedine Deweyove didaktičke ideje (Achim i Teigeler, 1992; Dewey, 1985; Dietrich, 1995; Koerrenz i Lütgert, 2001; Matijević, 2001; Petersen, 2001).

Za toplih dana izlazimo u školsko dvorište, postavljamo dekice i tako, primjerice, obavljamo interpretaciju nekog književnog teksta. Što se nastave prirode i društva tiče, u učionici odrađujemo uvodni dio sata,

postavljam zadatke za istraživanje te izlazimo i istražujemo (šuma, promet, livada, voda...); na kraju sata u razredu provodimo analizu i evaluaciju. Ponekad i likovnu kulturu realiziramo izvan učionice. Na izlete i terenske nastave odlazimo zajedno s matičnom školom. (učiteljica)

Tijekom stručno-pedagoške prakse sudionica je sudjelovala u organiziranju nastave hrvatskoga jezika izvan učionice, tj. u školskom dvorištu iz područja književnosti gdje je tema bila proljeće. Učenici su u prirodi slušali priču o proljeću te su prije toga kao motivaciju iskoristili samu prirodu i njene promjene. Na nastavi likovne kulture motivacija je također bila izvorna stvarnost, tj. priroda u određeno godišnje doba. Učenici su mogli na temelju promatranja zapažati i oslikati ono što je bio njihov zadatak. Ovakva izvanučionička nastava prepoznaje se i u elementima Freinetovih i Jena plan škola (Achim i Tegeler, 1992; Dietrich, 1992; Matijević, 2001).

Jedna od specifičnosti ove škole jest što se više ne koristi školsko zvono kao početak ili kraj nastavnog sata. Učiteljica odabire početak sata prema potrebama učenika i nastavnih sadržaja. Zbog malog broja učenika može im se pristupiti individualizirano i holistički, što su neka od obilježja reformne pedagogije (Skiera, 2010).

Nema zvona pa je nastava organizirana prema potrebi učenika i nastavnih sadržaja. Prednost malog broja učenika – svakom se učeniku pristupa potpuno individualno bez obzira na kombinaciju razreda. Učenici u kombiniranom odjelu vrlo brzo već u prvom razredu postaju samostalni i prije nego obrade sva slova, samostalno čitaju svoje zadatke za tihi rad. (učiteljica)

Kada je riječ o izvannastavnim aktivnostima one su različite. Naime, mali je broj učenika te nije moguće istovremeno provoditi veliki broj različitih aktivnosti koje bi učenicima odgovarale. Učiteljica je pronašla rješenje u tome što izmjenično provodi različite izvannastavne aktivnosti. Neke od aktivnosti jesu: pečenje palačinki, pravljenje voćnih sokova, uređivanje školskog vrta, izrada različitih predmeta, šivanje i slično, što su neka od obilježja pedagoških ideja Deweya, Freineta i Petersena (Dewey, 1985; Achim i Teigerler, 1992; Peteresen, 2001). Tako učenici na zanimljiv način uče nešto što će im biti korisno za život.

Mi imamo izvannastavnu aktivnost širokog spektra. Obilježavamo prigodne dane i datume izradom plakata, dramskim igrama, uređivanjem školskih prostora i panoa, pripremanjem školskih priredbi, izlaskom u prirodu, okoliš škole, šumu, selo, promet... (učiteljica)

Navedene aktivnosti mogu se povezati s Freinetovom parolom „Kroz život – za život – kroz rad“ (Achim i Teigeler, 1992; Dietrich, 1995). Različite izvannastavne aktivnosti moguće je povezati i s teorijom izvannastavnih aktivnosti Bognara (1982) koji je naveo značajan broj izvannastavnih aktivnosti vezanih uz područne škole. Izvanškolske aktivnosti kao što su izleti, škola u prirodi i slično organiziraju se s matičnom školom kako bi broj učenika bio dovoljan za realizaciju takve nastave, što samo potvrđuje neke prijašnje spoznaje o područnim školama i kombiniranim odjelima (Bognar, 1982; Lučić i Matijević, 2004; Petrović, 2010; Sušac, 2015).

Nedostatak nastave u kombiniranom razrednom odjelu područne škole je nemogućnost različitih motiva prilikom nastave likovne i glazbene te medijske kulture. U školi postoji prazna učionica u kojoj učenici jednog razreda mogu gledati npr. neki film, dok ostali učenici mogu nesmetano raditi na drugim nastavnim sadržajima. Najčešće se takav slučaj provodi u četvrtom razredu jer se smatra da je taj sadržaj previše opsežan za ostale razrede. Ako postoje sadržaji koji su primjereni za sva četiri razreda, gleda se jedan film koji se zatim problemskom nastavom analizira, ovisno o dobi učenika. Jedno od prednosti takvog načina je što stariji učenici rade zahtjevnije zadatke, a mlađi učenici jednostavnije. Kada je riječ o nastavi likovne kulture, motivi su obično jednaki, ali su likovne tehnike i likovni problemi drugačiji, ovisno o odgojno-obrazovnim ciljevima nastave pojedinog razreda. Spomenute prednosti i nedostaci su slični onima koja su pokazala i druga istraživanja (Sušac, 2015).

Nastava je što je više moguće organizirana primjerenim didaktički (ne)oblikovanim materijalom. Tako se, naprimjer, kod učenja slova izrađuju najprije slova iz plastelina, a prilikom učenja zbrajanja i oduzimanja sve se najprije radi uz pomoć štapića, bojica ili nečeg sličnog. Kod nastave prirode i društva odlazi se izvan škole te se promet ili promjene u prirodi što je više moguće organiziraju u izvornoj stvarnosti. Sve spomenuto su neki od didaktičkih elemenata sličnih Freinet i Jena plan škola (Achim i Teigeler, 1992; Petersen, 2001).

Tijekom sustavnog promatranja za vrijeme stručno-pedagoške prakse zapažen je i kvalitetan rad s učenicom s poteškoćama u razvoju. Naime, učiteljica

je individualizirano pristupala njegovim potrebama. Izmjenjivala je različite aktivnosti kako bi zadržala pažnju, koristila zanimljive radne listiće primjere ne njegovim potrebama. Pobrinula se za adekvatno uređenje školskog prostora koji mu je omogućavao kvalitetan boravak. U učionicu je dopremljen kauč koji je učeniku omogućavao odmor prije organizacije različitih aktivnosti. Učiteljica je uredila različito vrijeme pismenih provjera, što je pridonosilo njegovom boljem funkcioniranju. Uz značajno zalaganje i individualizaciju rada ostvarena su optimalna obrazovna postignuća.

U ovoj područnoj školi dominira suradnja škole s obiteljima učenika te lokalnom zajednicom, što bitno pridonosi odgojno-obrazovnoj dobrobiti učenika, a što je u određenoj mjeri u skladu s Deweyevim idejama embrijske zajednice (Dewey, 1985). U prostorima škole održavaju se kulturno-umjetnička događanja kulturno-umjetničkog društva. Jednako tako, prostor škole koristi se za okupljanje lokalne zajednice, jednom godišnje, u vrijeme proslave dana samog mjesta gdje se nalazi škola. Kod takvih događanja uključuju se ponajprije učenici škole s učiteljicom te roditelji, ali i ostali mještani. Samim time razvija se pozitivno i demokratsko ozračje te kvalitetna suradnja s roditeljima. Jednako tako, učenici razvijaju znanja, vještine i vrline predviđenim kurikulumom. Mještani sudjeluju pri uređenju školskog prostora i cijele zajednice. Nekoliko puta tijekom godine organiziraju se akcije čišćenja u kojima mogu sudjelovati i djeca i odrasli. U vrijeme sata razredne zajednice ili nastave prirode i društva, učiteljica odvodi djecu u šetnju selom. Tako po dogovoru s mještanima učenici obilaze poljoprivredna domaćinstva njihovih susjeda te uče nešto novo. Nastavne sadržaje vezane uz životinje (krave, konji, kokoši, patke, purice, svinje itd.) na selu je primjereno učiti u izvornoj stvarnosti onoga što im mještani mogu pružiti. Jednako tako, obilazi se poljoprivredna domaćinstva mještana lokalne zajednice u različitim godišnjim dobima. Bitno je djeci pružiti da uživo vide ono što mogu jer će tako najlakše naučiti. Spomenute aktivnosti slične su didaktičkim elementima Freinetovih Jena plan škola, kao i pedagoškim ideja Deweya (Achim i Teigeler, 1992; Dewey, 1985; Dietrich, 1995; Petersen, 2001).

Interpretacijom i elaboracijom dobivenih rezultata istraživanja studije slučaja razvidno je kako je riječ o nekoliko načelno zajedničkih segmenata Deweyeve, Freinetove i Petersenove teorije nastave i škole, a koji se naziru i u didaktičkoj, kurikulumskoj i školskoj organizaciji i djelovanju kombiniranog razrednog odjela u područnoj školi. Iako svaka pojedina koncepcija nastave i škole, bila ona Freinetova, Deweyeva ili Petersenova, ima vlastitih autentič-

nih didaktičkih i školskih obilježja, ipak je moguće apstrahirati im zajedničke elemente. Prvenstveno se to odnosi na segmente didaktičkih i kurikulumskih načela organizacije nastave i učeničkog života u školi, uređenje okoline učenja, što je u područnim školama manifestirano, između ostalog, i pedagoškim standardom, komunikacijom učitelja i učenika, tj. razrednom klimom, kao i suradnjom škole i roditelja (i lokalne zajednice), a što je nerijetko manifestirano izvannastavnim, izvanškolskim i izvanučioničkim aktivnostima. U pogledu didaktičkih aranžmana nastave vidljivo je da je u kombiniranom razrednom odjelu (i djelovanju) područne škole moguće organizirati nastavu usmjerenu na učenika, što je imanentni element Deweyeve, Freinetove i Petersenove koncepcije nastave i škole. U tom pogledu prepoznaje se izvanučionička, suradnička, istraživačka i praktična nastava. S druge strane, karakteristično za Petersenovu koncepciju, upravo su kombinirani razredni odjeli. Nadalje, u kombiniranom razrednom odjelu prepoznaje se demokratska razredna klima i dvosmjerna komunikacija između učitelja i učenika. Važnost područne škole i kombiniranog razrednog odjela, primjereno je didaktičko uređenje okoline učenja, što je nerijetko definirano pedagoškim standardom, ali i kreativnim inicijativama učitelja koji rade u takvim školama i razrednim odjelima. Upravo je optimalno uređenje okoline učenja usmjerene na učenika značajno obilježje Deweyeve, Freinetove i Petersenove teorije nastave i škole. U konačnici, i suradnja škole s roditeljima i lokalnom zajednicom imanentna je Deweyovoj, Freinetovoj i Petersenovoj teorij i nastave i škole.

Valja ukazati kako su ovi rezultati dobiveni konkretnom studijom slučaja jedne škole. Ali i druge različite dosadašnje studije (Bognar, 1982; Lučić i Matijević, 2004; Petrović, 2010; Sušac, 2015) prepoznaju, iako ih često tako ne etiketiraju, podosta didaktičko-metodičkih elemenata Freinetove i Jena plan škole te Deweyove pedagoške ideje kao bitne karakteristike nastave u kombiniranim razrednim odjelima područnih škola.

ZAKLJUČAK

Na temelju rezultata i znanstvenih činjenica dobivenih ovom studijom slučaja, te njihovom interpretacijom i komparacijom s prijašnjim rezultatima istraživanja ove problematike, moguće je formirati nekoliko razumijevanja i konkluzija o područnim osnovnim školama i nastavi u kombiniranim razrednim

odjelima. Područne škole i kombinirani razredni odjeli su specifični didaktičko-metodički i kurikulumski elementi školskog sustava, što ukazuju i prijašnja istraživanja ove problematike. Tako i ova konkretna područna škola djeluje na jedinstven institucijsko-organizacijski način. Bitna posebnost u područnim školama, tako i ove konkretne studije slučaja, i nastava je u kombiniranim razrednim odjelima koja je planirana optimalnim školskim, nastavnim i posebnim kurikulumima. Prvenstveno se to odnosi na kombinaciju i izmjenu nastavnih aktivnosti, individualizaciju rada, opremljene prostore učenja, suživot učenika u školi, suradničko učenje, izvanučioničke aktivnosti učenja i dr. Ova obilježja nastavnih aktivnosti moguće je smatrati nekim od razloga kvalitetnih školskih postignuća učenika iz kombiniranih razrednih odjela, što potvrđuju i prijašnje studije. U tim specifičnostima prepoznaju se pojedini didaktičko-metodički i kurikulumski elementi te pedagoške ideje Celestin Freineta, John Deweya i Petera Petersena, a koje se naziru i u znanstvenim spoznajama prijašnjih studija područnih škola i kombiniranih razrednih odjela. Kombinirani razredni odjeli su imanentni element Jena plan školama. Nadalje, nastava usmjerena na učenika, tj. istraživačka, praktična, suradnička i izvanučionička nastava, kao i učenje igrom, koje je karakteristično Deweyevim idejama te Freinetovim i Jena plan školama, uobičajeni su didaktički elementi i nastave u kombiniranim odjelima područnih škola. Evidentna je uska suradnja škole, učitelja i učenika s roditeljima i lokalnom zajednicom, što je obilježje i Jena plan i Freinet škola. U tome se prepoznaje i ono što je Dewey okarakterizirao embrijskom zajednicom, tj. društvenim djelovanjem škole. Odnosno, kako je Dewey ukazivao da su škola i obrazovanje život, i u tome prepoznao mogućnost ostvarivanja demokracije i društvene promjene obrazovanjem.

Doduše, nije opravdano konstatirati kako svaka pojedina područna škola i nastava u kombiniranom razrednom odjelu djeluje ili bi trebala djelovati prema koncepciji Freinetovih i Jena plan škola ili Deweyevim pedagoškim i didaktičkim načelima. Drugim riječima, moguće je rekapitulirati kako to nije pravilo, ali nije ni iznimka! Ali, na temelju ove studije slučaja i komparacije s rezultatima prijašnjih studija ove problematike, opravdano je ukazati kako područne osnovne škole i nastava u kombiniranim razrednim odjelima nude značajne prilike za implementaciju didaktičko-metodičkih elemenata Freinetove, Petersenove i Deweyeve teorije nastave, obrazovanja i škole. Stoga je moguće poentirati kako područne osnovne škole i nastava u kombiniranim razrednim odjelima mogu reinkarnirati, u najmanju ruku, neke didaktičke i

kurikulumske ideje John Deweya, Celestin Freineta i Petera Petersena. Dapače, moguća je implementacija i drugih didaktičkih elemenata proizašlih iz reformne pedagogije od prije više od stotinu godina, kao što teorija nastave Marije Montessori, Rudofla Steinera, Helen Parkhurst, Martina Wagenscheina ili bilo koje druge koncepcije alternativne pa i slobodne škole.

U konačnici, iako ovo istraživanje studije slučaja metodološki i epistemološki nudi značajna inovativna znanstvena objašnjenja i razumijevanja istraživačke problematike, valja kazati kako bi bilo poželjno organizirati opsežna i sistematizirana istraživanja na problematici područnih škola i nastave u kombiniranim razrednim odjelima. Time bi se dobile sustavne, detaljne i holističke znanstvene spoznaje, kao i mogućnost redefiniranja teorija nastave, obrazovanja i škole, a posebice one usmjerene na područne škole i nastavu u kombiniranim razrednim odjelima.

LITERATURA

- ACHIM, H., P. TEIGELER. (ur.). (1992). *Montessori-, Freinet-, Waldorf pädagogik. Konzeption und aktuelle Praxis*. Weinheim i Basel: Beltz Verlag.
- BARBETTA, G. P., G. SORRENTI, G. TURATI. (2018). *Multigrading and child achievement*. Zurich: University of Zurich. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3108554>
- BARTZ, H. (ur.). (2018). *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3>
- BATINIĆ, Š. (2014). *Povijesni razvoj i recepcija reformne pedagogije u Hrvatskoj*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- BIRCH, I., M. LALLY. (1995). *Multigrade teaching in primary schools*. Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.
- BOGNAR, L. (1982). *Rad u područnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- CINDRIĆ, M., D. MILJKOVIĆ, V. STRUGAR. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2
- COHEN, L., L. MANION, K. MORRISON. (2018). *Research methods in education*. London i New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- CORNISH, L., M. JOYCE TAOLE. (2022). *Perspectives on multigrade teaching: Research and practice in South Africa and Australia*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84803-3>
- CRESWELL, J. W., C. N. POTH. (2018). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- DEWEY, J. (1985). *Democracy and education*. Carbondale i Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- DEWEY, J. (2009). *How we think*. Milton Keynes: Lightning Source UK Ltd.
- DEWEY, J. (2010). *The school and society and The child and curriculum*. Overland Park: Digireads.com Publishing.
- DIETRICH, I. (ur.). (1995). *Handbuch Freinet-Pädagogik*. Weinheim i Basel: Beltz Verlag.
- DUBOVICKI, S., T. TOPOLOVČAN. (2020). Through the looking glass: Methodological features of research of alternative schools, *Journal of Elementary Education*. 13 (1): 55-71. <https://doi.org/10.18690/rei.13.1.55-71.2020>
- FREY, K. (2012). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim i Basel: Beltz Verlag.
- GRDIĆ, V. (1991). *Nastava bez školskog zvona*. U: Puževski, V. (ur.). *U potrazi*

- za suvremenom osnovnom školom. (91-96). Zagreb: Kratis.
- HYRY-BEIHAMMER, E. K., T. HASCHER. (2015). Multigrade teaching in primary education as a promising pedagogy for teacher education in Austria and Finland. U: Craig, C., L. Orland-Barak (ur.). *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part C). Advances in Research on Teaching* (89–113). Bingley: Emerald. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000022005>
- IDEL, T.-S., H. ULLRICH. (ur.). (2017). *Handbuch Reformpädagogik*. Weinheim i Basel: Beltz. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07491-3_36
- KHAZAEI, L., P. AHMADI, S. MOMENI FAR, F. RAHMANI, H. BAKHS-HI, A. ALI FAT, J. GHOLIPOUR, R. HOSSEINPOUR. (2016). Challenges and disadvantages of multigrade teaching: Qualitative research, *Science and Education*. 12 (1): 135-141. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2016-12-24>
- KLASSEN, F. T., E. SKIERA, B. WACHTER. (1990). *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Baltmannsweiler: Verlag Burgbucherei Schneider.
- KOERRENZ, R., W. LÜTGERT. (ur.). (2001). *Jena-Plan. Über die Schulpädagogik hinaus*. Weinheim: Beltz Verlag.
- KRAUL, M. (2015). *Private Schulen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-07735-8>
- LINCOLN, Y. S., S. A., LYNHAM, E. G. GUBA. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. U: Denzin, N. K., Y. S. Lincoln (ur.). *The SAGE handbook of qualitative research* (108-150). Thousand Oaks, CA: Sage.
- LITTLE, A. W. (ur.). (2006). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*. Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-4591-3>
- LUČIĆ, K., M. MATIJEVIĆ. (2004). *Nastava u kombiniranim odjelima. Priručnik za učiteljice i učitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
- MARTINKO, L. (2023). *Pedagoška i didaktičko-metodička organizacija područne škole: studija slučaja*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- MATIJEVIĆ, M. (2001). *Alternativne škole. Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: Tipex.
- MULRYAN-YYNE, C. (2004). Teaching and learning in multigrade classrooms: What teachers say, *The Irish Journal of Education*. 35 (1): 5-19.

- OELKERS, J. (2004). Nohl, Durkheim, and Mead: Three different types of “history of education”, *Studies in Philosophy and Education*. 23: 347–366. <https://doi.org/10.1007/s11217-004-4449-9>
- OMČIKUŠ, M. (1981). *Odgojno-obrazovna i kulturno-prosvjetna funkcija područnih škola s malim brojem učenika*. U: Đ. Đurić (ur.). *Mala područna škola* (17–30). Zagreb: Suvremena škola.
- PETERSEN, P. (2001). *Der Kleine Jena-plan*. Weinheim i Basel: Beltz Verlag.
- PETROVIĆ, Đ. (2010). Poticanje kreativnosti u kombiniranom razrednom odjelu, *Život i škola*. 56 (24): 267–281.
- RÖHRS, H. (1980). *Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf in Europa*. Hannover: Hermann Schroedel Verlag Kg.
- RÖHRS, H. (1997). Progressive education in the United States and its influence on related educational developments in Germany, *Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education*. 33 (1): 45–68. <https://doi.org/10.1080/0030923970330103>
- SKIERA, E. (2010). *Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart*. München: Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486851328>
- SUŠAC, T. (2015). Analiza uspješnosti učenika koji pohađaju nastavu u kombiniranim odjelima, *Život i škola*. 61 (1): 153–162.
- TOPOLOVČAN, T. (2023). What is wrong with constructivist teaching? Elaboration, recapitulation and synthesis of theoretical and historical controversies, *Školski vjesnik*. 72 (1): 183–208. <https://doi.org/10.38003/sv.72.1.9>
- ULLRICH, H., S. STRUNCK. (ur.). (2012). *Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen - Profile - Kontroversen*. Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94247-6>
- VARGA, R, M. SABLJAK. (2020). Kombinirani razredni odjel: socioekonomska nužnost ili pedagoški izbor?, *Acta Iadertina*. 17 (2): 175–192. <https://doi.org/10.15291/ai.3209>
- VUKOVIĆ, N. (1995). Mogućnosti razvoja odgojno-obrazovne ekologije u područnoj školi, *Napredak*. 136 (1): 103–107.
- WIEDMANN, L., U. FIECHER. (2024). The didactics of autonomy in multigrade classrooms. U: Hangartner, J., H. Durler, R. Fankhauser (ur.). *The fabrication of the autonomous learner: Ethnographies of educational practices in Switzerland, France and Germany* (75–90). London i New York: Routledge.
- YIN, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

ŽLEBNIK, L. (1983). *Opšta historija školstva i pedagoških ideja*. Beograd i Gornji Milanovac: Prosvetni pregled i Dečje novine.

URL1: *Osnovne škole, kraj šk. g. 2021./2022. i početak šk. g. 2022./2023.* – Državni zavod za statistiku. <https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58233>: Posjećeno 22. rujna 2023.

**BRANCH ELEMENTARY SCHOOL AND MULTIGRADE CLASSROOM:
A CASE STUDY.
REINCARNATION OF THE DIDACTIC IDEAS OF JOHN DEWEY,
PETER PETERSEN AND CÉLESTIN FREINET IN CROATIA**

Lucija MARTINKO

Kindergarten Balončica, Hum na Sutli

Tomislav TOPOLOVČAN

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

ABSTRACT

KEYWORDS:

*multigrade teaching,
elementary district school,
reform pedagogy, teaching,
qualitative methodology*

Branch elementary schools and multigrade teaching are specific in terms of school and didactic-methodical features. The aim of this ethnographic, naturalistic and phenomenological case study by triangulation of qualitative methods was to examine the characteristics of a branch elementary school and multigrade teaching and to investigate whether there are similarities with the didactic-methodical and educational ideas of Dewey's, Freinet's and Petersen's theories of teaching. It has been shown that in this researched multigrade teaching of the branch elementary school student-oriented teaching, extracurricular learning activities, individualized work, coexistence of students at school, cooperative learning, school cooperation with parents and the local community, combination of different teaching activities, and optimally equipped learning environment are often organized. These are precisely certain elements of Freinet's and Jena's school plans and Dewey's pedagogical ideas. Comparing the results of this case study with the results of previous studies on this research problem, it is justified to point out that branch elementary schools with multigrade teaching offer opportunities to organize teaching according to these concepts of education. Although it is not necessary that branch elementary schools and multigrade teaching follow any of these didactic and pedagogical concepts. It is possible to say that it is not the rule, but it is not the exception either. The research results are elaborated, explained, compared and interpreted in the study.

Postupci učitelja u suočavanju s neprimjerenim ponašanjem učenika u osnovnoj školi

Kristina POLJAK

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Tomislava VIDIĆ

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

UDK: 37.091.5

DOI: 10.15291/ai.4387

IZVORNI ZNANSTVENI RAD

Primljeno: 23. 08. 2023.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

neprimjerenost ponašanje učenika, osnovna škola, postupci učitelja, upravljanje razredom

Neprijmjereno ponašanje odnosi se na bilo koje ponašanje učenika koje umanjuje sposobnost učitelja uspostaviti i održati učinkovito učenje u učionici. Kako bi osigurali učinkovito poučavanje i učenje učenika, učitelji primjenjuju različite strategije i postupke kojima reagiraju na neprimjerena ponašanja učenika i sprječavaju njihovo ponavljanje. Cilj ovog istraživanja ispitati je koje strategije i postupke koriste učitelji u osnovnoj školi te razlikuju li se učitelji razredne i predmetne nastave u njihovoj primjeni. U istraživanju je sudjelovalo dvjesto trideset osnovnoškolskih učitelja koji su procjenjivali učestalost primjene trideset postupaka u tri različita oblika neprimjerenih ponašanja učenika. Rezultati pokazuju kako se većina učitelja svakodnevno susreće s lakšim i težim oblicima, a rijetko s osobito teškim oblicima neprimjerenih ponašanja. Najčešće korištene strategije u situacijama lakšeg neprimjerenog ponašanja učenika jesu strategije dogovora s učenicima, pozitivnih akcija te opomena, dok se u težim i osobito teškim oblicima neprimjerenih ponašanja najčešće primjenjuju strategije dogovora, opomena i savjetovanja sa stručnjacima. Najrjeđe korištene strategije u sva tri oblika neprimjerenih ponašanja jesu strategije kažnjavanja i udaljšavanja učenika sa sata. Utvrđene su statistički značajne razlike u primjeni strategija učitelja razredne i predmetne nastave. Učitelji razredne nastave češće koriste strategije dogovora, pozitivnih akcija, zapošljavanja učenika drugim aktivnostima i uključivanja vršnjaka, a učitelji predmetne nastave strategiju savjetovanja sa stručnjacima. Iako se udaljšavanje učenika sa sata i kažnjavanje rijetko primjenjuju, ipak je utvrđeno kak te strategije češće koriste učitelji predmetne nastave.

UVOD

Upravljanje i kontrola ponašanja učenika u učionici oduvijek je bio jedan od važnijih zadataka učitelja. Ipak, tek se u posljednjih dvadesetak godina pojačao interes pedagoga, psihologa i drugih obrazovnih stručnjaka i znanstvenika za istraživanje ovog područja. Little i Akin-Little (2008) ističu kako se interes za neprimjerena ponašanja učenika javlja uglavnom nakon tragičnih slučajeva nasilja u školama, kao što su primjerice događaji u Red Lakeu, Minnesoti, Littletonu i Coloradu. Iako u Republici Hrvatskoj nije bilo tragičnih slučajeva pučnjava u školama, u posljednje se vrijeme češće u medijima progovara o slučajevima nasilja među djecom u školi. U istraživanju koje je provela Bašić sa suradnicima (2021) pokazalo se da je više od petine ispitivanih učenika sudjelovalo u školskoj tučnjavi tijekom jedne školske godine. No, neprimjerena ponašanja učenika nisu nužno vezana za nasilne i iznimno tragične događaje sa smrtnim posljedicama. Neprimjereno ponašanje, kako ga definira Kyriacou (2009: 121), odnosi se na bilo koje ponašanje učenika koje umanjuje sposobnost učitelja uspostaviti i održati učinkovito učenje u učionici. Türnüklü i Galton (2001) pod neprimjerenim ponašanjem podrazumijevaju svako ponašanje koje ugrožava tijek nastavnog procesa. Arbuckle i Little (2004) definiraju neprimjereno ponašanja kao aktivnost koja izaziva uznemirenost učitelja, prekida proces učenja i navodi učitelje na kontinuirano komentiranje učenikova ponašanja.

Veliko istraživanje provedeno u Velikoj Britaniji (OFSTED, 2014), nastalo rezultatima više od tri tisuće školskih inspekcija i anketiranju učitelja i roditelja, pokazalo je da ometajuća ponašanja učenika izazivaju *duboku zabrinutost* te jedan od dvanaest učitelja priznaje kako više od deset minuta nastavnog sata izgubi zbog problema u ponašanju učenika. Rezultati PISA istraživanja (OECD, 2020), koje je uključivalo 77 država OECD-a, pokazali su kako jedan od tri učenika priznaje da svaki ili većinu nastavnih sati ne prati nastavu (ne sluša učitelja) ili je na satu buka i nered. Isto je istraživanje potvrdilo da postoji pozitivna povezanost između pozitivne disciplinske klime i čitateljske pismenosti učenika. Pokazalo se kako je ta pozitivna povezanost stabilna s obzirom na spol i socioekonomski status učenika.

Brojna istraživanja potvrđuju povezanost između neprimjerenih ponašanja učenika i slabijeg školskog uspjeha (Blank i Shavit, 2016; Epple i Romano, 2011; Jensen i sur., 2023; Kremer i sur., 2016; Okano i sur., 2020), ali i čitavog niza drugih posljedica. Metaanaliza koju je provela Aloe sa sur. (2014) potvrdi-

la je da neprimjerena ponašanja učenika utječu na sindrom sagorijevanja učitelja i to na sva tri njegova aspekta. Pokazalo se kako učitelji koji se suočavaju s neprimjerenim ponašanjima učenika doživljavaju emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i manji osjećaj osobnih postignuća. Neprimjerena ponašanja učenika negativno su povezana s dobrobiti učitelja (Aldrup i sur., 2018), zadovoljstvom poslom (Ingersoll, 2001), a pozitivno s odustajanjem učitelja od posla (Jensen, 2021), stresom i iscrpljenošću (Wettstein i sur., 2023).

Postoji čitav niz oblika neprimjerenih ponašanja učenika. Meyers (2003) ih dijeli u dvije skupine: otvorena, tj. ona koja su vidljiva učitelju kao što su, primjerice, pričanje za vrijeme sata, korištenje mobilnih telefona i sl. te prikriivena, tj. pasivna ponašanja učenika kao što su spavanje za vrijeme nastave, kašnjenje na nastavu, dosada i nepraćenje nastave. Reed i Kirkpatrick (1998) grupiraju ih u devet skupina: ometajući razgovor, kronično izbjegavanje posla, glupiranje, ometanje nastavnih aktivnosti, uznemiravanje ostalih učenika, verbalno vrijeđanje, grubost prema učitelju, prkos i neprijateljstvo. Kulinna, Cothran i Regualos (2006) dijele ponašanja u tri stupnja, od lakših, težih do osobito teških, a sva ih svrstavaju u osam faktora: agresivna ponašanja, nezakonita i štetna, izbjegavanje rada, niska angažiranost i neodgovornost, nepraćenje uputa, nepoštivanje, prigovaranje i slabo upravljanje samim sobom.

Istraživanja učestalosti neprimjerenih ponašanja učenika pokazuju kako se najčešće pojavljuju: pričanje za vrijeme nastave, izbjegavanje rada na nastavi, kašnjenje na nastavu, verbalno vrijeđanje učenika i učitelja, nezainteresiranost za nastavu te oštećivanje školske imovine (Dalgıç i Bayhan, 2014). Istraživanje provedeno u Hrvatskoj, u kojem su učitelji osnovne i srednje škole procjenjivali s kojim se neprimjerenim ponašanjima učenika najčešće susreću, pokazalo je kako su to pričanje za vrijeme sata, smijuljenje i nepraćenje uputa učitelja. Prema trostupanjskoj klasifikaciji neprimjerenih ponašanja (lakša, teža, osobito teška) ta ponašanja spadaju u lakše oblike neprimjerenih ponašanja. Iako učitelji mogu biti zadovoljni zbog toga što se teži i osobito teški oblici neprimjerenih ponašanja rjeđe manifestiraju u učionici, učestalost lakših oblika te nastojanje da se učenici smire i nastave s radom predstavlja iznimno zahtjevan i iscrpljujući zadatak. Ranija istraživanja pokazuju kako načini suočavanja i pokušaji sprječavanja neprimjerenih ponašanja učenika kod učitelja izazivaju stres. Primjerice, u istraživanju koje je proveo Chan (1998) pokazalo se kako je upravljanje ponašanjem učenika na drugom mjestu faktora koji izazivaju stres učitelja. No, osim upravljanja ponašanjem učenika i rješavanja disciplinskih

problema, važnim se pokazao i izostanak podrške kolega i suradnika u školi prilikom nošenja s razrednom disciplinom (Martin, 1994).

Što zapravo učitelji mogu učiniti kako bi zaustavili i smanjili pojavnost neprimjerenih ponašanja? Postoji čitav niz strategija i postupaka za nošenje s neprimjerenim ponašanjem učenika. Özben (2010) razlikuje ignoriranje, kontakt očima, usmenu opomenu, ispitivanje, pokazivanje modela ponašanja, nebrigu, promjenu aktivnosti, slanje ravnatelju ili stručnom suradniku, kontaktiranje roditelja i kažnjavanje. Sun (2015) razlikuje sedam glavnih strategija za reguliranje neprimjerenih ponašanja učenika. To su: kažnjavanje, nagrađivanje, diskretno opominjanje, pokazivanje brige za učenika, razgovor nakon sata, zapošljavanje učenika drugim aktivnostima te upućivanje stručnom suradniku ili ravnatelju. Glock i Kleen (2022) identificirale su dvije vrste postupaka: blaže intervencije koje se često koriste (npr. razgovor s razrednikom, razgovor s učenikom nakon sata, ignoriranje, neverbalna reakcija, verbalni odgovor, upućivanje na razredna pravila) te strože, ali rjeđe primjenjivane intervencije (zadržavanje nakon nastave, suspenzija, sazivanje roditeljskog sastanka). Kulinna (2007) je prikazala 27 najčešće korištenih postupaka učitelja koji se mogu podijeliti u osam strategija: strategija udaljavanja s nastave (npr. udaljavanje učenika sa sata; slanje učenika ravnatelju; zadržavanje nakon nastave (engl. *detention*), strategija pozitivnih akcija (npr. ukazivanje na pozitivan model ponašanja; oduzimanje prava na omiljenu aktivnost), modifikacija ponašanja – dogovaranje (npr. nagradni bodovi za dobro ponašanje; ugovor s učenikom), kažnjavanje (npr. fizičko kažnjavanje; direktan razgovor s učenikom), savjetovanje sa stručnjacima (npr. sa stručnjacima u školi; razgovor s razrednikom), vršnjaci (npr. dodjeljivanja učenika za pomoć; traženje pomoći od drugih učenika), zapošljavanje (npr. davanje učeniku zaduženja kopiranja i sl.) i prijetnje (npr. korištenje pritiska vršnjaka; snižavanje ocjene).

Dosadašnja istraživanja postupaka i strategija učitelja i njihovog nošenja s neprimjerenim ponašanjem učenika uglavnom su bila usmjerena primjeni postupaka te ispitivanju razlika u primjeni s obzirom na radno iskustvo učitelja (Özben, 2010), sastav i veličinu razreda (Pas i sur., 2015), kulturu (Lewis i sur., 2005) i neke karakteristike učitelja (Kulinna i sur., 2006; Yilmaz i Şahinkaya, 2010). Rezultati pokazuju kako učitelji s manje od deset godina radnoga iskustva strože kažnjavaju neprimjerena ponašanja (Özben, 2010). Štoviše, u nekim se istraživanjima pokazalo da iskusniji učitelji manje uočavaju neprimjerena ponašanja, odnosno ne smatraju ih neprimjerenim (Dalgıç i Bayhan, 2014). Razredi u kojima je manje

dječaka, manje je situacija neprimjerenih ponašanja (Pas i sur., 2015), a dječaci i učenici koji su pripadnici etničkih manjina kažnjavaju se više u odnosu na druge učenike koji manifestiraju slična neprimjerena ponašanja (Glock, 2016). Osim toga, na primjenu određenog postupka utječe i odnos između učitelja i učenika. Istraživanje provedeno u Hrvatskoj (Vlah i sur., 2022) pokazalo je kako nagradu, pohvalu i pozitivno potkrjepljenje učitelji češće primjenjuju kod učenika s jače izraženim simptomima antisocijalnog ponašanja i slabijim školskim uspjehom onda kada procjenjuju da imaju s tim učenicima pozitivan međuljudski odnos.

U Republici Hrvatskoj neprimjerena ponašanja učenika i posljedice takvih ponašanja regulirana su *Pravilnikom o kriterijima za izricanje pedagoških mjera* (2015, 2017). Prema Pravilniku, neprihvatljiva ponašanja podijeljena su ovisno o težini na: lakša (npr. pričanje nakon opomene učitelja; onečišćenje školskog prostora), teža (npr. ometanje nastave tako što je onemogućeno njezino izvođenje), teška (npr. izazivanje i poticanje nasilničkog ponašanja) i osobito teška (npr. krivotvorenje službene dokumentacije škole). Izricanje pedagoških mjera (u osnovnoj školi su to opomena, ukor, strogi ukor i preseljenje iz škole) temelji se na principima postupnosti, proporcionalnosti, pravednosti i pravodobnosti, a s ciljem da se njezinim izricanjem utječe na promjenu ponašanja učenika kojem je mjera izrečena te da bude poticaj na odgovorno i primjerno ponašanje drugim učenicima. Prema dostupnim podacima o pedagoškim mjerama (url1, 2022), u osnovnoj školi je u šk. god. 2021./2022. od ukupnog broja učenika (313 073) njih 3,34 % dobilo neku od pedagoških mjera. Izrečeno je ukupno 10 467 pedagoških mjera, od toga 7 437 opomena, 2 462 ukora, 553 stroga ukora i 15 mjera preseljenja u drugu školu.

Iako bi se na osnovi ovih rezultata moglo zaključiti da u osnovnoj školi nema puno neprimjerenih ponašanja učenika, valja napomenuti kako su pedagoške mjere krajnje mjere koje nastupaju nakon učestalog ponavljanja neprimjerenog ponašanja učenika na nastavi. Učitelji u svojem radu s učenicima koriste niz postupaka i strategija kojima reguliraju ponašanja učenika, a sve s ciljem da se loša ponašanja promijene na bolja te učenici steknu vlastite mehanizme za samokontrolu. Moguće je da se strategije i postupci učitelja razlikuju s obzirom na dob učenika te da se razlikuju u primjeni učitelja razredne i predmetne nastave. Uočavanje najčešće korištenih postupaka učitelja zasigurno može pomoći u osposobljavanju budućih učitelja za rad s učenicima u osnovnoj školi. Osim toga, identificiranje strategija i postupaka učitelja može osigurati informacije o onome što se događa u školama – informacije koje nisu dovolj-

no poznate iz dosadašnjih istraživanja provedenih u Hrvatskoj. Stoga je važno doznati kojim se strategijama i postupcima učitelji koriste te koliko često se susreću s nekim oblicima neprimjerenih ponašanja učenika.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj i zadatci istraživanja

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati koji su najčešći postupci i strategije koje učitelji primjenjuju u reguliranju različitih oblika neprimjerenih ponašanja učenika. S obzirom na cilj istraživanja formirani su sljedeći zadatci:

1. Ispitati koliko često se učitelji suočavaju s različitim oblicima neprimjerenih ponašanja učenika.
2. Ispitati razlikuju li se primjena postupaka učitelja s obzirom na ozbiljnost neprimjerenih ponašanja učenika.
3. razlikuju li se primjena postupaka za reguliranje neprimjerenih ponašanja učenika između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave.

Ispitanici i postupak

U istraživanju je sudjelovalo 230 učitelja zaposlenih u osnovnoj školi iz svih županija Republike Hrvatske. U ukupnom uzorku 95,7 % učitelja su ženskog ($n = 220$), a 4,3 % muškog spola ($n = 10$). Prosječna dob ispitanika iznosi 42,8 godina ($SD = 10,17$), a prosječno radno iskustvo 17 godina ($SD = 10,6$). Detaljan prikaz uzorka prikazan je u Tablici 1.

TABLICA 1. Prikaz demografskih karakteristika ispitanika

Stručna sprema	Radno mjesto		Napredovanje			Radno iskustvo					
	N	%	N	%	N	%	N	%			
VŠS	21	9,1	RN	85	37,0	bez	178	77,4	≤ 5	43	18,7
VSS	184	80,0	PN	145	63,0	mentor	24	10,4	6 – 10	33	14,3
mr./dr.	25	10,9				savjetnik	23	10,0	11 – 20	69	30,0
						izv. savj.	5	2,2	21 - 30	58	25,2
									≥31	27	11,7

Istraživanje je provedeno *online* putem krajem ožujka 2023. godine, posredstvom zatvorenih društvenih mreža koje okupljaju učitelje iz svih dijelova Republike Hrvatske. Ispitanicima je detaljno opisan postupak istraživanja te osigurana anonimnost. Prethodno su potvrdili pristanak za sudjelovanje u istraživanju te im je omogućeno odustajanje od postupka ispitivanja u bilo kojem trenutku. Tijekom istraživanja, obrade podataka i interpretacije rezultata poštivane su sve odredbe Etičkog kodeksa.

Instrumenti

Za potrebe istraživanja korišten je upitnik koji se sastojao od tri dijela. Prvi dio upitnika odnosio se na sociodemografske karakteristike ispitanika, drugi dio na procjene ozbiljnosti i učestalosti neprimjerenih ponašanja i treći dio na primjenu postupaka učitelja.

1. *Upitnik sociodemografskih varijabli* sadržavao je pitanja o spolu, dobi, županiji, stručnoj spremi, radnom iskustvu, stečenom zvanju te radnom mjestu ispitanika.

2. *Procjena ozbiljnosti neprimjerenog ponašanja učenika* – Ispitanicima su ponuđene tri vinjete koje su opisivale tri različita kratka scenarija neprimjerenog ponašanja na nastavi. Vinjete su preuzete iz upitnika atribucije ponašanja (engl. *Behavior Attribution Survey, BAS*) (Kulinna, 2007; Kulinna i sur., 2003, 2006) te su, uz prethodno dobivenu pisanu suglasnost autorica, prevedene i prilagođene hrvatskom kontekstu. Ispitanicima su ponuđeni opisi situacija te se tražila njihova procjena ozbiljnosti ponašanja. Prva vinjeta opisuje situaciju lakšeg oblika neprimjerenog ponašanja (*Učenik ne može mirno sjediti na satu i ne prati nastavu. Zanimaciju pronalazi u drugim stvarima te privlači pažnju. Ne prati upute učitelja/ice.*). Druga vinjeta opisuje teži oblik neprimjerenog ponašanja učenika (*Učenik stalno priča na nastavi. Povremeno upada u riječ drugim učenicima i učitelju/ici, prepire se ili svađa. Često prekida tuđe razgovore.*). Treća vinjeta opisuje situaciju osobito teškog neprimjerenog ponašanja (*Učenik je u igri grub i zbog toga riskira ozljede drugih učenika i/ili sebe. Povremeno gura i/ili udara, napada druge učenike.*).

3. *Postupci i strategije učitelja* – sastojao se od postupaka koje učitelji primjenjuju nakon neprimjerenog ponašanja učenika. Ponuđeni postupci sastavni su dio originalnog upitnika atribucije ponašanja (engl. *Behavior Attribution Survey (BAS)*; Kulinna, 2007; Kulinna i sur., 2003; 2006) te su, uz prethodno dobive-

nu pisanu suglasnost autorica, prevedene i prilagođene hrvatskom kontekstu. U originalnom upitniku 27 postupaka razvrstano je u 8 strategija učitelja, dok su za potrebe ovog istraživanja nadodana još tri postupka. To su: *Opominjem učenika sve dok ne prestane s neprimjerenim ponašanjem*; *Vodim nasamo razgovor s učnikom o njegovom ponašanju nakon nastave i Predlažem određivanje neke pedagoške mjere učeniku (opomena, ukor i sl.)*. Dva postupka iz originalnog upitnika (*Dajem učeniku dodatne bodove za primjereno ponašanje* i *Nagrađujem dobro ponašanje učenika aktivnošću koju voli ili slobodnim vremenom*) spojena su u jedan (*Nagrađujem učenika za svako buduće lijepo ponašanje: dajem mu slobodno vrijeme ili aktivnosti u kojima uživa i sl.*). Konačna lista postupaka u ovom istraživanju sastojala se od 30 postupaka koji su razvrstani u osam strategija učitelja: 1. udaljavanje (npr. *udaljavam učenika sa sata, šaljem učenika na razgovor kod ravnatelja...*); 2. savjetovanje (npr. *o učenikovu ponašanju obavještavam njegove roditelje, posavjetujem se sa svojim kolegom učiteljem...*); 3. pozitivna akcija (npr. *učeniku poklanjam više pažnje kako bi se osjećao važnijim*); 4. dogovor (npr. *zajedno s učnikom dogovaram nova pravila lijepog ponašanja*); 5. kažnjavanje (npr. *smanjujem ocjenu učeniku kao kaznu za njegovo neprimjereno ponašanje*); 6. vršnjaci (npr. *koristim 'pritisak grupe' – obećavam nagradu razredu ako se svi budu lijepo ponašali*); 7. zapošljavanje (npr. *odvraćam učenika od neprimjerenog ponašanja zadajući mu neku novu aktivnost*) te 8. opomene i prijetnje (npr. *odmah i direktno opominjem učenika*). Izračunati koeficijenti pouzdanosti strategija iznose redom $\alpha = ,73$; $\alpha = ,83$; $\alpha = ,91$; $\alpha = ,84$; $\alpha = ,72$; $\alpha = ,82$; $\alpha = ,78$; $\alpha = ,86$.

Ispitanici su procjenjivali učestalost primjene svakog pojedinog postupka u svakoj od tri ponuđene situacije neprimjerenog ponašanja na Likertovoj ljestvici od 5 stupnjeva, od 1 – *nikada ne primjenjujem* do 5 – *obavezno, čim uočim neprimjereno ponašanje*.

REZULTATI I RASPRAVA

Deskriptivni pokazatelji

U Tablici 2 prikazani su deskriptivni pokazatelji za sve ispitivane dimenzije. Dobiveni zasebni indeksi asimetričnosti i indeksi spljoštenosti nisu veliki i u okvirima su prihvatljivih za provedbu parametrijskih analiza (asimetričnost < 1,5; spljoštenost < 3; Kline, 2011). S obzirom na dobivene vrijednosti opravdana je upotreba parametrijskih postupaka statističke analize.

TABLICA 2. Deskriptivna statistika

Strategija	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	<i>Skew</i>	<i>Kurt</i>	α
Udaljavanje	1.7	0.63	1.0	4.2	1.32	2.11	.73
Kažnjavanje	1.6	0.42	1.0	3.7	0.90	1.04	.72
Dogovor	3.7	0.96	1.0	5.0	-0.51	-0.39	.84
Opomene i prijetnje	3.3	0.82	1.0	5.0	-0.11	-0.43	.86
Savjetovanje	3.1	0.88	1.0	5.0	0.03	-0.54	.83
Vršnjaci	2.2	0.85	1.0	5.0	0.37	-0.45	.82
Pozitivna akcija	3.0	0.97	1.0	5.0	0.12	-0.55	.91
Zapošljavanje	2.5	0.91	1.0	5.0	0.27	-0.10	.78

Rezultati pokazuju kako učitelji najčešće primjenjuju strategije dogovora, odnosno opomena te savjetovanja, dok se najrjeđe koriste strategije kažnjavanja i udaljavanja učenika sa sata.

Procjene ozbiljnosti i učestalosti neprimjerenih ponašanja učenika

Da bi se ispitalo kojim se postupcima i strategijama učitelji koriste u različitim situacijama neprimjerenih ponašanja, ispitanicima su ponuđene tri situacije (vi-njete). Prva situacija opisuje lakše neprimjerenost ponašanje, druga teže, a treća situacija opisuje osobito teško neprimjerenost ponašanje. Rezultati procjene ozbiljnosti situacija, i koliko se često ispitanici s njima susreću, prikazani su u Tablici 3.

TABLICA 3. Oblici neprimjerenih ponašanja i procjena pojavnosti (N = 230)

Neprimjerenost ponašanje	Ozbiljnost			Učestalost		
	Lakše	Teže	Osobito teško	nikad + rijetko	mjesečno	tjedno + svakodnevno
Lakše	89,6 %	10,4 %	0 %	9,1 %	5,2 %	85,7 %
Teže	42,2 %	57,0 %	0,8 %	17,4 %	16,1 %	66,5 %
Osobito teško	0 %	33,0 %	67,0 %	69,6 %	17,4 %	13,0 %

Rezultati pokazuju kako postoji slaganje učitelja u prepoznavanju lakšeg oblika neprimjerenog ponašanja učenika. No, u procjeni ozbiljnosti težeg oblika neprimjerenog ponašanja tek 57 % učitelja smatra da je riječ o težem obliku, dok nešto više od 42 % i dalje smatra da je riječ o lakšem obliku neprimjerenog ponašanja. U

procjeni treće situacije neprimjerenog ponašanja većina učitelja smatra da opisuje osobito teško neprimjerenost ponašanje, no trećina učitelja misli da je riječ o težem obliku. Iako ispitivani učitelji većinom točno procjenjuju ozbiljnost neprimjerenih ponašanja, ipak je vidljivo da postoje određena neslaganja. Valja istaknuti da se neslaganje u procjeni neprimjerenih ponašanja te razlike u reakciji učitelja na neprimjerenost ponašanja pojavljuje u ranijim istraživanjima. No, u istraživanjima se takve razlike povezuju s različitim faktorima koji utječu na odluke učitelja. Primjerice, pokazalo se kako su učitelji skloniji reagirati na neprimjerenost ponašanja dječaka više negoli djevojčica te u takvim odlukama postoji utjecaj manjinske ili rasne pripadnosti učenika (Glock, 2016; Glock i Kleen, 2022). No, u ovom su istraživanju korištene vinjete s opisom različitih situacija prvenstveno zbog toga što one omogućavaju nepristranost učiteljskih procjena. Zbog toga rezultate dobivene u ovom istraživanju ne treba tumačiti utjecajem spola ili narodnosti već jednostavno neslaganjem oko pitanja što je neprimjerenost ponašanje učenika. Može se pretpostaviti da klasifikacija neprimjerenih ponašanja učenika, bez obzira što je dijelom prisutna u važećim zakonskim propisima, ipak treba ozbiljniju doradu, a zatim i edukaciju učitelja.

U procjeni učestalosti neprimjerenih ponašanja pokazalo se kako se većina učitelja svakodnevno susreće s lakšim i težim neprimjerenim ponašanjima učenika, a rijetko ili nikad s osobito teškim oblicima. Rjeđa pojavnost osobito teških oblika neprimjerenih ponašanja pokazala se i u ranijim istraživanjima (Sun i Shek, 2012). Iako blaži oblici neprimjerenih ponašanja učenika prevladavaju u učionicama, to ipak ne znači da problem ne postoji. Ranije provedeno kvalitativno istraživanje pokazalo je kako upravo lakši oblici, kao što su primjerice pričanje za vrijeme sata i neslušanje učitelja, najviše smetaju i ometaju učitelje u radu (Alley i sur., 1990). S obzirom da rezultati pokazuju kako se većina učitelja svakodnevno susreće s lakšim i težim oblicima neprimjerenih ponašanja, važno je da učitelji imaju zajedničke odluke, primjerice na razini škole, kako bi jednako reagirali na pojavu i smanjivanje takvih ponašanja učenika.

Razlike u primjeni postupaka i strategija u različitim situacijama neprimjerenih ponašanja

Sljedeći zadatak istraživanja bio je ispitati postoje li statistički značajne razlike u primjeni pojedinih strategija, odnosno postupaka učitelja s obzirom na ozbiljnost neprimjerenog ponašanja učenika. Rezultati provedene jednosmjerne analize varijance prikazani su u Tablici 4.

TABLICA 4. Razlike u primjeni strategije/postupka s obzirom na ozbiljnost neprimjerenog ponašanja učenika – rezultati jednosmjerne analize varijance (N = 230)

Strategija / postupak	A.		B		C		F	P	ηp^2
	M (SD)		M (SD)		M (SD)				
Udaljavanje	1,49 (0,39)		1,52 (0,43)		2,23 (0,70)		248,367	,001**	C-A,B ,520
1_ udaljavanje sa sata	1,09 (0,34)		1,17 (0,48)		1,88 (1,29)		91,287	,001**	A-B-C ,285
2_ slanje u drugi dio učionice	1,44 (0,78)		1,40 (0,73)		1,92 (1,2)		52,032	,001***	C-A,B ,185
3_ razgovor kod ravnatelja	1,14 (0,38)		1,23 (0,51)		2,31 (1,37)		171,680	,001**	A-B-C ,428
4_ razgovor kod stručnih suradn.	1,73 (0,82)		2,11 (1,03)		3,83 (1,18)		497,649	,001**	A-B-C ,685
6_ ignorirne ponašanja	2,07 (1,01)		1,67 (0,86)		1,23 (0,66)		81,476	,001**	A-B-C ,262
Savjetovanje	2,79 (0,77)		2,93 (0,83)		3,1 (0,80)		196,006	,001**	A-B-C ,461
5_ obavještanje roditelja	2,77 (1,21)		3,05 (1,30)		4,17 (1,20)		217,091	,001**	A-B-C ,487
17_ savjetovanje s kolegom	3,24 (1,13)		3,37 (1,21)		5 3,90 (1,19)		48,967	,001**	C-A,B ,176
18_ savjetovanje sa str. suradn.	3,36 (1,20)		4 3,45 (1,19)		3 4,25 (1,02)		89,594	,001**	C-A,B ,281
19_ savjetovanje sa str. izvan škole	1,89 (1,12)		1,88 (1,13)		2,42 (1,44)		42,498	,001**	C-A,B ,157
20_ razgovor s razrednikom	2,70 (1,50)		2,90 (1,64)		3,29 (1,81)		54,403	,001**	A-B-C ,192
Zapošljavanje	2,85 (0,74)		2,38 (0,89)		2,31 (0,99)		70,279	,001**	A-B;C ,235
7_ zadavanje nove aktivnosti	2 3,88 (0,98)		3,07 (1,21)		2,87 (1,35)		87,249	,001**	A-B;C ,276
22_ zadavanje dodatnih zadataka	1,81 (1,00)		1,70 (1,00)		1,76 (1,12)		1,914	,149	-
Vršnjaci	2,30 (0,77)		2,13 (0,84)		2,20 (0,91)		9,212	,001**	A-B ,039
8_ ugledavanje na uzorno ponašanje	3,06 (1,35)		2,73 (1,31)		2,98 (1,47)		11,308	,001**	B-A,C ,047
21_ pomoć i kontrola dr. uč.	2,00 (1,10)		1,80 (1,01)		1,87 (1,11)		6,169	,002*	A-B ,026
24_ korištenje pritiska grupe	1,83 (1,01)		1,87 (1,17)		1,77 (1,13)		1,468	,232	-

Strategija / postupak	A.		B		C		F	p	η^2
	M (SD)		M (SD)		M (SD)				
Pozitivne akcije	3,16 (0,89)		2,84 (0,98)		2,88 (1,00)		30,469	,001**	A-B;C ,117
9_uočavanje budućeg pozit. pon.	⁴ 3,81 (1,01)		3,36 (1,13)		3,42 (1,17)		28,832	,001**	A-B;C ,112
11_poklanjanje više pažnje	2,82 (1,07)		2,56 (1,14)		2,52 (1,16)		14,713	,001**	A-B;C ,060
12_nagradivanje lijepog ponašanja	2,84 (1,28)		2,61 (1,24)		2,70 (1,27)		6,562	,002	A-B ,028
Kažnjavanje	1,43 (0,33)		1,50 (0,39)		1,76 (0,46)		113,593	,001**	A-B-C ,332
10_zabrana omiljenih aktivnosti	1,87 (1,06)		1,76 (1,05)		1,98 (1,21)		6,534	,002*	B-C ,028
15_fizičko kažnjavanje	1,01 (0,09)		1,00 (0,00)		1,01 (0,11)		1,756	,174	-
23_kažnjavanje fizičkom aktivnošću	1,08 (0,33)		1,10 (0,39)		1,16 (0,55)		5,028	,007	-
25_smanjivanje ocjene	1,21 (0,51)		1,24 (0,64)		1,27 (0,72)		1,535	,217	-
26_usmeno ispitivanje	1,51 (0,79)		1,63 (0,94)		1,60 (0,99)		4,060	,018	-
30_predlaganje pedagoške mjere	1,93 (1,06)		2,24 (1,21)		3,52 (1,36)		213,649	,001**	A-B-C ,483
Dogovor	3,61 (0,91)		3,61 (0,97)		3,95 (0,96)		31,861	,001**	C-A,B ,112
13_dogovaranje novih pravila ponašanja	3,56 (1,2)		⁵ 3,4 (1,25)		3,62 (1,3)		6,318	,002*	A-B;C ,027
29_razgovor nasamo	⁵ 3,67 (1,04)		³ 3,82 (1,02)		² 4,27 (0,98)		52,185	,001**	A-B-C ,186
Opomene i prijetnje	3,10 (0,73)		3,21 (0,83)		3,51 (0,86)		55,085	,001**	A-B-C ,194
14_brzo i direktno opominjanje	¹ 3,89 (1,10)		¹ 4,03 (1,00)		¹ 4,50 (0,88)		43,990	,001**	C-A,B ,161
16_opominjanje neverb. znak.	³ 3,87 (1,13)		² 3,85 (1,15)		3,80 (1,39)		0,421	,657	-
27_vikanje	1,73 (0,86)		1,84 (1,07)		2,07 (1,24)		25,283	,001***	A-B-C ,099
28_opominjanje do prestanka	2,91 (1,23)		3,14 (1,29)		3,67 (1,31)		49,993	,001**	A-B-C ,179

Legenda: A – lakše neprimjereno ponašanje; B – teže neprimjereno ponašanje; C – osobito teško neprimjereno ponašanje; ¹ – najčešće primijenjen postupak do ⁵ – peti primijenjeni postupak

Rezultati potvrđuju postojanje statistički značajnih razlika u primjeni svih strategija s obzirom na ozbiljnost neprimjerenog ponašanja učenika. Dodatno, izračunata vrijednost parcijalne ete ukazuje na srednje i visoke učinke utvrđenih razlika. Promatrajući rezultate učestalosti primjene pozitivnih strategija primjećuje se da se primjena pozitivnih akcija, uključivanja vršnjaka te zapošljavanje učenika novim aktivnostima češće primjenjuje u reguliranju lakših oblika neprimjerenih ponašanja učenika. S druge strane, opominjanje i prijetnje, dogovaranje novih pravila ponašanja, savjetovanje i udaljavanje učenika sa sata češće primjenjuju u situacijama težeg i osobito teškog oblika neprimjerenog ponašanja učenika. Rezultati ovog istraživanja potvrđuju da se kažnjavanje učenika rijetko primjenjuje, a i kada se primjenjuje odnosi se na osobito teško ponašanje učenika. Dakle, od svih strategija učitelji najmanje primjenjuju kazne i udaljavanje sa sata, a najčešće strategije su dogovaranje s učenicima, pozitivne akcije te opominjanje neverbalnim znakovima. Ovi su rezultati u skladu s ranijim istraživanjima u kojem se također pokazalo kako učitelji najčešće koriste ignoriranje neprimjerenog ponašanja, opominjanje neverbalnim znakovima te usmeno opominjanje (Bibou-Nakou i sur., 2000; Özben, 2010). Dobiveni rezultati pokazuju kako se od svih strategija najrjeđe ili gotovo nikad provodi strategija kažnjavanja učenika. Zapravo, od svih ponuđenih postupaka kažnjavanja (zabrana bavljenja omiljenom aktivnosti, fizičko kažnjavanje, kažnjavanje fizičkom aktivnosti, smanjivanje ocjene, usmeno provjeravanje znanja, predlaganje pedagoške mjere) najviše se koristi postupak predlaganja neke pedagoške mjere, ali tek u situacijama osobito teškog neprimjerenog ponašanja učenika.

Analiza rezultata dobivenih za pojedinačne postupke učitelja pokazuje kako je najčešće primjenjivani postupak brzo i direktno opominjanje učenika, i to u svim oblicima neprimjerenih ponašanja. Analiza rezultata postupaka učitelja s obzirom na ozbiljnost neprimjerenih ponašanja pokazuje kako postoji gradacija u primjeni postupaka. Tako u situaciji lakšeg oblika neprimjerenog ponašanja većina učitelja najčešće primjenjuje direktno opominjanje učenika, zatim zadavanje nove aktivnosti kako bi se prestalo s neprimjerenim ponašanjem, opominjanje neverbalnim znakovima (pogled, lagani dodir i sl.). Osim toga, učitelji često nastoje uočiti svako buduće dobro ponašanje učenika i reagirati pohvalom, odnosno razgovarati nasamo s učenikom. U situacijama težeg oblika neprimjerenog ponašanja učitelji opet najčešće koriste direktno i brzo opominjanje, opominjanje neverbalnim znakovima, razgovor nasamo s

učenikom, savjetovanje sa stručnim suradnicima škole te postupak dogovaranja novih pravila ponašanja. U situacijama osobito teških oblika neprimjerenog ponašanja učitelji najčešće koriste direktno i brzo opominjanje, razgovor nasamo, savjetovanje sa stručnim suradnicima, obavještanje roditelja, ali i savjetovanje s kolegom učiteljem.

Zapravo, ovakvi postupci učitelja u skladu su s principom najmanje intervencije (Wolfgang, 2009; Rijavec i Miljković, 2010). Princip obuhvaća sedam koraka u rješavanju problema u razredu; od prevencije problema, komunikacije neverbalnim znakovima, hvaljenja ispravnog ponašanja, hvaljenja drugih učenika, izravnog zahtjeva, ponavljanja zahtjeva te posljedica. U ovom se istraživanju pokazalo kako učitelji najviše koriste postupke koji ne narušavaju dostojanstvo učenika te imaju za cilj promjenu ponašanja učenika. Dobiveni rezultati istraživanja u skladu su s rezultatima koje je dobila Kulinna (2007) gdje se također pokazalo kako su učitelji skloniji primjeni pozitivnih akcija, nego kažnjavanju. Za sva tri tipa neprimjerenih ponašanja direktno opominjanje najčešći je postupak, zatim praćenje pozitivnog ponašanja učenika i pohvala za isto. No, u usporedbi s Kulinninim istraživanjem, čini se kako učitelji u Hrvatskoj rjeđe obavještavaju roditelje o neprimjerenom ponašanju učenika, osim u situacijama osobito teških oblika neprimjerenog ponašanja. Zapravo, u strategiji savjetovanja primjećuje se kako učitelji najčešće traže savjet od stručnih suradnika u školi. Može se pretpostaviti da učitelji probleme s ponašanjem svojih učenika nastoje riješiti sami i u dogovoru s učenikom, odnosno uz savjete i pomoć stručnih suradnika, a tek potom roditelja. Čini se da učitelji osjećaju odgovornost za razvoj ponašanja svojih učenika, i upravo zbog toga zaslužuju svaki mogući oblik stručnih savjeta i pomoći.

Primjena pozitivnih akcija i postupaka učitelja smatra se najboljim načinom upravljanja ponašanjem učenika. Strategija pozitivnih akcija podrazumijeva uočavanje svakog dobrog budućeg ponašanja učenika i nagrađivanje istog te općenito poklanjanje više pažnje učeniku koji se neprimjerenom ponaša. Ranija istraživanja pokazuju kako je upravo privlačenje pažnje učitelja jedan od najčešćih razloga neprimjerenog ponašanja učenika (Cothran i Kulinna, 2007), stoga je iznimno važno da učitelji prate ponašanje učenika te sami prepoznaju moguće razloge pojave neprimjerenih ponašanja. Zanimljivo, u ovom se istraživanju pokazalo kako se učestalost primjene strategija pozitivnih akcija, uključivanja vršnjaka i zapošljavanja učenika drugim aktivnostima smanjuje s obzirom na ozbiljnost neprimjerenog ponašanja. Tako se te strategije i po-

stupci češće primjenjuju u lakšim oblicima neprimjerenih ponašanja, negoli u težim i osobito teškim oblicima. Ovakva gradacija u primjeni posve je opravdana, posebno u slučajevima kada ponašanje učenika prijeti i ugrožava sigurnost ostalih učenika.

Najrjeđe korištene strategije jesu one koje se odnose na kažnjavanje učenika i udaljavanje učenika sa sata. Većina država diljem svijeta zakonski je zabranila svaki oblik tjelesnog kažnjavanja učenika, no zanimljivo je napomenuti kako je ono dozvoljeno u čak devetnaest država SAD-a (Gershoff i Font, 2016). Tjelesno kažnjavanje učenika u Hrvatskoj je zakonom zabranjeno (Ustav Republike Hrvatske, 2010; Obiteljski zakon, 2015; Zakon o zaštiti od nasilja u obitelji, 2017) te etičkim kodeksom svake škole, stoga su rezultati dobiveni u ovom istraživanju očekivani i opravdani. No, osim tjelesnog kažnjavanja, postoje i drugi oblici kazni koji se mogu primijeniti u slučajevima neprimjerenog ponašanja učenika. Ipak, čini se kako učitelji rijetko primjenjuju kazne, a u strategijama udaljavanja učenika sa sata najčešće koriste slanje učenika na razgovor kod stručnih suradnika, ali samo u slučajevima osobito teških oblika neprimjerenog ponašanja. Zanimljivo, u strategiji opomena i prijetnji, ispitivani učitelji rijetko viču na učenike koji se neprimjerenom ponašaju. Za razliku od ovih rezultata, ranije istraživanje provedeno nad devetogodišnjim učenicima u Melbourneu (Lewis i Lovegrove, 1987) pokazalo je kako je više od 80 % učenika iskusilo vikanje učitelja u situaciji kada su se neprihvatljivo ponašali. Mogući razlog tome je što je od Lewisovog istraživanja prošlo više od trideset godina pa su se samim time i postupci učitelja promijenili. Osim toga, moguće je pretpostaviti da su učitelji u ovom istraživanju nastojali istaknuti pozitivne reakcije i postupke, a manje postupke koji bi možda mogli ukazati na njihovu nedovoljnu strpljivost u radu s učenicima. Neadekvatno korištenje kazni može dovesti do jaza između učitelja i učenika, ali i uzrokovati strah kod učenika, što dakako ne pogoduje održavanju prijateljske atmosfere u razredu. Stoga se primjena pozitivnih akcija, dogovora i pohvala smatra boljom alternativom.

Razlike u primjeni postupaka i strategija između učitelja razredne i predmetne nastave

Sljedeći zadatak istraživanja bio je ispitati postoje li statistički značajne razlike u primjeni strategija i postupaka između učitelja razredne i predmetne nastave. Rezultati provedenih *t-testova* prikazani su u Tablici 5.

TABLICA 5. Razlike u primjeni strategija i postupaka između učitelja razredne i predmetne nastave – rezultati t-testa (N = 230)

Strategija / postupak	Lakše neprimjereno p.			Teže neprimjereno p.			Teško neprimjereno p.		
	M (SD)	t	p	M (SD)	t	p	M (SD)	t	p
Udaljavanje	RN	1,48 (0,40)	,300	,764	1,47 (0,49)	-1,334	2,08 (0,68)	-2,509	,013*
	PN	1,50 (0,38)			1,54 (0,40)		2,32 (0,70)		
1_ udaljavanje sa sata	RN	1,11 (0,41)	,491	,624	1,14 (0,54)	-688	1,61 (1,11)	-2,555	,011*
	PN	1,08 (0,30)			1,19 (0,44)		2,03 (1,36)		
2_ slanje u drugi dio učionice	RN	1,58 (0,90)	1,860	,065	1,48 (0,87)	1,273	2,16 (1,25)	2,427	,016*
	PN	1,37 (0,69)			1,34 (0,64)		1,77 (1,14)		
3_ razgovor kod ravnatelja	RN	1,07 (0,26)	-2,378	,018*	1,11 (0,38)	-3,052	1,91 (1,19)	-3,693	,001*
	PN	1,18 (0,44)			1,30 (0,57)		2,55 (1,42)		
4_ razgovor kod stručnih suradn.	RN	1,67 (0,89)	-,781	,436	1,92 (1,09)	-2,212	3,55 (1,19)	-2,772	,006*
	PN	1,76 (0,78)			2,23 (0,98)		3,99 (1,15)		
6_ ignorirne ponašanja	RN	2,00 (0,95)	-,853	,395	1,68 (0,89)	,113	1,18 (0,58)	-870	,385
	PN	2,12 (1,04)			1,67 (0,85)		1,26 (0,70)		
Savjetovanje	RN	2,57 (0,68)	-3,540	,001*	2,60 (0,68)	-5,014	3,27 (0,64)	-5,540	,001*
	PN	2,92 (0,80)			3,12 (0,85)		3,81 (0,82)		
5_ obavještanje roditelja	RN	3,31 (1,18)	5,447	,001*	3,58 (1,17)	4,977	4,58 (0,66)	4,759	,001*
	PN	2,46 (1,12)			2,74 (1,27)		3,94 (1,37)		
17_ savjetovanje s kolegom	RN	3,19 (1,05)	-,523	,602	3,08 (1,22)	-2,745	3,67 (1,13)	-2,296	,023*
	PN	3,27 (1,17)			3,53 (1,18)		4,04 (1,21)		
18_ savjetovanje sa str. suradn.	RN	3,24 (1,18)	-1,214	,226	3,27 (1,17)	-1,773	4,11 (1,00)	-1,619	,107
	PN	3,43 (1,21)			3,56 (1,20)		4,33 (1,03)		

Strategija / postupak	Lakše neprimjereno p.			Teže neprimjereno p.			Teško neprimjereno p.		
	M (SD)	t	p	M (SD)	t	p	M (SD)	t	p
19_savjetovanje sa str. izvan škole	RN	2,01 (1,10)	,212	1,94 (1,05)	,648	,518	2,71 (1,40)	2,357	,019*
	PN	1,82 (1,13)		1,84 (1,17)			2,25 (1,43)		
20_razgovor s razrednikom ^(SKLJ)	RN	-	-	-	-	-	-	-	-
	PN	3,63 (1,06)		3,92 (1,09)			4,47 (0,97)		
Zapošljavanje	RN	2,94 (0,78)	,160	2,53 (0,96)	1,888	,060	2,50 (1,04)	2,232	,027*
	PN	2,79 (0,71)		2,30 (0,84)			2,20 (0,95)		
7_zadavanje nove aktivnosti	RN	3,94 (0,97)	,744	3,27 (1,23)	1,987	,048*	3,04 (1,34)	1,464	,145
	PN	3,84 (0,99)		2,94 (1,18)			2,77 (1,35)		
22_zadavanje dodatnih zadataka	RN	1,93 (1,10)	1,360	1,79 (1,13)	,922	,358	1,96 (1,30)	2,025	,045*
	PN	1,74 (0,93)		1,66 (0,91)			1,63 (0,98)		
Vršnjaci	RN	2,42 (0,77)	1,886	2,34 (0,90)	3,034	,003*	2,44 (0,94)	2,992	,003*
	PN	2,23 (0,77)		2,00 (0,78)			2,07 (0,87)		
8_ugledavanje na uzorno ponašanje	RN	3,21 (1,23)	1,300	3,09 (1,39)	3,330	,001*	3,28 (1,39)	2,427	,016*
	PN	2,97 (1,41)		2,51 (1,22)			2,80 (1,49)		
21_pomoć i kontrola dr. uč.	RN	2,24 (1,09)	2,465	1,99 (1,09)	2,225	,027*	2,14 (1,16)	2,931	,004*
	PN	1,87 (1,09)		1,68 (0,96)			1,70 (1,05)		
24_korištenje pritiska grupe	RN	1,82 (1,06)	-,079	1,95 (1,30)	,871	,385	1,88 (1,26)	1,163	,246
	PN	1,86 (0,98)		1,81 (1,09)			1,70 (1,04)		
Pozitivne akcije	RN	3,34 (0,83)	2,418	3,14 (0,93)	3,595	,000*	3,06 (0,93)	2,122	,035*
	PN	3,05 (0,92)		2,67 (0,97)			2,77 (1,03)		

Strategija / postupak	Lakše neprimjereno p.		Teže neprimjereno p.		Teško neprimjereno p.		
	M (SD)	t	p	M (SD)	t	p	
9_uočavanje budućeg pozit. pon.	RN	4,02 (0,93)	,011*	3,66 (1,05)	3,127	,002*	3,60 (1,03)
	PN	3,68 (1,04)		3,19 (1,14)			3,31 (1,23)
11_poklanjanje više pažnje	RN	2,91 (1,06)	,338	2,82 (1,11)	2,763	,006*	2,62 (1,11)
	PN	2,77 (1,07)		2,40 (1,13)			2,46 (1,19)
12_nagradivanje lijepog ponašanja	RN	3,09 (1,28)	,023*	2,93 (1,26)	3,054	,003*	2,95 (1,20)
	PN	2,70 (1,26)		2,42 (1,19)			2,54 (1,28)
Kažnjavanje	RN	1,37 (0,34)	,026*	1,43 (0,43)	-1,881	,061	1,72 (0,51)
	PN	1,47 (0,33)		1,53 (0,37)			1,78 (0,43)
10_zabrana omiljenih aktivnosti	RN	2,08 (1,22)	,026*	2,01 (1,22)	2,664	,009*	2,33 (1,31)
	PN	1,74 (0,94)		1,61 (0,90)			1,78 (1,11)
15_fizičko kažnjavanje	RN	1,01 (0,11)	,382	1,00 (-)	-	-	1,04 (0,19)
	PN	1,01 (0,08)		1,00 (-)			1,00 (-)
23_kažnjavnje fizičkom aktivn.	RN	1,14 (0,41)	,047*	1,16 (0,46)	1,665	,098	1,27 (0,70)
	PN	1,04 (0,26)		1,07 (0,35)			1,09 (0,42)
25_smanjivanje ocjene	RN	1,13 (0,40)	,040*	1,21 (0,67)	-,573	,567	1,25 (0,71)
	PN	1,26 (0,57)		1,26 (0,62)			1,29 (0,74)
26_usmeno ispitivanje	RN	1,20 (0,55)	,001*	1,32 (0,69)	-4,378	,001*	1,31 (0,71)
	PN	1,70 (0,85)		1,81 (1,02)			1,77 (1,08)
30_predlaganje pedagoške mjere	RN	1,66 (0,93)	,003*	1,89 (1,07)	-3,571	,001*	3,13 (1,36)
	PN	2,09 (1,10)		2,45 (1,24)			3,75 (1,32)

Strategija / postupak	Lakše neprimjereno p.		Teže neprimjereno p.		Teško neprimjereno p.	
	M (SD)	t	p	M (SD)	t	p
Dogovor	RN	3,80 (0,81)	2,421	3,85 (0,93)	2,989	,003*
	PN	3,50 (0,94)		3,46 (0,97)		
13_dogovaranje novih pravila ponašanja	RN	3,85 (1,09)	2,949	3,79 (1,16)	3,743	,000*
	PN	3,39 (1,24)		3,17 (1,25)		
29_razgovor nasamo	RN	3,75 (1,02)	,932	3,92 (0,99)	1,142	,255
	PN	3,62 (1,05)		3,76 (1,04)		
Opomene i prijetnje	RN	3,05 (0,72)	-7,752	3,19 (0,85)	-3,320	,749
	PN	3,13 (0,73)		3,23 (0,82)		
14_brzo i direktno opominjanje	RN	3,80 (1,15)	-9,918	4,06 (0,94)	,329	,742
	PN	3,94 (1,07)		4,01 (1,03)		
16_opominjanje neverb. znak.	RN	3,78 (1,13)	-9,957	3,76 (1,17)	-8,840	,402
	PN	3,92 (1,13)		3,90 (1,13)		
27_vikanje	RN	1,80 (0,96)	,882	1,85 (1,11)	,086	,932
	PN	1,70 (0,79)		1,83 (1,05)		
28_opominjanje do prestanka	RN	2,84 (1,23)	-6,690	3,09 (1,32)	-4,404	,686
	PN	2,95 (1,24)		3,17 (1,27)		

Legenda: RN – učitelji razredne nastave (nRN = 85); PN – učitelji predmetne nastave (nPN = 145);
 ISKLI – tvrdnja koju nisu procjenjivali učitelji razredne nastave jer su ujedno i razrednici

Rezultati pokazuju da postoje statistički značajne razlike u primjeni strategija udaljavanja učenika sa sata (*Cohen d* = 0,34) i zapošljavanja učenika (*Cohen d* = 0,30) u situacijama osobito teških neprimjerenih ponašanja učenika te strategija uključivanja vršnjaka u rješavanje težih (*Cohen d* = 0,41) i osobito teških (*Cohen d* = 0,40) oblika neprimjerenih ponašanja učenika. Ustanovljene su statistički značajne razlike u primjeni strategije kažnjavanja (*Cohen d* = 0,30) u lakšim oblicima neprimjerenih ponašanja, a statistički značajne razlike u sva tri oblika neprimjerenih ponašanja pokazale su se u strategijama pozitivnih akcija (*Cohen d* = 0,33; 0,49; 0,29), dogovora (*Cohen d* = 0,34; 0,41, 0,49) i savjetovanja učitelja (*Cohen d* = 0,47; 0,67; 0,73).

U strategiji udaljavanja učenika sa sata pokazalo se kako u situacijama osobito teškog neprimjerenog ponašanja učitelji predmetne nastave češće primjenjuju postupke udaljavanja učenika sa sata (*Cohen d* = 0,34), slanje učenika ravnatelju (*Cohen d* = 0,49) i stručnim suradnicima (*Cohen d* = 0,38), negoli to čine učitelji razredne nastave. S druge strane, učitelji razredne nastave češće koriste postupak slanja učenika u drugi dio učionice (*Cohen d* = 0,33). Ipak, treba napomenuti da se većina postupaka iz strategije udaljavanja učenika sa sata rijetko primjenjuju u nastavi, posebno u situacijama lakšeg i težeg neprimjerenog ponašanja učenika. Moguće je pretpostaviti da su učitelji razredne nastave spremniji samostalno rješavati probleme u ponašanju učenika. S obzirom da su učitelji razredne nastave veći dio dana zajedno sa svojim učenicima, imaju priliku bolje ih upoznati te se stoga više oslanjaju na svoje sposobnosti upravljanja razredom, a manje na pomoć i intervenciju ravnatelja i stručnih suradnika. S druge strane, učitelji predmetne nastave u danu izmijene nekoliko razrednih odjeljenja, a neki čak i škola. S obzirom na zahtjeve nastavnog procesa, može se pretpostaviti kako im ne ostaje dovoljno vremena da se tijekom ili nakon nastave bave neprimjerenim ponašanjem učenika. Osim toga, učitelji predmetne nastave podučavaju starije učenike koji ulaze ili jesu u pubertetu pa se može pretpostaviti da se suočavaju s ozbiljnijim oblicima neprimjerenih ponašanja. Slično se pokazalo i u ranijem istraživanju koje je provedeno u Hong Kongu (Sun, 2015) u kojem su učitelji istaknuli kako dodatnu pomoć traže samo ako učenik ima određene poteškoće u učenju koje se odražavaju na njegovo ponašanje, i obrnuto. Iako se oblici osobito teškog neprimjerenog ponašanja učenika rjeđe događaju, ipak se može pretpostaviti da takva ponašanja zahtijevaju angažman učitelja i stručnih suradnika. U istraživanju provedenom u Australiji pokazalo se

kako su učitelji starijih učenika spremniji potražiti pomoć stručnih suradnika, osobito u situacijama težih oblika neprimjerenog ponašanja (Sullivan i sur., 2014).

U strategiji savjetovanja utvrđene su statistički značajne razlike u sva tri oblika neprimjerenog ponašanja učenika. Postupak obavještanja roditelja o učenikovu ponašanju češće primjenjuju učitelji razredne nastave, negoli učitelji predmetne nastave (*Cohen d* = 0,74; 0,69; 0,60), i to neovisno o ozbiljnosti neprimjerenog ponašanja učenika. S druge strane, učitelji predmetne nastave skloniji su posavjetovati se s kolegom učiteljem u situacijama težih (*Cohen d* = 0,37) i osobito teških neprimjerenih ponašanja učenika (*Cohen d* = 0,32). Iako se savjetovanje sa stručnjacima izvan škole ne primjenjuje često, u situacijama osobito teškog neprimjerenog ponašanja češće ga primjenjuju učitelji razredne nastave (*Cohen d* = 0,32). Može se pretpostaviti da učitelji razredne nastave uspostavljaju bolje odnose s roditeljima, prvenstveno zbog toga što ih češće susreću. Učenike razredne nastave uglavnom u školu prate roditelji te je tako omogućena redovitija komunikacija s učiteljima. S druge strane, roditelji učenika predmetne nastave uglavnom komuniciraju s učiteljima tijekom informativnih razgovora, na roditeljskim sastancima i u iznimnim situacijama kada su pozvani u školu zbog lošeg ponašanja ili slabijeg uspjeha učenika. Osim toga, može se pretpostaviti da se učitelji predmetne nastave više savjetuju sa svojim kolegama učiteljima zbog toga što imaju manje sadržajnu pedagoško-didaktičko-metodičku osposobljenost u odnosu na učitelja razredne nastave (Koludrović i sur., 2009). To se posebno očituje u komunikaciji i upravljanju razredom za što su učitelji razredne nastave ipak bolje educirani. Stoga se može pretpostaviti da za teža i osobito teška neprimjerenog ponašanja učitelji predmetne nastave traže više savjeta i podrške kod drugih kolega učitelja. Općenito, učitelji razredne i predmetne nastave se primarno odlučuju za samostalno rješavanje neprimjerenog ponašanja, a zatim za pomoć stručnih suradnika, što je pokazalo još jedno istraživanje (Vidić, 2022). Razlog tome je, tvrde Lovegrove i Lewis (1982), što učitelji žele biti uključeni, a ne prebacivati odgovornost na nekog drugog, budući su prvenstveno oni zaslužni za upravljanje razredom.

U strategiji zapošljavanja učenika drugima aktivnostima utvrđene su statistički značajne razlike, ali malog efekta (*Cohen d* < 0,29). Postupak odvratanja učenika od neprimjerenog ponašanja zadavanjem nove aktivnosti u situacijama težeg oblika neprimjerenog ponašanja češće primjenjuju učitelji razredne nastave (*Cohen d* = 0,27). Slično tome, postupak zadavanja učeniku novih rad-

nih zadataka u situacijama osobito teškog neprimjerenog ponašanja, rijetko, ali ipak češće primjenjuju učitelji razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne nastave (*Cohen d* = 0,29). Valja istaknuti kako učitelji razredne nastave nisu u tolikoj mjeri pod utjecajem predmetno-satnog sustava (Koludrović i sur., 2009). Fleksibilniji su u upravljanju vremenom, što znači da učeniku koji se neprimjereno ponaša mogu dati dodatan zadatak ili promijeniti aktivnost, a cilj sata i dalje će biti ostvaren. S druge strane, učitelji predmetne nastave su više ograničeni vremenom te često nemaju takve mogućnosti dodavanja novih aktivnosti ili zadataka. Isto tako, moguće je da učitelji razredne nastave bolje strukturiraju nastavni sat i uspješnije provode individualizaciju nastave. Naime, učitelji iz istraživanja provedenog u Hong Kongu smatraju kako je ključno organizirati sat tako da učenici neće ni imati vremena raditi nešto drugo, odnosno neprimjereno se ponašati (Sun, 2015).

Učitelji razredne nastave skloniji su primjenjivati strategije uključivanja vršnjaka u rješavanje neprimjerenih ponašanja učenika. Primjerice, postupak upućivanja učenika da se ugleda u dobro ponašanje drugih učenika u situacijama težeg (*Cohen d* = 0,45) i osobito teškog neprimjerenog ponašanja učenika (*Cohen d* = 0,33) češće primjenjuju učitelji razredne nastave. Postupak dodjeljivanja učenika koji će pomoći u radu i kontroli ponašanja učeniku koji se neprimjereno ponaša učitelji razredne nastave primjenjuju u situacijama sva tri oblika neprimjerenih ponašanja učenika (*Cohen d* = 0,34; 0,30; 0,40). Kako ističu Koludrović i sur. (2009), u razrednoj nastavi pridaje se veći značaj odgojnoj komponenti nastave, teži se tome da učenici sami raspoznaju što je prihvatljivo, a što nije te uče jedni od drugih i budu si podrška. Čini se da učitelji razredne nastave uključivanjem učenika pokušavaju stvoriti veću povezanost među učenicima te na taj način rade na stvaranju zajednice učenika i pozitivnom razrednom ozračju. Formiranje razrednog odjela u kojem vlada zajedništvo i u kojem učenici spremno pomažu jedni drugima jedan je od važnijih zadataka učitelja razredne nastave koji s takvim stavom odlaze u više razrede. Na taj način vježbaju se socijalne vještine učenika koje su ključne za cjelovit razvoj pojedinca. Još jedna mogućnost zašto učitelji uključuju vršnjake u reguliranje neprimjerenog ponašanja svojih prijatelja je taj što i njima, barem u maloj mjeri, olakšavaju taj posao. Iako se ovi postupci ne provode često, ipak ih treba istaknuti kao pozitivan primjer upravljanja razredom.

U strategijama pozitivnih akcija opet se primjećuje tendencija češćeg kori-

štenja kod učitelja razredne nastave. Tako se pokazalo kako učitelji razredne nastave u situacijama lakšeg (*Cohen d* = 0,35) i težeg neprimjerenog ponašanja (*Cohen d* = 0,43) češće prate svako buduće dobro ponašanje učenika i pohvaljuju ga. Jednako tako, učitelji razredne nastave češće uočavaju pozitivne promjene ponašanja te nagrađuju lijepo ponašanje učenika nakon manifestiranja lakšeg (*Cohen d* = 0,31), težeg (*Cohen d* = 0,41) i osobito teškog neprimjerenog ponašanja (*Cohen d* = 0,33). Brojni udžbenici i priručnici iz područja upravljanja razredom ističu važnost pozitivnih potkrepljenja te iniciranja i praćenja pozitivnih promjena u ponašanju (Linsin, 2014; Rijavec, Miljković, 2010; Wolfgang, 2009). Pokazalo se kako djeca loše reagiraju na kritiku i prijetnju. Opomene, prijetnje i kazne jesu učinkovite strategije za smirivanje učenikova ponašanja, ali kratkoročne (Sun, 2015). Stoga je dobar odnos između učitelja i učenika uspostavljen pozitivnim akcijama od iznimne važnosti zato što će učenik prije poslušati učitelja ako mu se on obraća na poticajan i smiren način. Upravo se ovakvi postupci učitelja ističu kao jedna od važnijih mjera proaktivnog upravljanja ponašanjem učenika. Kada učitelj uoči da se učenik trudi promijeniti loše ponašanje, obvezno je pohvaliti ga i potaknuti na još veću angažiranost. Tako se, zapravo, učeniku daje do znanja da je važan, da to može i da je učitelj uvijek tu kao podrška. Ovi postupci iziskuju stalnu prisutnost i usmjerenost učitelja i nisu jednostavni u provođenju, ali imaju velik učinak na buduće ponašanje učenika.

Iako valja naglasiti da se postupci i strategije kažnjavanja rijetko primjenjuju, ipak valja istaknuti uočene statistički značajne razlike. Rezultati pokazuju kako su učitelji razredne nastave skloniji zabranama omiljenih aktivnosti u situacijama lakšeg (*Cohen d* = 0,32), težeg (*Cohen d* = 0,38) i osobito teškog neprimjerenog ponašanja (*Cohen d* = 0,45). S druge strane, učitelji predmetne nastave skloniji su postupcima namjernog usmenog ispitivanja znanja učenika koji se neprimjerenom ponaša (*Cohen d* = 0,49; 0,57; 0,51), odnosno predlaganja određivanja primjerene pedagoške mjere (*Cohen d* = 0,42; 0,48; 0,47). Ipak, valja naglasiti da se svi oblici kažnjavanja obuhvaćeni ovim istraživanjem uistinu rijetko pojavljuju, što je u skladu s pozitivnim djelovanjem učitelja na ponašanje učenika. Ranija istraživanja ukazuju na češću primjenu kažnjavanja učenika (Bibou-Nakou i sur., 2000; Lewis i sur., 2005; Sun, 2015). Neprijmjenjivanje kažnjavanja koje se pokazalo u ovom istraživanju možda se može pripisati kulturološkim razlikama. Naime, ranija istraživanja potvrđuju kako se kažnjavanje učenika zbog neprimjerenog ponašanja provodi u Kini gdje se

smatra nužnom i logičnom posljedicom (Sun, 2015). Usporedno istraživanje odgojnih mjera provedeno u Izraelu, Kini i Australiji pokazalo je kako je kažnjavanje prisutno u svim državama, ali se najčešće provodi u Australiji (Lewis i sur., 2005). Moguće je da među hrvatskim učiteljima vlada uvjerenje kako je kažnjavanje učenika neučinkovita odgojna mjera pa ih ne primjenjuju čak i u slučajevima kada pozitivne mjere ne daju očekivane rezultate.

U strategiji opomena i prijetnji nisu ustanovljene statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave. Pokazalo se kako je direktno opominjanje učenika i korištenje neverbalnih znakova često i u razrednoj i u predmetnoj nastavi. Takvi postupci su efikasni te omogućuju brzo reguliranje ometajućeg ponašanja. Naime, pokazalo se kako ovi postupci omogućavaju učenicima bolju vlastitu regulaciju ponašanja te osiguravaju bolje odnose između učitelja i učenika (Lewis, 2001; Roache i Lewis, 2011).

Čini se da su učitelji, umjesto strategija kažnjavanja i opomena, skloniji dogovaranju s učenicima. Učitelji razredne nastave češće primjenjuju postupak dogovaranja novih pravila ponašanja u svim oblicima neprimjerenih ponašanja učenika, negoli to čine učitelji predmetne nastave (*Cohen d* = 0,40; 0,52; 0,43). Jednako tako, u situaciji osobito teškog neprimjerenog ponašanja učenika, učitelji razredne nastave češće vode razgovor u četiri oka s učenikom (*Cohen d* = 0,37) te na taj način nastoje utjecati na promjenu njegova ponašanja. Može se pretpostaviti da učitelji razredne nastave teže boljim odnosima s učenicima i boljem upoznavanju svojih učenika. Češći kontakti s roditeljima učenika omogućavaju im bolje upoznavanje obiteljske situacije, ali i osobnosti učenika. Moguće je da dob učenika i vrijeme koje s njima provedu tijekom dana omogućavaju učiteljima razredne nastave bolje upoznavanje učenika, njihovih potreba i želja. Organizacija rada u razrednoj nastavi omogućava učiteljima stvaranje zajednice povezanih učenika u kojoj su zadovoljene potrebe i interesi učenika te stvaranje veće želje učenika za uključivanje u razrednu zajednicu. Ranija istraživanja potvrđuju kako je u razredu koji karakteriziraju učiteljska briga i kontrola ponašanja značajno povećan angažman učenika i zadovoljstvo školom te je smanjeno loše ponašanje u razredu (Nie i Lau, 2009). Slično tome, razgovor s učenikom nasamo pokazao se kao učinkovit postupak za povećanje učenikove odgovornosti za regulaciju vlastitog ponašanja i doprinosi razumijevanju učenika o tome kako i na koji način njegovo dobro i loše ponašanje utječe na druge učenike i učitelje (Lewis, 2001; Roache i Lewis, 2011).

ZAKLJUČAK

Unatoč svakodnevnom suočavanjem učitelja s neprimjerenim ponašanjima učenika u hrvatskim školama, izostaju znanstvena istraživanja koja pokazuju njihovu učestalost i vrstu. Važnost ovog područja istraživanja evidentna je u činjenici da se većina osnovnoškolskih učitelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju svakodnevno suočava s lakšim i težim oblicima neprimjerenih ponašanja učenika. U nastojanju rješavanja disciplinskih problema učitelji su skloniji pozitivnim strategijama, a kaznama pribjegavaju rijetko ili nikad. Takav trend pozitivnog rješavanja problema prisutniji je kod učitelja razredne nastave, negoli učitelja predmetne nastave. Učitelji predmetne nastave skloniji su potražiti pomoć kolega, dok učitelji razredne nastave češće sami, s učenicima i uz pomoć roditelja učenika rješavaju probleme u ponašanju učenika. Naglašena je uloga stručnih suradnika škole te njihova pomoć u savjetovanju učitelja i učenika kako bi se osiguralo smanjivanje učestalosti neprimjerenih ponašanja učenika. Dobiveni rezultati potvrđuju važnost osposobljavanja učitelja za učinkovito suočavanje s neprimjerenim ponašanjima učenika te boljeg povezivanja učitelja, roditelja i stručnih suradnika.

Osim toga, ovo istraživanje nudi neke praktične implikacije. Treba istaknuti važnost postojanja konsenzusa oko vrste i ozbiljnosti neprimjerenih ponašanja učenika. Jedinstven odgovor na razini škole na svaku pojedinu manifestaciju neprimjerenog ponašanja učenika te postojanje jasnih pravila i posljedica neprimjerenog ponašanja zasigurno može poboljšati ponašanje učenika. Uz to, u rješavanju problema uzrokovanih neprimjerenim ponašanjima učenika ne smije se zaboraviti na učitelje. Iako su oni najvažniji u rješavanju problema, ne smije se zaboraviti na podršku koja im treba. Savjetovanje, razumijevanje i empatija među kolegama učiteljima, stručnim suradnicima i ravnateljem osnovni je preduvjet uspjeha škole. Uspješna i pozitivna promjena ponašanja učenika moguća je jedino ako su svi učitelji, stručni suradnici i roditelji jedinstveni u postavljenom cilju i primjeni postupaka za ostvarivanje tog cilja. Međusobna podrška, edukacija i razmjena iskustava zasigurno mogu pomoći u boljem rješavanju problema i stvaranju okružja u kojem će se učenici i učitelji osjećati dobro i sigurno.

U budućim bi istraživanjima bilo korisno kvalitativnim metodama doznati učinkovitost postupaka i strategija koje učitelji koriste u suočavanju s neprimjerenim ponašanjima učenika. Također, korisno bi bilo posebnim studijama slučaja doznati uzroke, razvoj i promjene neprimjerenog ponašanja učenika te posljedice koje oni donose.

LITERATURA

- ALDRUP, K., U. KLUSMANN, O. LÜDTKE, R. GÖLLNER, R., U. TRAU-TWEIN. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship, *Learning and Instruction*. 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- ALLEY, R., M. O'HAIR, R. WRIGHT. (1990). Student misbehaviors: Which ones really trouble teachers? *Teacher Education Quarterly*. 17 (3): 67-70. <https://doi.org/http://www.jstor.org/stable/23475443>
- ALOE, A. M., S. M. SHISLER, B. D. NORRIS, A.B. NICKERSON, T. W. RINKER. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout, *Educational Research Review*. 12, 30-44. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.003>
- ARBUCKLE, C., E. LITTLE. (2004). Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine), *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. 4, 59-70. <https://www.newcastle.edu.au/research/centre/ajedp/previous-issues>
- BAŠIĆ J., M. NOVAK, J. MIHIĆ. (2021). CROATIA. U: D. P. FARRINGTON, H. JONKMAN i F. GROEGER-ROTH (ur.). *Delinquency and Substance Use in Europe* (77-95). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-58442-9_5
- BIBOU-NAKOU, I., G. KIOSSEOGLOU, A. STOGIANNIDO. (2000). Elementary teachers' perceptions regarding school behavior problems: Implications for school psychological services, *Psychology in the Schools*. 37 (2): 123-134. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(200003\)37:2<123::AID-PITS4>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(200003)37:2<123::AID-PITS4>3.0.CO;2-1)
- BLANK, C., Y. SHAVIT. (2016). The association between student reports of classmates' disruptive behavior and student achievement, *AERA Open*. 2 (3): 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858416653921>
- CHAN, D. W. (1998). Stress, coping strategies, and psychological distress among secondary school teachers in Hong Kong, *American Educational Research Journal*. 35 (1): 145-163. <https://doi.org/10.2307/1163455>
- COTHRAN, D., P. KULINNA. (2007). Students' reports of misbehavior in physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 78 (3): 216-224. <https://doi.org/10.1080/02701367.2007.10599419>

- DALGIÇ, G., G. BAYHAN. (2014). A meta-analysis: Student misbehaviors that affect classroom management, *Cypriot Journal of Educational Sciences*. 9 (2): 101-116.
- EPPLE, D., R. E. ROMANO. (2011). Peer effects in education: A survey of the theory and evidence, *Handbook of Social Economics*. 1, 1053-1163. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53707-2.00003-7>
- GERSHOFF, E. T., S. A. FONT. (2016). Corporal punishment in U.S. public schools: Prevalence, disparities in use, and status in state and federal policy, *Social Policy Report*. 30 (1): 1-26. <https://doi.org/10.1002/j.2379-3988.2016.tb00086.x>
- GLOCK, S. (2016). Stop talking out of turn: The influence of students' gender and ethnicity on preservice teachers' intervention strategies for student misbehavior, *Teaching and Teacher Education*. 56, 106-114. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.02.012>
- GLOCK, S., H. KLEEN. (2022). A look into preservice teachers' responses to students' misbehavior: What roles do students' gender and socioeconomic status play? *Studies in Educational Evaluation*. 75, 101207. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101207>
- INGERSOLL, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*. 38 (3): 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- JENSEN, J., O. KÖLLER, F. ZIMMERMANN. (2023). Does rude or kind behavior predict later academic achievement? Evidence from two samples of adolescents. *The Journal of Early Adolescence*. OnlineFirst. <https://doi.org/10.1177/02724316231178688>
- JENSEN, M. T. (2021). Pupil-teacher ratio, disciplinary problems, classroom emotional climate, and turnover intention: Evidence from a randomized control trial, *Teaching and Teacher Education*. 105, 103415. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103415>
- KLINE, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling (3th ed.)*. New York, NY: The Guilford Press.
- KOLUDROVIĆ, M., T. JUKIĆ, I. REIĆ ERCEGOVAC. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika, *Život i škola*. LV (22): 235-249. <https://hrcak.srce.hr/47708>
- KREMER, K. P., A. FLOWER, J. HUANG, M. G. VAUGHN. (2016). Behavior problems and children's academic achievement: A test of growth-curve mo-

- dels with gender and racial differences, *Children and Youth Services Review*. 67, 95-104. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.06.003>
- KULINNA, P. (2007). Teachers' attributions and strategies for student misbehavior, *Journal of Classroom Interaction*. 42 (2): 21-30.
- KULINNA, P. H., D. J. COTHRAN, R. REGUALOS. (2003). Development of an instrument to measure student disruptive behavior, *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 7 (1): 25-41. https://doi.org/10.1207/S15327841MPEE0701_3
- KULINNA, P., D. COTHRAN, R. REGUALOS. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education, *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 77 (1): 32-40. <https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599329>
- KYRIACOU, C. (2009). *Effective teaching in schools: Theory and practice (3rd ed.)*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- LEWIS, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view, *Teaching and Teacher Education*. 17 (3): 307-319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)
- LEWIS, R., M. N. LOVEGROVE. (1987). The Teacher as Disciplinarian: How do Students feel? *Australian Journal of Education*. 31 (2): 173-186. <https://doi.org/10.1177/000494418703100205>
- LEWIS, R., S. ROMI, X. QUI, Y. KATZ. (2005). Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel, *Teaching and Teacher Education*. 21, 729-741. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.008>
- LINSIN, M. (2014). *Dream class: How to transform any group of students into the class you've always wanted*. San Diego (CA): JME Publishing.
- LITTLE, S. G., A. AKIN-LITTLE. (2008). Psychology's contributions to classroom management, *Psychology in the Schools*. 45 (3): 227-234. <https://doi.org/10.1002/pits.20293>
- LOVEGROVE, M. N., R. LEWIS. (1982). Classroom-control procedures used by relationship-centred teachers, *Journal of Education for Teaching*. 8 (1): 55-66. <https://doi.org/10.1080/0260747820080108>
- MARTIN, S. C. (1994). A preliminary evaluation of the adoption and implementation of assertive discipline at robinton high school, *School Organisation*. 14 (3): 321-330. <https://doi.org/10.1080/0260136940140308>
- MEYERS, S. (2003). Strategies to prevent and reduce conflict in college classrooms, *College Teaching*. 51 (3): 94-98. <https://doi.org/10.1080/87567550309596419>

- NIE, Y., S. LAU. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective, *Contemporary Educational Psychology*. 34 (3): 185-194. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2009.03.001>
- Obiteljski zakon (2015). *Narodne novine*, 103/15, 98/2019, 47/2020, 49/2023.
- OECD. (2020). Disciplinary climate. U: *PISA 2018 results (Volume III): What school life means for students' lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.1787/f05bb3ee-en>
- OFSTED. (2014). Below the radar: low-level disruption in the country's classrooms, *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills*. 140157. www.ofsted.gov.uk/resources/140157
- OKANO, L., L. JEON, A. CRANDALL, T. POWELL, A. RILEY. (2020). The cascading effects of externalizing behaviors and academic achievement across developmental transitions: Implications for prevention and intervention, *Prevention Science Volume*. 21 (2): 211-221. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01055-9>
- ÖZBEN, Ş. (2010). Teachers' strategies to cope with student misbehavior, *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2 (2): 587-594. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.068>
- PAS, E. T., A. H. CASH, L. O'BRENNAN, K. J. DEBNAM, C. P. BRADSHAW. (2015). Profiles of classroom behavior in high schools: Associations with teacher behavior management strategies and classroom composition, *Journal of School Psychology*. 53 (2): 137-148. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.12.005>
- Pravilnik o kriterijima za izricanje pedagoških mjera (2015). *Narodne novine*, 94/2015, 03/2017.
- REED, D. F., C. KIRKPATRICK. (1998). *Disruptive students in the classroom: A review of the literature*. Richmond, (VA): Metropolitan Educational research Consortium.
- RIJAVEC, M., D. MILJKOVIĆ. (2010). *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP - D2.
- ROACHE, J., R. (R.) LEWIS. (2011). Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility, *Australian Journal of Education*. 55 (2): 132-146. <https://doi.org/10.1177/000494411105500204>
- SULLIVAN, A. M., B. JOHNSON, L. OWENS, R. CONWAY. (2014). Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom, *Australian Journal of Teacher Education*. 39 (6): 43-56.

- <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v39n6.6>
- SUN, R. (2015). Teachers' experiences of effective strategies for managing classroom misbehavior in Hong Kong, *Teaching and Teacher Education*. 46: 94-103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.005>
- SUN, R., D. SHEK. (2012). Classroom misbehavior in the eyes of students: A Qualitative study, *The Scientific World Journal*. 8, 1-8. <https://doi.org/10.1100/2012/398482>
- TÜRNÜKLÜ, A., M. GALTON. (2001). Students' misbehaviours in Turkish and English primary classrooms, *Educational Studies*. 27 (3): 291-305. <https://doi.org/10.1080/03055690120076574>
- Ustav republike hrvatske. *Narodne novine*, 85/2010, 5/2014.
- VIDIĆ, T. (2022). Student classroom misbehavior: Teachers' perspective, *Croatian Journal of Education*. 24 (2): 599-639. <https://doi.org/10.15516/cje.v24i2.4381>
- VLAH, N., T. VELKI, S. ZRILIĆ. (2022). Pozitivno i asertivno discipliniranje učenika s poteškoćama pažnje, *Društvena istraživanja*. 31 (1): 155-174. <https://doi.org/10.5559/di.31.1.08>
- WETTSTEIN, A., G. JENNI, S. SCHNEIDER, F. KÜHNE, M. HOLTFOORTH, R. LA MARCA. (2023). Teachers' perception of aggressive student behavior through the lens of chronic worry and resignation, and its association with psychophysiological stress: An observational study. *Social Psychology of Education*. 26 (4): 1181-1200. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09782-2>
- WOLFGANG, C. H. (2009). *Solving discipline and classroom management problems: Methods and models for today's teachers*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- YILMAZ, S., N. ŞAHINKAYA. (2010). The relationship between the methods teachers use against the misbehaviour performed in the classroom and emphatic tendencies of teachers, *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2 (2): 2932-2936. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.443>
- Zakon o zaštiti od nasilja u obitelji (2017). *Narodne novine*, 70/2017, 126/2019, 84/2021, 114/2022
- URL1: E-rudnik, *Pedagoške mjere po razredima u šk. god. 2021./2022., osnovna škola*; - Zagreb: MZO, <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiM2Q1Nj-VmZDEtMGUyMy00MDBiLTkzYWItYjBhMTA3MDFLOWUxIiwidCI6IjJjMTFjYmNjLW13NjEtNDVhYi1hOWY1LTRhYzc3ZTk0ZTFkNCIsImMi-Ojh9>

TEACHERS' STRATEGIES FOR ADDRESSING STUDENT MISBEHAVIOUR IN PRIMARY SCHOOL

Kristina POLJAK

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

Tomislava VIDIĆ

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education

ABSTRACT

KEYWORDS:

student misbehaviour, primary school, teacher's actions; classroom management

Misbehaviour entails any student behaviour that diminishes the teacher's ability to achieve and maintain efficient learning in the classroom. In order to secure efficient teaching and student learning, teachers apply various strategies and procedures whereby they react to student misbehaviour and prevent its reoccurrence. The goal of this research was to examine the strategies and procedures primary school teachers use and whether class and subject teachers differ in their implementation. The research included 230 primary school teachers who assessed the frequency of applying 30 procedures in dealing with three different forms of student misbehaviour. The results show that most teachers encounter mild and moderate forms of misbehaviour on a daily basis, whereas they are rarely faced with severe forms of misbehaviour. The most frequently used strategies for amending mild student misbehaviour are agreements with students, positive actions and reprimand, while in cases of moderate and severe student misbehaviour, most common strategies entail agreement, reprimand and expert counselling. The least frequently used strategies for coping with all three forms of student misbehaviour are punishment and excluding students from class. Statistically significant differences were found in the application of the strategies between class and subject teachers. Class teachers more often use strategies of agreement, positive action, engaging students in other activities and involving peers, whereas subject teachers use the strategy of expert counselling more frequently. Although excluding students from class is rarely applied, it was still found that this strategy is more often used by subject teachers.

Challenges and Strengths of Family and School with SCORE-15

Šejla BJELOPOLJAK

University of Bihać, Faculty of Pedagogy,
Bosnia and Herzegovina

UDK: 37.01:159.924.7

37.064.1

DOI: 10.15291/ai.4388

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 01. 10. 2023.

SUMMARY

KEYWORDS:

family, school, partnership,
mental health

While a family faces a test of its own resilience on one side, the most vulnerable member – at the same time the strongest – often shows behavioral symptoms on the other side by sending distress signals that “somewhere” something is not working. If this is a child and a student, then they will surely not benefit from the linear approach of institutional support, in which they are labeled for their behavior as an individual who needs to change and adapt to the rules (of the school). The cause lies in the sub-layer of symptoms that the education staff, primarily an expert associate, understand with the help of other members of the family system. They will then try to intensify communication and mutual understanding of common goals. The aim of the research was to examine the challenges and strengths faced by families from the perspective of expert associates using descriptive, causal and assessment methods. Explication of the findings based on the SCORE-15 instrument, in this paper, we examine the quality of support from the perspective of expert associates who, observing the family, confirm the linearity of their own approach, but also the challenge of a family that does not accept changes, yet urgently needs help. The results confirm that in more than 50% of cases the observed families apply a pattern of behavior aimed at preserving traditional values (morphostasis) while resisting to accept change coming from younger generations (morphogenesis) and “without trust and family cohesion, have challenges in balancing functional relationships within the family system”. Also, that expert associates encounter difficulties in the application of the system paradigm and that the linear approach prevails in the work. As for institutional support, with an emphasis on the school system, the findings confirm linearly based actions in the direction of treating the

manifestations of the observed symptoms, but not the causes that had led to challenges in children's behavior, which ultimately leads to dissatisfaction with their own work as expert associates. Judging from the results which represent families that possess values such as nurturing truth, courage and personal resources they use to overcome problems, where protecting the youngest – children – is the number one priority, we can see there is room for establishing partnerships. The expert associates confirmed the systemic perspective when it comes to hoping that the family can cope with developmental challenges.

INTRODUCTORY CONSIDERATIONS

One of the biggest challenges of today's family is preserving its own values and focusing on change. The process of morphostasis and morphogenesis is directly related to stability and family change (Bronfenbrenner, 1979). Morphostasis refers to maintaining stability in the family, which includes maintaining routines, rules and customs that help protect the family from stress and crisis (for example values, traditions), while morphogenesis refers to changes in the family (coping with a new environment). Families that successfully balance these two processes are usually labeled functional. Homeostasis is achieved through balancing these processes, and refers to adaptations and changes in the environment in which it is located. However, often in stressful situations, they test their resilience, which confirms (dis)functionality. Some of the research highlights the challenges of environmental factors focused on morphogenesis, as well as ways that can help general stability, such as: Louv (2012) states that rapid technological progress, social pressure, financial pressure and various other forces pose a challenge for families who want to preserve their values and ways of life while Covey (1997) considers a proactive approach taking into account that separation, multiculturalism and technological progress are a challenge, but also that learning new skills and adapting to change are key elements in creating a successful family, and that it is important to develop habits that will help preserve values and align with change.

Bronfenbrenner's environmental theory recognizes different layers or systems that influence a child's development, including the microsystem (the closest child's environment), mesosystem (connections between microsystems), exosystem (social institutions that affect micro and mesosystems), and macrosystem (cultural and social influences). In accordance with this theory, every member of society has a role and responsibility to the child, whether it be parents, teachers, health workers, social workers or other members of the community. Parents, as the closest microsystem, have the greatest responsibility towards the child in terms of caring for their health, safety, education and emotional well-being. However, other members of society also play important roles in supporting the child's development. For example, teachers have a role to play in educating and fostering the academic development of the child, while healthcare professionals have a role to play in ensuring health care and disease prevention. Social workers can also provide support in cases of abuse,

neglect or other problems that may affect a child's development, and the role of the media is manifested through political, cultural and other social attitudes (Bronfenbrenner and Morris, 1998).

Bronfenbrenner's theory emphasizes that it is important for all members of society to cooperate in supporting the child's development, without focusing only on one aspect of the child's life. In this sense, responsibility towards the child *should be shared and divided between all members of society, which implies that no one is free of responsibility, even when it comes to consequences*. Achieving immunization and homeostasis within a family requires cooperation and responsibility of all members of society, including parents, health institutions and the wider community. Through a partnership that includes education, support and proper planning and organization, it is possible to achieve immunization and homeostasis in the child's environment. Also, this paradigm implies the challenges faced by any member in the (non)intermediate environment of the child. In test life situations, he or she may feel helpless, but also from the aspect of the paradigm of responsibility within the child's system, the child can act more proactively from a position of responsibility with all other members.

OPERATIONALIZATION OF TERMS: COMPLETENESS/ INCOMPLETENESS ARE NOT SYNONYMOUS WITH FUNCTIONALITY/ DYSFUNCTIONALITY

Families labeled as "incomplete" in the literature, such as single parents or single-parent families, are not confirmed as dysfunctional, just as families with all present biologically related members have no guarantee on the functionality attribute. In one research studying the impact of family structure and functionality on symptoms of depression in children and adolescents, it was concluded that incomplete families are not necessarily dysfunctional, but that various factors of family functionality are more significant for the mental health of children and adolescents (Walsh, 2016). Family integrity implies functionality as a complex construction of various factors, including the family's ability to adapt to different life events and stressors. When it comes to these adjustments, we can understand them through the concept of homeostasis, i.e. establishing a balance between preserving the family values of previous generations while raising new ones that were born in a changed or new en-

vironment. For example: a family made up of parents born in an age when there was no information technology, demographic change and specific global trends, can remember different values such as social, cultural or spiritual (traditions, customs, rituals, moral principles, organization of social work and environment) compared to their descendants who are only familiar with the environment unknown to their parents. In this example, the challenge can be reflected in the way that a closed family system rejects new values dictated by the environment from the outside, and through the youngest family members, and especially if they do not have agreed ways of responding when there is a case of testing the resilience of the family system. It implies that families that respond to challenges at different stages of life are functional, while, on the contrary, those who do not fulfill this task – are dysfunctional. One of the more useful ways to change the paradigm is to test the functionality of families by looking at their ability to adapt to different developmental stages, both vertical and horizontal. Vertical development includes changes in the life cycle of an individual and family, such as birth of children, adolescence, adulthood and aging, while horizontal development includes changes in relationships within the family, such as marriage, divorce, death of a family member or change of employment. Vertical and horizontal axes are important concepts in the study of family development. The vertical represents the developmental phase of the individual family member, while the horizontal axis represents the interaction and dynamics of the relationship between family members. This approach is supported by the Family Development Phases Theory developed by Murray Bowen. The theory assumes that families develop through various stages, including stages of formation, growth, maturation, disappearance and destruction. Each stage brings new challenges and opportunities for the family, and successfully overcoming these challenges helps the family adapt and progress (Bowen, 1966). Figure 1 presents the idea of understanding the developmental stages of the family over time and the inevitable stressors that come from the environment, which can shake up the family system if members do not have stable family communication. Figure 1 also gives an example of the action of predictable events, unresolved and accumulated stresses earlier in the family system (marked as “family with a school child” where – while transitioning to the “family with adolescent” phase – a child in school or some other system can show sudden changes in behavior, in an acceptable or socially unacceptable way, which would send “signals” for help).

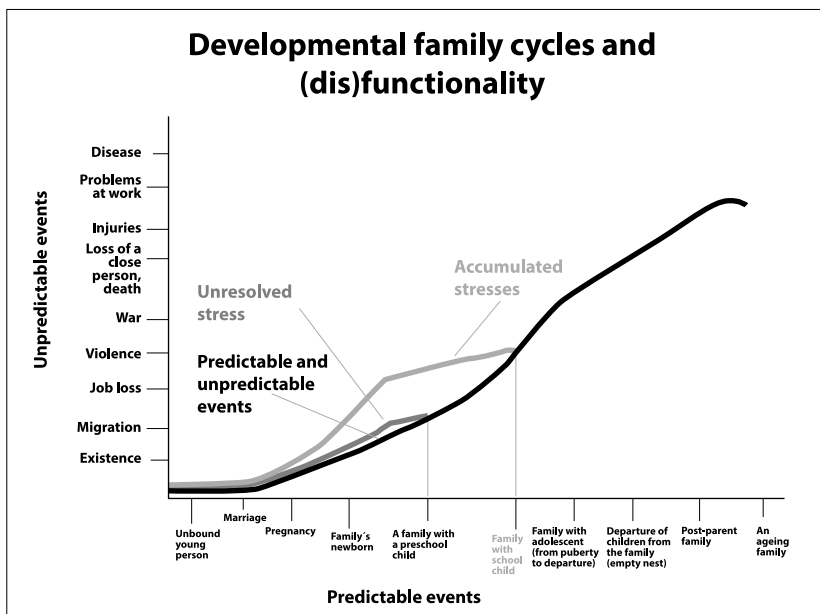


FIGURE 1 An example of symptoms of the behavior of a school child and the cause of the earlier family stages

The accumulated stresses of a family that have not been resolved earlier can shake up the family system and imbalance relationships. It is to be expected that then the most vulnerable member would show a behavioral symptom (if that member is a child, very likely a student) or dissatisfaction “that somewhere someone or something is not functioning”.

Events that test the functionality of a family are unpredictable and different stressors such as illness, job loss or death of a family member, but also positive events such as weddings, a birth of a child or achievement of business goals. One example of research dealing with family functionality in the context of developmental stages has shown that quality relationships between parents and adolescents are associated with greater *parental support and authoritative behavior*, and that the quality of relationships changes in accordance with the different stages of family development (Walsh, 2016). These results emphasize the importance of adapting family relationships to different stages of family development to maintain family functionality, but implicitly also show that it would be wrong to generalize that a “functional family” is a complete process, especially since its dynamic and functional system are defined over time.

PREVIOUS RESEARCH TO SUPPORT THE FUNCTIONING OF THE FAMILY

Functional families are characterized by good relations between members, open communication, mutual respect, support and shared values. These outcomes are achieved through family patterns that allow them to achieve the family goals that the family sets for itself. By contrast, family patterns that do not fulfill the task lead to symptoms of dissatisfaction, most often in the most vulnerable member of the family system and then we can talk about family dysfunction.

In addition, functional families are characterized by certain habits and practices that are associated with better outcomes for family members. Studies confirming the functionality of families directly related to the relationship of members do not emphasize the number of members of the family system (such as: Feinberg and Khan, 2008; Brody and associates, 2005; Davis-Kean, 2005). The results show that functional families are associated with better mental health of adolescents. Families with good communication, collaborative activities and time flexibility were found to be associated with a lower risk of depression and anxiety in adolescents, and families with emotional *warmth and mutual support* were associated with a lower risk of behavioral problems in children and adolescents (Feinberg and Khan, 2008). It was also found that families with clear communication and rules were associated with a lower risk of drug and alcohol problems in adolescents, and that functional families were associated with better educational outcomes in children (Brody and associates, 2005). It was found that children from functional families had better academic scores and fewer behavioral problems in school. These studies point to the importance of developing healthy habits and practices that promote *good relationships, open communication and mutual respect* within the family. In addition, the importance of support and emotional warmth within the family to reduce the risk of mental health and behavioral problems in children and adolescents is emphasized (Davis-Kean, 2005).

One close person, such as a friend or family member, can be an important protective factor for a person's mental health. This factor can manifest itself in the form of support, understanding and assistance in difficult situations. The research that examined the role of close relationships in mental health care is a study by Gayl and associates. The study looked at more than 1,500 adults in

the United States and examined the role of close relationships in predicting depressive symptoms. The results of the study showed that close relationships, such as friendships and relationships with family members, were associated with a lower likelihood of depressive symptoms in the subjects. Also, it was found that *the quality of relationships is more important than quantity, i.e. that better relationships were stronger predictors of protection against depressive symptoms*. This study points to the importance of close relationships as a protective factor for mental health, which is important to keep in mind in the context of prevention and treatment of mental disabilities (Gayle and associates, 2018). Analogously, when we talk about the stages of family dysfunction, systems such as school – if they foster close relationships and friendships between peers (and strive towards that goal) – provide a child or young person with a space in which they will find their strength to cope with their own challenges, even when they are provoked by family relationships. As for working with the family context, examples of achieving the quality of work with children / young people are given below, but also with families in order to partner with them and to support mutual functional relationships.

INSTITUTIONAL SUPPORT FOR FAMILIES

Institutional support for families includes all forms of assistance and support that institutions and organizations provide to families in order to improve their lives and solve the problems they face. This support can be varied, including educational programs, counseling, psychosocial support, financial assistance, health care, kindergartens, parenting training, legal protection, safety and protection from violence.

Institutional support for families plays an important role in preserving family relationships, improving family functioning and preventing various problems families face. In this regard, there are many studies that point to positive results of institutional support for families (such as Gomby and associates, 1999; Lundahl and associates, 2006). For example, research conducted in the United States showed that the support provided by a program for parents and children improves parents' mental health, reduces their stress, and improves the quality of family relationships (Gomby and associates, 1999). In addition, institutional support for families is important for preventing and reducing the number of

cases of various problems families face. For example, programs that provide parents with counseling and training can help prevent problems such as child abuse, drug addiction, school failure, etc. (Lundahl and associates, 2006). One of the programs was implemented in Bosnia and Herzegovina with the support of UNICEF and Genesis organization, and concerns intervision work in educational institutions with students, families or employees. Intervision is a structured process of conducting conversations with a group in order to support and find ideas for solving the presented problems. Intervision involves a structured process of counseling and support, in which participants discuss issues from professional practice, following a set of predetermined steps, with clearly distributed roles (Tietze, 2010; according to Staempfli and Fairtlough, 2019). The number and frequency of meetings is adjusted to the needs and capabilities of the participants, with the optimal number of participants between six and eight. An important difference between intervision and supervision is that intervision takes place without an external expert, i.e. supervisor. Instead of a supervisor, the role of a moderator is introduced. The role of a moderator can be pre-arranged or alternately taken over by all members of the group, which means that the interviewer does not have to be just one person in the team, and initially it can be the person who has experience in providing psychosocial support, such as an expert associate (Zečević and associates, 2023).

In addition to the present context of counseling work and overall psychosocial support, the quality of work, which is most often based on the approach, is very important. Numerous studies confirm that a linear approach in counseling with families can have limitations and lead to misunderstanding of the problem. A traditional linear approach that focuses only on the individual problems of family members can lead to ineffective counseling work and insufficient resolution of real problems in the family. On the other hand, a systematic approach that focuses on the interaction and dynamics of the whole family can lead to better results in counseling work. This approach is based on the system-based theory and supports the idea that a systemic approach can help understand family dynamics and provide adequate support in addressing the causes of the problem (according to Bauman and associates, 2016). Given that the teaching population during the initial education learns about the context of the systemic, developmental – ecological theory of Bronfenbrenner not only for the purpose of understanding, but also its application in future work, the expectation that school systems should use the acquired resources

in everyday work seems justified. As a small expectation, this implies advisory work especially of expert associates (this is their primary work task) based on a systemic paradigm, rather than a linear one, when approaching solving challenges related to children's behaviors. In this context, counselling conversations with children and parents could move in the direction of support that is a response to the real needs of families and real mutual partnerships, and in cases where family problems go beyond the competencies of the school system, the additional, purposefully included, cross-sectoral cooperation would better support the family (for example, centers for social work, mental health centers, psychotherapeutic support and similar services).

METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF THE WORK

Problem / subject of research

Counseling work with families is based on psychosocial support and is most commonly applied in cases of challenges: between triangulated family relationships (child, parents or in the context of interaction with other members), interaction and communication with peers or adults in (out-of-school) environment. The process of counseling involves supporting the child in communication and interaction with peers and adults in and out of the school environment. These challenges may include difficulties in socialization, as well as problems in communicating with each other, but also the quality of support obtained (more in: Fishman, 1985; Watzlawick, 1979 Nichols and Schwartz, 2007). Every approach in psychosocial support involves questions and counseling. Linear questioning refers to the way of asking questions in which facts and information are sought in a logical sequence. This type of asking questions focuses on individual aspects and does not take into account the complexity of the system in which these questions are asked. For example, linear questioning in an advisory process can be focused on individual problems and solutions, without looking at the connection between problems and the overall family dynamics that led to problems. This (linear) approach treats the most visible aspect of behavior, that is, the consequence as the cause of the problem, which is basically only one symptom of behavior (for example, it is visible because it manifests in school). On the other hand, systematic questioning is used in the context of looking at the causes of the expressed symptom of dissatisfaction,

where questions are asked with the aim of looking at complex dynamics and interrelationships between different elements. This kind of questioning focuses on the connection, interactions and influences of individual elements and takes into account how one family member's problem can be reflected on the whole family and how solving this problem can be reflected in the dynamics of the family as a whole. The latest research shows that systemic questioning has more benefits compared to linear, especially in complex situations and problems because it is aimed at resolving the earlier causes that led to the problem. A study looking at couples therapy found that the systemic approach was more effective at solving problems compared to linear approach (Fife and Weeks, 2016). For example, a child expresses socially unacceptable forms of behavior at school (poor performance, hurting themselves or others, sudden withdrawal or openness), thus keeping some other relationship functional (parents come to school or tensions stop at home because they focus on the child). Systematic questioning is of great importance in counseling with families, because it allows us to look at the complex dynamics and causes of problems that are often associated with interactions and interrelationships within the family.

The focus of this research is precisely to look at the challenges faced by families (below DF – described families) with an understanding of the expert associates' perspectives.

Aim of the research

The aim of the research is to examine the challenges and strengths faced by families from the perspective of expert associates.

Research tasks

1. Examine the strengths of the family through variables: communication, appreciation, trust and resilience through the perspective of expert associates and conclude on the orientation to preserve values or change the family.
2. Examine the strengths of the family through variables: finding child protection mechanisms and ways to cope with everyday challenges.
3. Examine whether expert associates perceive the challenges of the family and evaluate their own work through a linear or systemic perspective.

Hypotheses in research

The hypotheses (number 1 and 2 as null and number 3 as working) that correspond to the context of the set research tasks are given below.

H1 It is assumed that in examining the family challenges, the variables of communication, appreciation, trust, protection and resilience in more than 50% of the described families will mean their strengths.

H2 It is assumed that families find child protection mechanisms, as well as ways to cope with everyday challenges, in more than 50% of the described families.

H3 It is to be assumed that expert associates look at the challenges of the family and assess their own work through a systemic perspective.

METHOD OF OPERATION

With the help of quantitative research process, empirical research was carried out. The aim of the research was to examine the challenges and strengths faced by families from the perspective of expert associates, during the period in which they actively realized advisory and intervision work in educational institutions. In 2023 (January – June) 100 expert associates realized 600 directed intervision hours, and the sample of the research included 76 expert associates, who accepted the invitation to participate in the research. The expert associates' observation was based on describing their own perspective on the context of challenges in a family of their free choice. The research methods that prevail in research are descriptive, causal, and assessment/judgment methods. For the purpose of the research, the instrument "SCORE-15" was adapted, which represents the Index of Family Functioning as well as changes since it is used before and after the support for families. SCORE-15 was developed by a group of family therapists led by Peter Stratton. It's a measure for anyone whose work focuses on the quality of people's relationships. It can also be used by any other therapist or professional working with families (it is publicly available and validated in many countries, such as the UK <https://score-15.co.uk/>). SCORE-15 consists of 19 questions that correspond to the form of a combination of questionnaire and scaling. In our research, it was used to assess the challenges and

strengths of families from the perspective of expert associates since they are empowered for new methods of counseling and intervention work. With regard to the subscales of the instrument used (interpreted in Table 1), categorical and criterion variables have been operationalized. The data were processed at a group level, not on an individual level, and contained no personal data about the observed families. The instrument was offered to them through 3 subscales, the first of which is SCORE-15, adjusted by the assessment scale relative to the original version and the perspective in the 2nd person singular. Attitudes are represented by a four-stage scale (in order to prevent neutral, but also socially desirable answers): 1 – Describes them: very good, 2 - Describes them: good, 3 - Describes them: not very good and 4 - Describes them: bad. The second subscale implies the range of scale by which expert associates reflect on the importance of the problem that the family has, but also on confidence in the effects of their work: Number 1 means - the problem does not affect them at all, and number 10 means - the problem affects them very badly. The task of expert associates was to describe the functioning of a family (the described family is designated as a DF) by free choice under the criterion to actively work with it, and whose most vulnerable / strongest member is a student who exhibits symptoms of socially (un)acceptable behavior at school. The change of perspective on SCORE-15 from 1st person to 2nd person singular from the perspective of an expert associate did not impair the reliability of the instrument, on the contrary, Cronbach's Alpha is extremely high, it is 0.858, and this change offered a significant observation of the expressed perspectives of expert associates through variables of linearity and systemic understanding of the symptoms of the described family. Also, variables 2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13 and 14 are recoded due to the need to equalize quality with the values of affirmative paragraphs 1, 3, 6, 10 and 15.

METHODS OF STATISTICAL DATA PROCESSING

For data processing, JASP 0.16.0.3. program was used, which includes other open-source software components such as SPSS. Taking into account the normality of the distribution of results, measures of nonparametric statistics were used, and the characteristics of the deliberate sample were explained by the measures of descriptive statistics.

SAMPLE

The research is transversal and includes a deliberate sample of expert associates from 8 cantons of Bosnia and Herzegovina. The author was involved in the training of 100 expert associates to conduct intervention in the work. They were invited to a study aimed at understanding the context of families, their challenges and strengths in order to focus resources on new strategies aimed at better-quality assistance to families. In view of the ethical aspects of research in the instructions forwarded to email addresses of expert associates, it is stated that personal data about families will not be requested in any moment, nor will it be processed on a personal level. By generalizing the data, we wanted to learn about the current quality of work in order to offer more adequate support to the real needs of families.

Consent to conducting interventions was provided by Genesis organization, and obtained from the Ministry of Education, Science, Culture and Sports of Usc, Ministry of Education, Science, Culture and Sports Posavina County, Ministry of Education and Science/Science of TK, Ministry of Education, Science, Culture and Sports West Herzegovina County, Ministry of Science, Education, Culture and Sports Hercegbosna County, Ministry of Science, Education, Culture and Sports / Ministry of Education, Science, Culture and Sports Herzegovina -Neretva Canton, Ministry of Education, Science, Youth and Sports / Ministry of Education, Science, Youth Culture and Sports Canton Central Bosnia / Central Bosnia Canton, Ministry of Education, Youth, Science, Culture and Sports Of Bosnia-Podrinje Canton. All expert associates (100) were invited to the study, 76 of which responded, and they observed 76 families. The age of students is primary school, ranging from 6 to 15 years old, who exhibited behavioral symptoms at school, which were the reason for an expert associate's involvement before the conducted research. The largest number of samples was related to the observation of a family of four (34.2%), followed by a family of five (23.7%) and a family of three (21.1%), who in this case included one parent and two children.

Characteristics of a sample of expert associates

TABLE 1 Characteristics of a sample of expert associates

Characteristics of the sample		f	%
Gender	Male	12	15.8
	Female	64	84.2
Seniority	0-5	8	10.5
	6-10	8	10.5
	11-15	22	28.9
	16-20	16	21.1
	21-25	12	15.8
	26-30	8	10.5
	36-40	2	2.6
Advisory work with DF	up to 1 year	52	68.4
	up to 2 years	6	7.9
	up to 3 years	2	2.6
	up to 4 years	2	2.6
	up to 5 years	4	5.3
	up to 6 years	2	2.6
	up to 7 years	2	2.6
	up to 9 years	6	7.9
Number of family members	1	2	2.6
	3	16	21.1
	4	26	34.2
	5	18	23.7
	6	10	13.2
	7	2	2.6
	9	2	2.6

Note. DF – family described

The majority of the sample consists of female expert associates (pedagogues and psychologists), 84.2%. The male sex accounts for 15.8% of the sample. Moreover, 28.9% of the expert associates have been working for 11-15 years, 21.1% have been working for 16-20 years, 21% of the sample have been working for less than 10 years, and 10.5% have been working for 26-30 years. Two expert

associates involved in research have been working for over 36 years. Out of the total sample, 68.4% chose to observe a family they have been working with for up to one year, and which, in their opinion, represents an association with challenge in work, strength and continuity. Six expert associates chose to observe a family they have been working with for up to two years, and six chose a family they have been working with for nine years, through the child’s education.

ANALYSIS AND DISCUSSION OF THE RESULTS OBTAINED

Challenges and strengths of the family: morphostasis and/or morphogenesis

The first task was based on examining the strengths of the family through variables: “communication, appreciation, trust and resilience through the perspective of expert associates and to conclude about the orientation to preserve values or change the family”.

TABLE 2 Challenges of the family

Challenges	Response Scale	f	%
1. In the DF family, members talk to each other about things that are important to them.	Describes them: very good	12	15.8
	Describes them: good	16	21.1
	Describes them: not very good	38	50.0
	Describes them: bad	10	13.2
3. DF family members are equal (their opinions are respected)	Describes them: very good	8	10.5
	Describes them: good	16	21.1
	Describes them: not very good	36	47.4
	Describes them: bad	16	21.1
6. In the DF family, members trust each other.	Describes them: very good	8	10.5
	Describes them: good	14	18.4
	Describes them: not very good	40	52.6
	Describes them: bad	14	18.4
10. When one of the DF family members is upset, the other members take care of him.	Describes them: very good	8	10.5
	Describes them: good	22	28.9
	Describes them: not very good	36	47.4
	Describes them: bad	10	13.2

Challenges	Response Scale	f	%
15. DF family members are good at finding new ways of coping when things go wrong.	Describes them: very good	4	5.3
	Describes them: good	12	15.8
	Describes them: not very good	36	47.4
	Describes them: bad	24	31.6

Note. DF – family described

Table 2 shows Communication, too: 63.2% of respondents do not talk about topics that are important to all family members, only 36.8% of families manage to do so. The *appreciation* variable indicates a challenge to the sense of *equality*, so members within 68.5% of families do not feel equal, and when it comes to *mutual trust*, 54% of families also have a challenge. *An acceptable way of responding*, when one member is upset, is not present in 60.6% of families, and the variable of *resilience* indicates that families do not manage to cope with challenges when things go wrong – this applies to 79% of families. The data gives insight on the topics of providing support to families when it comes to educational styles, interpersonal relationship (trust, warmth, relationship) and mechanisms of dealing with stressors.

If we generalize the data obtained on the example of a sample of 10 families, the data shows that:

1. In 4 out of 10 families, members talk about everything, in 6 – they don't!
2. In 3 families members feel equal, in 7 – they don't!
3. When a problem occurs, 4 families will have a socially acceptable way of responding, 6 of them – will not react in an acceptable manner towards the upset/injured member (this implies the question “how will they react to school unless a partnership is established?”).
4. 2 families will find a way to cope with challenges when things go wrong, 8 of them will not show resilience.

The results are shown in Figure 2.

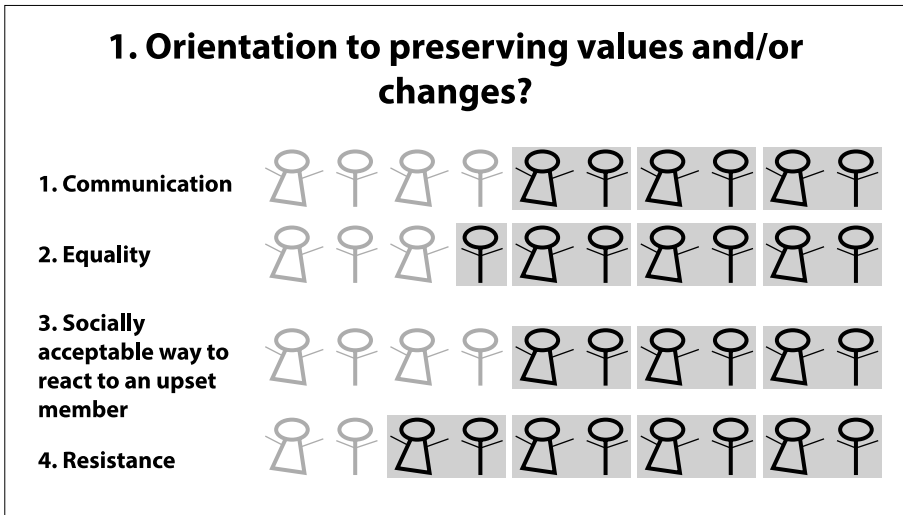


FIGURE 2 Example of morphostasis and resistance to change

In the context of the data obtained, the first hypothesis “It is assumed that in examining family challenges, the variables of communication, appreciation, trust, protection and resilience in more than 50% of the described families will mean their strengths” is rejected. According to the theoretical part of earlier research (such as Brody and associates, 2005), families with clear communication and clear rules are associated with less challenges regarding children’s behavior in school, and this seems to confirm why some of the observed behaviors in school are a challenge.

It seems useful to ask the questions “what kind of help do families need, what systems and what support can the school system offer when the family does not have confidence in family cohesion?” Certainly, answers to questions can be proposing joint actions (cross-sectoral cooperation) that offer systemic solutions, but also actions at the school level (thematic lectures on challenges, ways of overcoming, educational styles, developmental phases of children and families, etc.).

Challenges and Strengths of the Family Part II

In the second task, the aim was “To examine the strengths of the family through variables: finding mechanisms for protecting the child and ways to cope with everyday challenges”.

TABLE 3 The strength of the family

Strength	Response Scale	F	%
Rev2. In the DF family, members usually don't tell each other the truth.	Describes them: very good	6	7.9
	Describes them: good	28	36.8
	Describes them: not very good	36	47.4
	Describes them: bad	6	7.9
Rev4. It's a risky feeling to disagree in an DF family.	Describes them: very good	8	10.5
	Describes them: good	22	28.9
	Describes them: not very good	36	47.4
	Describes them: bad	10	13.2
Rev5. Family members find it difficult to cope with everyday problems.	Describes them: very good	0,0	0.0
	Describes them: good	26	34.2
	Describes them: not very good	34	44.7
	Describes them: bad	16	21.1
Rev7. In the DF family, the child does not feel well.	Describes them: very good	6	7.9
	Describes them: good	20	26.3
	Describes them: not very good	28	36.8
	Describes them: bad	22	28.9
Rev8. When people in the DF family get angry, they deliberately ignore each other.	Describes them: very good	14	18.4
	Describes them: good	22	28.9
	Describes them: not very good	36	47.4
	Describes them: bad	4	5.3
Rev9. It seems that the DF family goes from crisis to crisis.	Describes them: very good	2	2.6
	Describes them: good	26	34.2
	Describes them: not very good	30	39.5
	Describes them: bad	18	23.7
Rev11. Things always seem to go badly for the DF family.	Describes them: very good	4	5.3
	Describes them: good	24	31.6
	Describes them: not very good	42	55.3
	Describes them: bad	6	7.9
12. People in the DF family behave badly towards each other.	Describes them: very good	10	13.2
	Describes them: good	26	34.2
	Describes them: not very good	34	44.7
	Describes them: bad.	6	7.9

Strength	Response Scale	F	%
13. DF family members interfere too much with each other in life.	Describes them: very good	6	7.9
	Describes them: good	32	42.1
	Describes them: not very good	34	44.7
	Describes them: bad	4	5.3
14. DF family members blame each other when things go wrong.	Describes them: very good	8	10.5
	Describes them: good	20	26.3
	Describes them: not very good	32	42.1
	Describes them: bad	16	21.1

Note. Rev – recoded variable; The family described

Shown in Table 3, in 55.3% of the DF family sample, members tell each other the truth, which does not apply to 44.7%.

Members of 60.6% of families can express disagreement without risk, 39.4% of them feel at risk.

65.8% of DF families successfully cope with everyday problems, 34.2% have a challenge.

In 65.8% of DF families the child feels safe, in 34.2% of DF families the child does not feel safe.

52.7% of DF families talk when angry with each other, 47.3% of DF families do not talk to each other when they are angry, they use the model of ignorance.

63.2% of expert associates do not believe that DF families go from crisis to crisis and that things always go badly for them, contrary to the opinion of 36.8%, *they do not have confidence in the strength of the family.*

52.6% of expert associates believe that DF family members do not behave badly with each other, *this is seen by 47.4% of the sample.*

50% of expert associates have divided opinions, some believe that members interfere too much in each other's lives, 50% believe that they do not interfere.

63.2% of expert associates for the DF family believe that in case of challenges, members do not blame each other, 36.8% witness mutual blaming.

Family forces on the example of generalization of data describing 10 families:

1. In 6 out of 10 families the truth is told.
2. 7 out of 10 families successfully overcome everyday problems!
3. In 7 out of 10 families the child feels safe. In 3 – they don't!

4. 7 expert associates out of 10 believe in the strengths of the family: that they do not go from crisis to crisis and that things are not always bad for them.
5. 5 out of 10 expert associates assess the behavior of DF family members as unacceptable behavior, also that DF family members interfere too much in each other's lives, and 6 testify to a model of mutual blaming.

The results foreshadow the present values of the family such as truth, courage and resources that families overcome problems, where the protection of the youngest – children – is also prioritized.

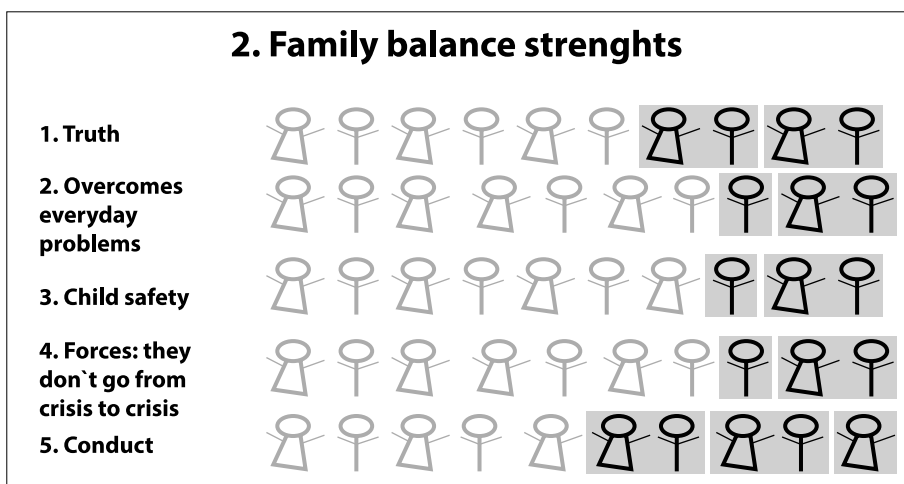


FIGURE 3 Values in favor of homeostasis

Expert associates do not show higher expectations towards the strengths of the family, and emphasize unacceptable behaviors, implying the challenges of establishing and maintaining boundaries, defining roles and rules of conduct. It seems useful for educating the family, making available knowledge about roles, setting boundaries and sharing responsibilities while respecting gender-based identity (personal and group) and the cultural context of families. The exception should not be educators (including all categories), who are also part of their families, taking into account the suggestion of the results: if they do not have positive expectations about the strength of families, what results can they confirm? Also, given the result that all children are not safe in their families, it is necessary to define institutional mechanisms of response in cases of violence involving children and make them available more clearly.

The second hypothesis, in which we assumed that “families find mechanisms of child protection, as well as ways to cope with everyday challenges in more than 50% of the described families”, is accepted.

Challenges of institutional support / lack of results or expected changes

In the next task, we examine “whether expert associates perceive the challenges of the family and evaluate their own work through a linear or systemic perspective.”

TABLE 4 Confidence in the competences / effects of the work of an expert associate

Trust	N	Mean	Std. Deviation
How serious do you think the problem with the family is?	76	7.53	2.224
How is the family doing?	76	6.92	2.393
Do you think your work with your family will be helpful or is it already helpful?	76	4.45	2.023

Note. DF – family described

The range of responses shown shows that experts are quite close to seeing the seriousness of the problem that the family has ($M = 7.53, \sigma = 2.224$) and the way of coping with the family ($M = 6.92, \sigma = 2.393$). On the scale of severity of problems where 1 means - the problem does not affect them at all, the number 10 means - the problem affects them very badly, the severity of the problem is estimated by $M = 7.53$. The way families get around is also highly evaluated by negatively oriented $M = 6.92$ (number 1 means - very good, number 10 means - their way of getting around doesn't help). The third response indicates confidence in the effects of one's own work with the family ($M = 4.45, \sigma = 2.023$). By testing the range of values, the 1st answer is in the 10th upper bound of the range, the second response in the 9th, and the third answer, confidence in the impact of one's own work is in 5th place. The results are shown in Table 4.

TABLE 5 Perspective testing

Assessment	The power of perspective	N	Middle rank
How serious do you think the problem with the family is?	Linear perspective	37	39,01
	Systemic perspective	39	38,01
	Total	76	

Assessment	The power of perspective	N	Middle rank
How is the family doing?	Linear perspective	37	37,99
	Systemic perspective	39	38,99
	Total	76	
Do you think your work with your family will be helpful or is it already helpful?	Linear perspective	37	38,96
	Systemic perspective	39	38,06
	Total	76	

Note. DF – family described; Mean Rank - Central Values

The central values of the ranks indicate that the linear perspective in the work of the expert associate determines the expectation related to the symptom of behavior and problems of families, but also the lack of confidence in the expected changes in terms of their own work (Table 5). In the case of hope for the family in terms of their orientation, the systemic perspective test versus the linear one has more strength, and expert associates who will not treat the behavioral symptom as the cause will have more success and expected changes in working with the student / families.

TABLE 6 Differences with regard to linear and systemic perspective in the treatment of behavioral symptoms

	How serious do you think the problem of DF families is for them?	How is the family doing?	Do you think your work with your family will be helpful or is it already helpful?
Shi-square	,040	,040	,034
Df	1	1	1
Asympa. Sig.	,004	,004	,003
a. Kruskal Wallis test			
<i>b. Grouping variable: Linear or systemic perspective</i>			

Note. Independent variables: linear and systemic perspective

In Table 6, the presented values of the Kruskal Wallis test are statistically significant in terms of the linear perspective present in the work of expert associates when it comes to their expectations from the family when it participates in overcoming the challenges that are the subject of joint cooperation (for example, the behavior of a child or other problems in school), but also in terms of expectations they place towards themselves where they do not have confidence that their work

and current cooperation will result in positive change. The confirmed systemic perspective is present only in terms of the view that families cope with current challenges, but with the previous tested variables, it implies that the orientation of families is not seen in the conjunction of joint actions. The hypothesis, which was “it is to be assumed that expert associates perceive the challenges of the family and evaluate their own work through a systemic perspective” is partially accepted. Linearity, treating family problems as a cause (they do not want to get involved, do not want to help themselves, do not accept that they are the problem) will not lead to the desired changes in working with people who show behavioral symptoms.

CONCLUSION

Taking the challenges of a family into consideration in counseling work leads to recognizing the complexity of interactions and dynamics within the family and questions the real causes of the problem, instead of looking for the culprit. In this sense, systematic questioning and approaches based on systemic theory help to see the family as a complex system, in which a change in one part affects the entire system. Linear approaches, on the other hand, often fail to recognize this complexity and are limited to treating behavioral symptoms or finding the culprit for the problem. It was found in the conducted research that the strength of a family can be sought in the core values it already has: truth, courage and resources which families use to overcome problems, where the protection of the youngest – children – is also a priority. Challenges such as “not discussing topics that are important to all family members (which include discussing beliefs about equality and equity of family members, ways of gaining and expressing mutual trust, the support they need when facing challenges, and ways of developing mechanisms of resilience to current and future situations)” can be the subject of joint professional actions in support needed at this time. The results confirm: the family certainly needs help! With the current limitation of work, we see a generalization of research results given on the basis of only one part of the sample of expert associates who use intervention in work. It would be interesting to check whether other expert associates, who were not included in the research sample, use intervention and what methodology they use, and whether expert associates who do not use intervention at all deviate in their approach between linear and systemic perspectives in advisory work. It would be useful to check this in future research.

BIBLIOGRAPHY

- BAUMAN, S., MCKAY, M. and SHELLEY, M. (2016). A systematic approach to family therapy. In A. S. Gurman, J. L. Lebow, D. K. Snyder (Eds.). *Clinical Manual of Couple therapy* (str. 207-227). New York: Guilford Press.
- BOWEN, M. (1966). The use of family theory in clinical practice, *Comprehensive Psychiatry*. 7 (5): 345-374.
- BRODY, G. H., MURRY, V. M., MCNAIR, L.D., CHEN, Y. F., GIBBONS, F. X. and GERRARD, M. (2005). Linking parenting changes to parent-child quality and youth self-control: The Strong African American Families Program, *Journal of Family Psychology*. 19 (2): 306-316.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *Ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. and MORRIS, P. A. (1998). Ecology of development processes. In W. Damon, R. M. Lerner (Eds.). *Manual of Child Psychology: Theoretical Models of Human Development* 5th edition. Volume 1 (pp. 993–1028). New York: John Wiley and sons.
- CONG, Y., and SILVER, E. J. (2016). Relationship between family functioning and depressive symptoms of children and adolescents: the role of family structure, *Journal of Children's and Family Studies*, 25 (4): 1289-1300.
- COVEY, S. R. (1997). *Seven habits of a very effective family*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- DAVIS-KEAN, P. E. (2005). The impact of parental education and family income on children's achievements: The indirect role of parental expectations and the home environment, *Journal of Family Psychology*. 19(2): 294-304.
- FEINBERG, M. E., and KHAN, M. L. (2008). Establishment of family foundations: Interventional effects on joint parenting, the well-being of parents and infants, and parent-child relationships, *Family Process*. 47 (4): 438-455.
- FIFE, S. T., and WEEKS, G. R. (2016). Systematic Versus Linear Problem Solving in Couples Therapy: Effect on Therapeutic Alliance and Satisfaction, *Journal of Marriage and Family Therapy*. 42 (1): 110-123.
- FISHMAN, H. C. (1985). *Family therapy techniques*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- GAYLE, B. M., OWENS, R. L., PICKETT, S. M. and HOLTZMAN, S. (2018). Close Relationships and Depression: The Importance of Social Support and Relational Qualities, *Journal of Social and Personal Relationships*. 35(2): 262-283.

- GOMBY, D. S., CULROSS, P. L., and BEHRMAN, R. E. (1999). Home visits: recent program assessments – analysis and recommendations, *The future of children*. 9 (1): 4-26.
- <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01884>: Self-Presentation Strategies, Fear of Success and Anticipation of Future Success among University and High School Students. Visited 6/28/2023
- <https://www.aft.org.uk/page/score>: Association for Family Therapy and Systemic Practice: SCORE 15. Visited 6/20/2023
- LOUV, R. (2012). *Principle of Nature: Human renewal and the end of the disorder of lack of nature*. Chapel Hill: Algonquin books.
- LUNDAHL, B. W., NIMER, J., and PARSONS, B. (2006). Preventing child abuse: a meta-analysis of parent training programs. *Research on social work practices*, 16 (3): 251-262.
- NICHOLS, M. P., SCHWARTZ, R. C. (2007). *The practice of family therapy: key elements in different models*. Australia: Cengage learning.
- STAEMPFLI, A., FAIRTLOUGH, A. (2019). Intervision and Professional Development: Exploring peer thinking methods in social work education, *British Journal of Social Work*. 49 (5): 1254-1273. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcy096>
- WALSH, F. (2016). *Strengthening the resilience of the family*. New York: Guilford Publications.
- WATZLAWICK, P. (1979). *The art of family therapy: techniques and procedures*. Boston: Addison-Wesley publishing.
- ZEČEVIĆ, I., TUTNJEVIĆ, S., BJELOPOLJAK, Š., ČARAPINA-ZOVKO, I. (2023). *Manual for conducting interviews at school*. Banja Luka: Genesis, UNICEF.

IZAZOVI I SNAGE OBITELJI I ŠKOLE UZ SCORE-15

Šejla BJELOPOLJAK

Sveučilište u Bihaću, Pedagoški fakultet,
Bosna i Hercegovina

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

obitelj, škola, partnerstvo,
mentalno zdravlje

Dok se obitelj suočava s testiranjem vlastite otpornosti na jednoj strani, nerijetko na drugoj, najranjiviji član, ujedno i najsnažniji, pokazuje simptome ponašanja šaljući signale za pomoć da „negdje” nešto ne funkcionira. Ukoliko je to dijete učenik, tada mu zasigurno nije od koristi linearni pristup institucionalne podrške, gdje je za svoje ponašanje označeni pojedinac koji se treba promijeniti i prilagoditi pravilima (škole). Uzrok se nalazi u podloju simptoma koji nastavno osoblje, primarno stručni suradnik, razumije uz pomoć ostalih članova obiteljskog sustava, intenzivirajući komunikaciju i međusobno razumijevanje zajedničkih ciljeva. Cilj istraživanja bio je ispitati izazove i snage s kojima se suočavaju obitelji iz perspektive stručnih suradnika primjenom deskriptivne, kauzalne i metode procjenjivanja. Eksplikacijom nalaza na osnovi instrumenta SCORE-15 dobiveni rezultati potvrđuju da u više od 50 % slučajeva opservirane obitelji primjenjuju obrazac ponašanja usmjeren očuvanju tradicionalnih vrijednosti (morfostaza) s otporom prema prihvaćanju promjena od mladih generacija (mofogeneza) te „bez povjerenja i obiteljske kohezije, suočavaju se s izazovima u balansiraju funkcionalnim odnosima unutar obiteljskog sustava”. Također i da stručni suradnici nailaze na poteškoće u primjeni sistemske paradigme te da u radu najčešće prevladava linearni pristup. Kada je riječ o institucionalnoj podršci s naglaskom na školski sustav, nalazi potvrđuju i linearno zasnovane akcije u smjeru tretiranja javnih oblika uočenih simptoma, ali ne i uzroka koji su do izazova u ponašanju djece i doveli, što se u konačnici reflektira na nezadovoljstvo vlastitim radom kod stručnih suradnika. Prostor za uspostavljanje partnerstva vidimo u rezultatima koji predstavljaju obitelji koje posjeduju vrijednosti poput njegovanja istine, hrabrosti i osobnih resursa uz pomoć kojih prebrođuju probleme, gdje se među prioritetima nalazi i zaštita najmlađih – djece, dok je kod stručnih suradnika potvrđena sistemska perspektiva kada je u pitanju nada da se obitelj može nositi s razvojnim izazovima.

Pedagoški diskurs romana *Igra staklenim perlama* Hermann Hessea

Matea MARCHINI

Gradska knjižnica Rijeka

UDK: 821.112.2.09Hesse, H.:37

DOI: 10.15291/ai.4389

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 24. 05. 2023.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

odgoj, učenje, obrazovanje,
Bildungsroman

U hrvatskoj znanstvenoj literaturi do sada nije objavljen rad koji bi kroz pedagoški aspekt analizirao i interpretirao roman *Igra staklenim perlama* Hermann Hessea. Stoga je temeljni zadatak ovoga rada predstaviti analizu romana kroz pedagošku prizmu, čime je fokus stavljen na odgoj, učenje i obrazovanje protagonista Josefa Knechta tijekom različitih razdoblja njegova života. Osnovnoškolska faza razvoja donosi prve interakcije s okolinom, oblikuje stavove prema učenju i obrazovanju te ima utjecaj na oblikovanje njegove osobnosti. Srednjoškolsko obrazovanje označava sazrijevanje i suočavanje s izazovima. To je razdoblje kada se Knecht susreće s vlastitim interesima, pronalazi svoju individualnost i stvara čvršće stavove. Odnos s učiteljima, vršnjacima i obitelji ima ključan utjecaj na oblikovanje njegovih vrijednosti i shvaćanja društva.

Visoko obrazovanje donosi intelektualni razvoj i priliku za istraživanje vlastitih interesa, a Knechtov put kroz ovu fazu obrazovanja pruža uvid u njegovo stvaralaštvo, usvajanje novih znanja i stvaranje identiteta. Osim formalnog obrazovanja, utjecaj odnosa s učiteljima, prijateljima i obitelji nastavlja oblikovati njegov karakter.

Analiza ovoga procesa kroz pedagoški aspekt omogućuje uvid u to kako su različite faze obrazovanja oblikovale Knechtovu osobnost i perspektivu. Istovremeno, istražuje se kako su učitelji, obitelj, prijatelji i školsko okruženje imali važnu ulogu u njegovu formiranju. Ovakav pristup interpretaciji, odnosno analizi, također pomaže u razumijevanju funkcioniranja teorije pedagogije u praksi, koristeći roman kao ilustraciju različitih pedagoških koncepta i njihov utjecaj na razvoj mlade osobe.

UVOD

Interpretirati književno djelo pomoću pedagoških okosnica nije isuviše učestala praksa, stoga je ovaj rad nastao oslanjanjem na autoričin diplomski rad srodne tematike. Ovime se želi povećati vidljivost mogućnosti koje nudi interpretacija u prožimanju književnosti s drugim znanstvenim poljima. S obzirom na to da je predmet književno-pedagoške interpretacije odnosno analize fiktionalni lik, koristili su se odabrani ulomci i/ili citati iz romana *Igra staklenim perlama*, čime se postiglo plastičnije prikazivanje protagonista, gotovo u maniri stvarnoga slučaja, a pri tome se nije trebalo voditi računa o zakonskim regulativama koje sprječavaju iznošenje povjerljivih podataka o osobi odnosno učeniku. Primjeri iz ovoga romana, ili kako ga bezrezervno možemo nazvati, pedagoške čitanke, prikazuju odrednice iz nekoliko pedagoških domena; od didaktike, preko obiteljske pedagogije, opće pedagogije, posebnih pedagogija, školske pedagogije pa sve do rada s darovitom djecom. Također, nastojalo se obuhvatiti gotovo sve etape ljudskoga rasta; od rane školske dobi do pune zrelosti s posebnim naglaskom na razdoblje adolescencije i rane odrasle dobi.

PEDAGOGIJA I KNJIŽEVNOST – MOGUĆNOSTI INTERPRETACIJE

Kako bismo pedagogiji približili književnost i obrnuto, poslužiti ćemo se primijenjenim istraživanjem, koje se temelji na primjeni teorija i spoznaja kako bi se riješili konkretni problemi ili unaprijedili procesi obrazovanja (Dubovicki, Mlinarević i Velki, 2018).

Gledano s aspekta književne teorije, Solar (2000) napominje da tumačenje teksta različitim perspektivama ili metodama može rezultirati različitim interpretacijama. Ovisno o načinu tumačenja, tekst može dobiti različite karakteristike i značenja. Kada se tekst tumači kroz znanstvenu ili filozofsku prizmu, naglasak je na analizi argumenata, logike, teorijskih koncepata i dokaza. S druge strane, kada se tekst tumači kao svakidašnji govor, fokus je na praktičnom značenju i primjeni, uključujući razumijevanje jezika i konteksta.

Tumačen kao umjetničko djelo tekst, otkriva dublje poruke, metafore ili simboliku koja se nalazi u njemu, a naglasak je na estetskom, emocionalnom ili simboličkom značenju.

Svaka od ovih perspektiva pruža drugačiji uvid u tekst i može otkriti različite slojeve značenja ili interpretacija. Prethodno rečeno uklopljeno je u interpretaciju romana *Igra staklenim perlama*. Primjerice, kroz prizmu kritike društva i napretka može se istražiti kako se protagonisti nose s izazovima društva i tehnološkog napretka (Mayer 1966). U kontekstu utopijskoga romana djelo može predočiti idealizirani svijet u kojem ratovi i bijeda nisu prisutni (Žmegač, 2003). Također, roman se može promatrati kao odraz širenja znanja jer se kroz igru i natjecanja stvaraju novi obrasci znanja i vještina. Kroz temu identiteta čitatelj može pratiti razvoj likova u skladu s vlastitim sazrijevanjem i otkrivanjem identiteta. S druge strane, tekst se može analizirati i kroz prizmu pedagogije, istražujući načine poučavanja, procese učenja i odgojne strategije koje se otkrivaju unutar igre.

Izravna poveznica između pedagogije i književnosti je pojava tzv. *Bildungsromana* koji predstavlja podvrstu roman lika te istražuje unutarnje procese, moralne dileme, emocionalni rast i razvoj identiteta glavnoga lika, a povezuje se s pedagogijom jer pruža dublji uvid u procese odgoja, obrazovanja i sazrijevanja. Kroz praćenje razvoja glavnog lika, čitatelji mogu bolje razumjeti različite pedagoške koncepte i teorije te kako okolina, odnosi i iskustva oblikuju individuu u različitim fazama njihova života. Valja napomenuti da sa spomenutim nazivom treba postupati pažljivo zbog njegove višeznačnosti (odgoj, razvoj i sl.), a da mu je blizak pojam

Entwicklung u doslovnome značenju razvojnoga odnosno *Entwicklungsroman* kao roman o psihološkom razvoju karaktera.

Djetinjstvo ima ključnu ulogu u oblikovanju karaktera i identiteta glavnog lika u *Bildungsromanu*. Često su ključni događaji ili iskustva iz djetinjstva ono što oblikuje temelje likova te utječu na njihov daljnji životni put i odluke. Ovakvi romani naglašavaju značajne trenutke iz djetinjstva kao ključne simbole ili okidače za razvoj likova, a ovi trenuci često imaju dugoročne posljedice na njihov razvoj i formiranje osobnosti, stoga se djetinjstvo prepoznaje kao ključno razdoblje u kojem se određuju vrijednosti, stavovi i karakteristike koje će pratiti likove kroz njihov život (Knapić, Plavšić i Mikulaco, 2015). Biti (2000) ističe ključnu poučnu dimenziju u odgojnim romanima, naglašavajući da je njihov glavni cilj odgoj čovjeka i pomoć u shvaćanju samoga sebe i drugih. No, istovremeno ukazuje na problem recepcije takvih romana. Čitatelji često prepoznaju transformaciju ili razvoj glavnoga lika kao ključni aspekt, ali ne percipiraju odgojni značaj same kompozicije romana i način na koji roman

pruža pouke i lekcije. Žmegač (2004) smatra da nema bitne razlike između termina *Bildungsroman* i *Entwicklungsroman* te objedinjuje ova dva pojma pod nazivom „odgojno-razvojni roman“, a ta klasifikacija obuhvaća spoj psihološkog i društveno-panoramskoga unutar romana. S druge strane, Flaker (1986) razlikuje ova dva pojma te tako *Entwicklungsroman* smatra romanom koji prati psihološki razvoj likova, dok *Bildungsroman* prevodi kao roman o odgoju.

Odgoj je neizostavni i ključni proces u oblikovanju društva i individualnih osobnosti. Kroz raznolike tehnike, pristupe i strategije, odgoj igra ključnu ulogu u razvoju kompletnoga ljudskog bića. On utječe ne samo na fizički, intelektualni i moralni razvoj, već i na oblikovanje estetskih i radnih sposobnosti pojedinca. Složeni proces odgoja oblikuje temeljne karakteristike ljudi i utječe na njihovu percepciju, interakciju s okolinom te na njihovu sposobnost prilagodbe i doprinosa društvu odnosno, prema Vukasoviću (1999), odgoj je proces koji oblikuje sve aspekte ljudske osobnosti. Kroz odgoj se potiču tjelesni razvoj, intelektualno napredovanje, moralno shvaćanje, estetsko razumijevanje i razvoj radnih vještina, stoga je važan ne samo za pojedinca, već i za samu strukturu društva.

Učenje je osnovni mehanizam putem kojega shvaćamo sebe, druge i svijet oko nas. To je kontinuirani proces u kojemu se oblikuju naši doživljaji, emocije te način kako komuniciramo s drugima. Učenje se ne ograničava samo na akademsko usvajanje informacija; ono obuhvaća širi spektar iskustava, od svakodnevnih interakcija do kompleksnog emocionalnog sazrijevanja. Također, omogućuje pojedincu da se integrira u društvo, razvija vještine komunikacije i stvara osobni identitet. Učenje, dakle, predstavlja put prema osobnoj slobodi i emancipaciji. Kroz proces učenja pojedinac postaje svjestan svojih potencijala, sposobnosti i ograničenja te razvija autonomiju i sposobnost kritičkog razmišljanja. To je ključan element koji omogućuje pojedincu da postane samostalan i odgovoran član društva (Geisecke, 1993).

Obrazovanje po Geisecku (1993) podrazumijeva „normativnu idealnu sliku ljudske osobnosti“. Suvremeno shvaćanje obrazovanja ističe potrebu za inkluzivnošću, gdje država ima ključnu ulogu u pružanju jednakih mogućnosti obrazovanja svima, bez obzira na njihove osobne karakteristike ili okolnosti.

Ideja univerzalnosti i individualnosti obrazovanja postala je ključna u suvremenom društvu. Nastavni planovi i programi moraju biti prilagođeni kako bi zadovoljili raznolike potrebe i interese učenika, potičući njihov osobni rast i razvoj.

ODGOJNE DIMENZIJE U ROMANU *IGRA STAKLENIM PERLAMA*

Općeprihvaćeni i laički pogled nalaže da kada se kaže da je netko imao „dobar odgoj“, onda se pod time ne misli samo na to da su roditelji ili druge odrasle osobe dobro promicale nečiji razvoj, nego su i prilike nečijega djetinjstva u cjelini toga razvoja bile povoljne; obitelj, mjesto stanovanja, krug prijatelja itd. Tako shvaćeni odgoj podrazumijeva ne samo to kako su se pojedini odrasli ljudi uistinu ophodili s djetetom, već i ukupnost utjecaja kojima je dijete bilo izloženo u svojoj socio-kulturnoj sredini (Giesecke, 1993).

Kroz socio-kulturnu sredinu, dijete upija informacije o društvu, vjerovanjima, običajima i ponašanjima. Obitelj ima važnu ulogu u direktnom odgoju, ali vanjski utjecaji poput vršnjaka, obrazovnog sustava, medijskih sadržaja i šire kulture također oblikuju djetetovu percepciju svijeta. Ona može utjecati na djetetovu percepciju sebe, drugih ljudi, vrijednosti, prihvatljivog ponašanja i načina na koji se nosi s izazovima. Stvaranje poticajnog i podržavajućega okruženja ključno je za razvoj djeteta u samostalnu, odgovornu i empatičnu osobu. Navod koji se nalazi na početku romana predstavlja kritiku iskrivljenim idealima i očekivanjima kojima su ljudi izloženi, a što ukazuje na postojanje društvenih i kulturoloških normi koje oblikuju ljude i utječu na njihov identitet. Ideja da se ljudi oblikuju ili transformiraju u „gotov proizvod“ sugerira kako ih vanjski utjecaji, očekivanja ili stereotipi modeliraju prema određenome standardu ili obrascu, umjesto da im se dopusti individualno i autentično izražavanje:

„Nas današnje ne zanima ni patologija ni obiteljska povijest, ni nagoni život, ni probava ili nesаница nekog junaka; čak nam nije osobito važna njegova duhovna pretpovijest, njegov odgoj, predmeti koje je sam birao za studij, lektira koju je najviše volio i slično. (...) Kod junaka, dakle, kod tih doista uzornih ljudi, zanimanje za osobu, za ime, za lik i kretnje čini nam se dopuštenim i prirodnim (...) Omiljeni sadržaji ovih napisa bile su anegdote iz života čuvenih muškaraca i žena i njihova korespondencija, a nosili su naslove kao ‘Friedrich Nietzsche i ženska moda oko 1870.’ ili ‘Najmilija jela skladatelja Rossinija’ ili ‘Uloga kućnih psetanca u životu velikih kurtizana’ i tome slično“ (Hesse, 2006: 16).

Ono što se apostrofira kao problematično jest da se davanjem prednosti nevažnim informacijama ne može sustavno oplemenjivati duh, odnosno naše unutarnje *Ja*. Sasvim je razumno za očekivati da se izgradnji duha ne može olako pristupiti stoga igra staklenim perlama predstavlja metaforu u borbi protiv negativnih vanjskih utjecaja. Ova igra nije namijenjena jednostavnom rješavanju ili površnom prihvaćanju, već sadrži duboka i temeljna znanja iz glazbe i matematike. Njezina bit leži u dvostrukom značenju – s jedne strane predstavlja proces odgoja, oblikovanja i formiranja likova kroz igru, omogućavajući protagonistu i čitateljima da razvijaju svoje sposobnosti, vještine i karakterne osobine kroz sudjelovanje u njoj. S druge strane nosi sa sobom znanja i lekcije iz glazbe i matematike koje su važne za obrazovanje i razvoj likova, ali i čitatelja. U svojoj biti nosi dvostruko značenje – *igra* kao odgoj i *igra* kao znanje. Igra je pojava koja je duboko ukorijenjena u razvoju i evoluciji vrsta. Kroz evoluciju, vidimo tendenciju prema sve dužem djetinjstvu kod mnogih vrsta, a to duže djetinjstvo omogućuje učenje i razvoj različitih vještina. Osim toga, igra omogućuje eksperimentiranje s različitim ulogama, ponašanjima i situacijama, jer putem nje mladi imaju priliku razviti svoje sposobnosti i vještine koje će im pomoći u snalaženju u različitim okolnostima i izazovima s kojima se susreću. Stoga, igra nije samo zabava; ona je ključni mehanizam koji omogućuje razvoj potrebnih vještina za opstanak i prilagodbu u okolini (Duran, 2001).

Hesseova perspektiva o ljudskoj individualnosti i odgovornosti za vlastite postupke ističe važnost osobnog razvoja i autonomije. Smatra da je čovjek u mogućnosti preuzeti kontrolu nad životom unatoč brojnim utjecajima iz okoline. On naglašava da, iako smo pod snažnim utjecajem različitih faktora poput obitelji, škole, knjiga i prijatelja, ta vanjska utjecanja ne bi trebala potpuno definirati naš identitet. Umjesto toga, Hesse potiče ideju da je moguće pronaći svoje pravo *Ja*, svoju jezgru, kroz introspekciju i samopromišljanje. Prema Hesseovu mišljenju, otkrivanje vlastite suštine zahtijeva duboku introspekciju i samospoznaju, gdje osoba istražuje svoje vrijednosti, snove, strahove i ciljeve. U suštini, Hesse zagovara ideju da je moguće pronaći vlastitu istinu i autentičnost unutar sebe, čak i usred mnogobrojnih vanjskih utjecaja. To donosi ideju o osobnoj odgovornosti za vlastiti život i postupke, potičući pojedinca preuzeti kontrolu nad svojim putem prema vlastitom istinskom identitetu (Jerotić, 1976).

Kroz radnju pratimo život protagonista Josefa Knechta u razdoblju od ka-

snoga djetinjstva do pune zrele dobi. Čovjek se odgaja svjesno, planski i sustavno (Vukasović, 1999), a za brigu o djetetovome odgoju ponajprije su zaduženi roditelji: „Dakle, tu je najprije obitelj, vrhovna sila životu mladog čovjeka, priznavao je on ili ne“ (Hesse, 2006: 267).

Ne treba zaboraviti da postoje i ona djeca čiji roditelji nisu bili u mogućnosti odgajati ih pa su brigu za njih preuzeli domovi za djecu bez odgovarajuće roditeljske skrbi te škole:

„O podrijetlu Josefa Knechta nismo uspjeli ništa saznati. Poput mnogih drugih đaka elitnih škola on je ili rano izgubio roditelje ili ga je Odgojno poglavarstvo izbavilo iz loših prilika i posvojilo. U svakom slučaju, bio je pošteđen sukoba između elitne škole i roditeljske kuće, koji je mnoge druge njegova soja u mladenačkim godinama opterećivao i otežao im pristup Redu, i koji ponekad vrlo nadarene mlade ljude zna preobraziti u ljude teške i problematične naravi“ (Hesse, 2006: 41).

Kroz domski odgoj, roditelji i članovi obitelji pružaju podršku djetetu u njegovome svakodnevnom životu što uključuje osiguravanje fizičke sigurnosti, pružanje prilika za učenje, podržavanje emocionalnog razvoja, poticanje socijalnih vještina te poticanje interesa i hobija koji odgovaraju djetetovim talentima i sklonostima. Osim toga, domski odgoj obuhvaća i postavljanje granica, učenje vrijednostima, usvajanje obiteljskih običaja i tradicija te pružanje modela ponašanja koji utječu na formiranje djetetove osobnosti. Cilj je da se kroz domski odgoj stvori okolina koja podržava sve aspekte djetetovog razvoja kako bi ono postalo cjelovita i uravnotežena osoba (Rosić, 2001):

„Jedan od njegovih školskih drugova navodno je poslije tvrdio da je Knecht za četiri godine u Eschholzu samo jedan jedini put bio kažnjen (isključenje s tjednog izleta), i to zato što je tvrdoglavo odbijao da oda ime druga koji je bio počinio nešto što je bilo zabranjeno. Ta anegdota zvuči vjerodostojno“ (Hesse, 2006: 60).

S obzirom na to da nije odrastao u roditeljskome domu, Knecht je bio primoran osamostaliti se, što se u mladenačkim godinama pokazalo korisnim:

„Uostalom, život u internatu za Knechta nije bio ništa novo; uklopio se bez muke“ (Hesse 2006: 59).

Usmjeren, nenametljiv, odgovoran i istrajan, Knecht pribjegava kontaktu u malim skupinama, ponajviše dijadama. Meštrov odgoj mladoga Knechta primjer je odgoja koji nadilazi tradicionalnu definiciju obitelji i uloge roditelja. Meštrova uloga kao odgojitelja, učitelja i prijatelja Knechta ističe kako kvaliteta odgoja ne mora nužno proizlaziti iz biološkoga roditeljstva. Umjesto toga, važan je kontekst odgoja i kvaliteta podrške koju dijete prima od osoba u njegovome okruženju. Meštrov odgojni utjecaj na Knechta bio je temeljen na mentorstvu, poticanju razmišljanja, razvoju vlastitosti i poticanju rasta osobnosti. Ova dinamika između Meštra i Knechta jasno pokazuje da obitelj može biti šira od samog biološkog okvira, ako se odgoj obavlja s ljubavlju, poštovanjem i ako se pruži podrška u razvoju osobnosti i talenata djeteta ili mlade osobe. Hesseov prikaz Meštra kao ključne figure u odgoju Knechta naglašava da je bitno tko preuzima ulogu odgojitelja ili mentora te kako ta osoba obavlja tu ulogu. To širi koncept obitelji i odgoja, ističući da kvalitetan odnos i podrška mogu doći iz različitih izvora (Zloković, Čekolj, 2018). Svjesnost roditelja o važnosti prilagodbe odgojnih metoda i pristupa sukladno suvremenim i budućim potrebama djece je važno za uspješan razvoj mladih generacija.

Svijet se neprestano mijenja, tehnologija napreduje, društvo se transformira i nove vještine postaju sve važnije. U tom se kontekstu očituje roditeljska uloga u prilagodbi odgoja kako bi podržali djecu u stjecanju vještina potrebnih za uspjeh u budućnosti. To može uključivati promjene u pristupima odgoju kao što su poticanje kreativnosti, razvoj digitalnih vještina, učenje održive prakse, poticanje emocionalne inteligencije i prilagodljivosti te potpora u razvoju analitičkog razmišljanja i rješavanja problema. Osviješteni roditelji prepoznaju da su neke tradicionalne metode odgoja možda zastarjele ili neadekvatne za suvremeni svijet. Oni su spremni učiti, prilagođavati se novim spoznajama i pristupima te istraživati nove načine podrške razvoju djece. Važno je da roditelji budu otvoreni za nove ideje i pristupe te surađuju s odgojno-obrazovnim institucijama kako bi zajedno podržali djecu u stjecanju vještina i znanja relevantnih za njihov uspjeh u budućnosti. Svakako, ključno je da prilagodba odgojnih metoda bude uravnotežena i temeljena na istraživanju i potrebama djeteta, uzimajući u obzir kako sadašnjost, tako i budućnost u kojoj će se ono razvijati (Potočnjak, 1986),

a Meštrov pristup prema Knechtu sjedinjuje komponente animatora, komentatora i terapeuta. Animatorski se doprinos očituje u tome što se bez dobre animacije poučavanje ne može transformirati u učenje i samoodgoj. Komentatorska linija odnosi se na odgajateljev visok stupanj empatijskih i komunikacijskih sposobnosti dok se terapeutsko postiže tezom po kojoj se svakoga, sasvim i svemu može naučiti. Svaka osoba ima svoje jedinstvene potrebe i način apsorpcije informacija te prilagođeni pristup može biti ključan za uspješan proces učenja i razvoja (Potočnjak, 1986). Dakle, kombinacija animacije kao alata za dinamično učenje, visokih empatijskih i komunikacijskih vještina odgojitelja te prilagođenog pristupa u učenju može imati značajan doprinos u procesu odgoja, učenja i čak terapije (Rosić, 2001):

„Nigdje se dvojica ljudi ne mogu lakše sprijateljiti nego pri muziciranju. To je tako lijepo. Nadam se da ćemo ostati prijatelji, ti i ja“ (Hesse, 2006: 48). (...) „Magister je dolazio barem jednom svaka dva do tri mjeseca u Eschholz, posjećivao i nadzirao satove glazbe“ (...) „Često bi s njim sjedio (Knecht) po cio sat u nekoj od vježbaonica za glasovirom i prolazio s njim djela njemu omiljenih skladatelja ili kakav primjer iz starih vježbi skladanja“ (Hesse, 2006: 63) (...) „Ako želiš, možeš mi jednom godišnje napisati pismo, posebice o napretku svojih studija glazbe. Neka ti nije zabranjeno kritizirati tvoje učitelje, ali na to polažem manje važnosti“ (Hesse, 2006: 74).

Srednjoškolsko obrazovanje predstavlja vrijeme istraživanja i eksperimentiranja, ponajprije vrijeme kada mladi ljudi stvaraju svoj identitet i istražuju različite aspekte života. U toj se fazi Knecht upoznaje s Pliniom Designioriom, koji je na prvi pogled njegova karakterna suprotnost. Međutim, daljnjim kontaktom otkrivaju da dijele mnoge sličnosti. Ova dinamika prikazuje kako su prva razmišljanja o nekome često površna i kako istinsko upoznavanje može otkriti dublje povezanosti. To također ilustrira kako ljudi mogu rasti i razvijati se kroz međusobni utjecaj i interakciju, ne samo kao pojedinci, već i kao dio društvenog tkiva. Razvoj u srednjoj školi nije samo individualni proces, već i društveni. Kroz interakcije s drugima, osobito s ljudima koji se na prvi pogled čine suprotnima, pojedinac može proširiti svoje vidike, razumijevanje i empatiju. Ovaj razvoj društvene dimenzije

osobnosti naglašava koliko su međuljudski odnosi i interakcije važni za formiranje identiteta:

„Plinio je na svoje iznenađenje morao doživjeti da mu ovaj izmakne i ne odgovori; ni poziv nije prihvatio; to je opet izazvalo starijega, i on se od toga dana počeo truditi oko šutljiva Josefa; spočetka, dakako, samo iz taštine, a poslije ozbiljno, jer je tu naslutio protivnika, možda budućeg prijatelja, možda suprotno“ (Hesse, 2006: 84).

Prijateljstvo je duboko osobni odnos između pojedinaca koji se temelji na povjerenju, podršci, empatiji i razumijevanju te se ono razvija kroz zajednička iskustva i međusobno razumijevanje. Temelji se na uzajamnosti, povjerenju, podršci i empatiji. Popularnost, s druge strane, temelji se na percepciji drugih prema pojedincu. Važno je napomenuti da popularnost ne isključuje prijateljstvo, ali nije isto što i prijateljstvo (Klarin, 2006). Stvaranje dobrih veza s obitelji i prijateljima čovjeku pomaže kako bi bio sretnija, zadovoljnija i mirnija osoba. Jedan od najboljih načina za izgradnju odnosa jest zajedničko provođenje vremena, a osobine kao što su poštenje, brižnost, suradnja i poštovanje pomažu nam da budemo bolji prijatelji i članovi obitelji (Popović, 2008):

„Knecht već je za vrijeme školovanja, posebice u razdoblju svoga suparništva s Pliniom Designorijem, često doživljavao da su ga mnogi vršnjaci, a još više neki od mlađih drugova ne samo voljeli i željeli njegovo prijateljstvo, nego i težili za tim da im on upravlja, da ga mogu pitati za savjet, da dopuste da na njih utječe, a to se iskustvo odonda češće ponavljalo“ (Hesse, 2006: 109).

Dijete uči o ponašanju i društvenim normama promatranjem i interakcijom s odraslima. Modeliranjem prikladnih oblika ponašanja, odrasli pomažu djeci razvijati svoje vlastite socijalne vještine, empatiju, moralne vrijednosti i razumijevanje društvenih očekivanja (Juul, 1996). Učitelji imaju ključnu ulogu u oblikovanju ne samo intelektualnoga, već i emocionalnog i socijalnog razvoja djeteta. Duhovna uloga učitelja ogleda se u sposobnosti oblikovanja osobnosti i karaktera djeteta. Osim prenošenja znanja, učitelji imaju priliku poticati razvoj moralnih vrijednosti, kritičkoga razmišljanja,

empatije, suradnje i samopoštovanja kod djece. Njihova sposobnost oblikovanja okoline u učionici, poticanja radoznalosti, potpore i inspiracije može imati dugoročan utjecaj na formiranje budućih generacija. Stoga, duhovna uloga učitelja nije samo o prenošenju znanja, već i o oblikovanju karaktera, poticanju razvoja pozitivnih vrijednosti i podršci cjelovitom razvoju djeteta kao individualca i društvenog bića (Ledić, 1999). Meštar je, gledajući njegovo zvanje, ujedno i učitelj i pedagog te, kao što brine o Knechtovom napretku u učenju, mora obraćati pažnju i na njegovo vladanje i stajališta, osobni i društveni razvitak i individualne potrebe. Kvalitetna škola zahtijeva kvalitetne nastavnike koji su motivirani, stručni i posvećeni svojim učenicima. Njihova uloga u poticanju učenja, razvoju vještina i pružanju podrške ne može se precijeniti. Smanjenje obvezatne domaće zadaće može biti korisno jer prevelika količina zadaća može stvoriti stres kod učenika i ograničiti vrijeme koje provode u drugim važnim aktivnostima izvan škole. Umjesto toga, istaknuti važnost rada u razredu može potaknuti interaktivno učenje, grupne projekte i suradničke aktivnosti koje potiču razvoj vještina komunikacije, suradnje i kreativnosti. Također je važno naglasiti važnost samostalnoga rada učenika na sebi. To uključuje razvoj samostalnosti, samodiscipline, istraživačkog duha i osobnog rasta. Podržavanje učenika da samostalno istražuju teme koje ih zanimaju ili da razvijaju vještine koje su im bitne može imati dugoročan pozitivan utjecaj na njihov akademski i osobni razvoj (Kyriacou, 1995).

Balansiranje između rada u razredu, smanjenja obvezatne domaće zadaće i poticanja samostalnog rada kod učenika može stvoriti poticajno okruženje za učenje, omogućujući im da razvijaju širok spektar vještina potrebnih za uspjeh u školi i izvan nje (Glasser, 2005). Istraživanja su pokazala da se percepcija adolescencije mijenja. Ranije se smatralo da je adolescencija izrazito turbulentno razdoblje obilježeno konfliktima, impulsivnošću i dramom. Međutim, nova saznanja sugeriraju da ta percepcija može biti prenapuhana i nije nužno toliko dramatična. Istraživanja su pokazala da većina adolescenata prođe kroz tu fazu s minimalnim problemima. Većina tinejdžera uspješno se prilagođava promjenama, stječe nove vještine i rješava izazove s kojima se suočava. Fokus na podršku, razumijevanje i pružanje alata za nošenje sa stresom i izazovima može biti ključan za pozitivan razvoj adolescenata (Klarin, 2006):

„(...) bilo mu je (Knechtu) posve beznačajno hvale li ga studenti u svom ogovaranju kao čudnu zvjerku ili mu se rugaju kao skorojeviću i štreberu. Ono što je za nj bilo važno, bio je samo njegov studij, sad već posve usredotočen na Igru“ (Hesse, 2006: 120).

Srednjoškolsko obrazovanje priprema učenike za ulazak na tržište rada. Kroz praksu, teorijsko znanje i vještine specifične za određene poslove ili sektore, školuje se radna snaga, spremna odmah pridonijeti različitim industrijama (Vrcelj, 2018). Postojeći okviri i pravila često pružaju stabilnost i red, ali isto tako mogu ograničiti kreativnost i inovativnost. Kreativnost, često, zahtijeva pomak izvan uobičajenih granica, propitivanje *statusa quo* i razmišljanje izvan utvrđenih normi.

Biti poslušan i pristojan može stvoriti stabilno okruženje, ali istovremeno može suziti prostor za iskazivanje kreativnosti jer se često očekuje sukladnost s postojećim pravilima i normama. Kreativnost se često rađa iz izazova, sumnji, pa čak i nekonvencionalnog razmišljanja. Ponekad je potrebno izazvati autoritete, propitivati dokazane činjenice i općeprihvaćene istine kako bismo potaknuli kreativnost. Međutim, to ne znači da se kreativnost uvijek protivi pristojnosti ili poslušnosti. Umjesto toga, ona može proizlaziti iz sposobnosti promišljanja izvan okvira, postavljanja novih pitanja i traženja novih perspektiva unutar granica koje su postavljene. Stvaranje balansa između pridržavanja pravila i normi te sposobnosti propitivanja i izazivanja postojećih okvira može omogućiti kreativnosti da procvjeta (Cvetković Lay, 2008). Knechtov odgoj zasniva se na uvažavanju Herbartovih pet praktičnih ideja za odgoj iz 1808. godine; ideja unutarnje slobode koja se odnosi na autonomiju pojedinca i sposobnost donošenja vlastitih odluka neovisno o vanjskim ograničenjima, zatim ideja savršenstva koja predstavlja težnju prema idealima, ideja dobrohotnosti odnosno sklonost prema dobru i želja za pomoći drugima, ideja prava ili zakonski priznato pravo na slobodu te ideja prikladnosti koja odgovara određenim standardima ili očekivanjima u određenoj situaciji (König, Zedler, 2001).

„(...) s napredovanjem na svim područjima mikrokozmosa Igre porasla je, dakako, njegova sposobnost poimanja i njegov senzibilitet za sve što je u Igru problematično (...) Uza svoju veliku nadarenost za glazbu i za Igru staklenim perlama, naslućivao je u sebi

i druge snage, stanovitu unutrašnju nezavisnost (...) a ta sila, ta nezavisnost, ta njegova samovolja, nije bila samo jedna njegova crta. Ta crta nije bila usmjerena i djelotvorna samo prema unutra, djelovala je i prema van“ (Hesse, 2006: 120).

U Njemačkoj se nakon 1871. godine odvija proces razvoja pravne i kulturne države koja u sve većoj mjeri priznaje i omogućava ostvarivanje ličnosti pojedinca i njegovo pravo na slobodan razvoj (Tillmann, 1994). U Weimarskoj Republici (1918. – 1933.) zadržavale su se konfesionalne škole – no samo prividno, jer su kršćanske svjetonazorne grupe (npr. socijalisti) bile spriječene u tomu da u željenoj mjeri ustanove svoje „svjetovne“ škole. Teorijske osnove koje su odgovarale konfesionalnim školama bile su usidrene u „normativnoj pedagogiji“, koja je normativne premise dotične crkve uzimala kao polazište za svoje teorijske i praktične koncepte. Tek je duhovno-znanstvena pedagogija, razvijena u weimarsko doba, utemeljila suvremenu odgojnu znanost (Giesecke, 1993). Parsons dokazuje obrazac strukture javnoga odgoja u školama; najprije kao opisivanje značajki razreda u osnovnoj školi, što podrazumijeva početnu jednakost učenika, zajedničke zadatke, polarizaciju između odraslih i skupine učenika, sistematski proces ocjenjivanja vrijednosti i sl. (Tillmann, 1994).

OBRAZOVANJE U ROMANU *IGRA STAKLENIM PERLAMA*

Knecht je melankolik, ali izrazito dosljedan učenik koji je pokazao predanost u glazbi, jeziku i socijalizaciji. Njegov utjecaj na kolege bio je jednak onomu koji je Meštar ostavio na njega, no Meštar se kod njega treba iskazati kao mentor-supatnik, pokazujući, međutim, kako se s bolovima i tegobama života izlazi na kraj uz pomoć humora i unutarnje djelatne snage (Carlgren, 1991).

Ante Bežen (2008) za mentorsku nastavu navodi da je ona vrlo bliska problemskoj, a a razlika proizlazi iz toga što je uloga učitelja smanjena i svodi se samo na povremene konzultacije s učenikom. Pretpostavlja visok stupanj samodiscipline, sposobnosti te intelektualnog angažiranja učenika i stoga se primjenjuje u srednjem obrazovanju i na sveučilišnom studiju.

Ewald Terhart (2001) govori o Dimenziji „susreta s predmetom“ kao od-

govornom metodičkom djelovanju nastavnika, koje se u podjednakoj mjeri usmjerava na subjektivnu i objektivnu stranu iz razloga što se obje instance, dakle subjekt i objekt učenja, razvijaju u uzajamnom dodiru, a što za rezultat ima obrazovanje i evoluciju/inovaciju.

Termin „škola“ dolazi od grčke riječi *shole*, koja je označavala pauzu između aktivnosti u antičkim atenskim gimnazijama odnosno omogućavala je učenicima vrijeme za različite aktivnosti poput samospoznaje, diskusija ili promatranja, usmjerene prema razvoju osobnosti (Mušanović, 2011). Za sličnu je svrhu osmišljena i Igra staklenim perlama: „Igra u početku nije bila ništa drugo do duhovit oblik vježbe pamćenja i kombiniranja, među studentima i glazbenicima, a igrala se – kako smo rekli – u Engleskoj i Njemačkoj, još prije nego što je ‘otkrivena’ na visokoj glazbenoj školi u Kölnu, gdje je dobila ime što ga i danas nosi“ (Hesse, 2006: 26).

Termin „obrazovanje“ nosi duboko utemeljenje u njemačkoj kulturi i intelektualnom nasljeđu, a razvio se u njemačkom neohumanizmu (Giesecke, 1993). Igra i obrazovanje dijele ključne principe i vještine koje pomažu u razvoju učenika ili igrača kao cjelovite osobe. Korištenje sposobnosti pamćenja omogućuje učenicima upamtiti informacije, koncepte i vještine važne za igru ili obrazovanje. Kombiniranje, tj. sposobnost povezivanja informacija ili ideja, omogućuje stvaranje novih spoznaja i rješavanje problema. Debatiranje ili argumentacija potiče kritičko razmišljanje, razumijevanje više perspektiva i izgradnju vlastitoga stava ili mišljenja što je ključno za obrazovanje jer potiče analitičko razmišljanje i razvoj sposobnosti artikuliranja svojih ideja. Učenje je kontinuirani proces koji obuhvaća prikupljanje novih znanja, vještina i iskustava. Sposobnost učenja omogućuje prilagodbu novim informacijama i promjenama u okruženju, što je ključno kako za igru tako i za obrazovanje. Oba područja imaju svoja pravila, procedure i vještine koje se koriste kako bi se postigli ciljevi. Igra može koristiti principe poput strategije, suradnje ili rješavanja problema, dok obrazovanje može uključivati strukturirane metode učenja, evaluaciju znanja i primjenu u praksi.

„Ta pravila, znakovni jezik i gramatika Igre neka su vrsta visoko razvijena tajnog jezika u kojemu su djelomice sadržane različite znanosti i umjetnosti, ali poglavito matematika i glazba (odnosno znanost o glazbi), i kojim se sadržaji i rezultati gotovo svih znanosti mogu izraziti i postaviti u međusobne odnose. Prema tome, Igra

staklenim perlama igra je sa svim sadržajima i vrednotama naše kulture, ona se njima igra kao što se, u razdobljima u kojima su cvjetale umjetnosti, možda neki slikar igrao s bojama svoje palete“ (Hesse, 2006: 12).

Pravila Igre bliska su dvjema vrlo važnim polovima pedagogije; matematici u kontekstu mjerljivosti, logike i analitičkog razmišljanja. U pedagogiji, istraživanja koja uključuju analizu brojčanih i nebrojčanih podataka omogućuju dublje razumijevanje stavova sudionika, čime se otvaraju vrata novim spoznajama i pristupima (Mužić, 1979). Glazba može premostiti granice između strukturiranih oblika i potpune slobode izraza. Ona je apstraktna, otvorena za interpretaciju i sposobna komunicirati emocije i osjećaje na način koji riječi često ne mogu. Upravo zbog te fleksibilnosti, glazba može poslužiti kao sredstvo koje doprinosi razvoju jedinstvenih osobnosti. Svako ljudsko biće ima svojstveni način percipiranja glazbe te način na koji ju doživljava. Kroz glazbu ljudi mogu izraziti svoju individualnost, istraživati emocije i stvarati veze s drugima na dubljim razinama. U kontekstu odgoja ili poučavanja, glazba može biti snažan alat za prilagođavanje. Svako dijete ili pojedinac ima svoj jedinstveni način učenja i razumijevanja svijeta oko sebe. Korištenje glazbe u obrazovanju može omogućiti prilagođavanje različitim stilovima učenja, potaknuti kreativnost, poticati raznolikost i poštovanje prema različitostima. Glazba također može potaknuti razumijevanje empatije i osjećaja, potičući osobni razvoj i socijalnu interakciju.

„Pri tom se unutar toga čvrstog ustrojstva, odnosno – da bismo slijedili sliku – unutar složenog mehanizma tih divovskih orgulja, igraču pojedincu pruža cijeli jedan svijet mogućnosti i kombinacija, a gotovo je nemoguće da su između tisuću ispravno izvedenih igara i samo dvije nalik jedna drugoj osim površno. Kada bi se jednom i dogodilo da slučajno dva igrača isti uži izbor tema učine sadržajem svoje igre, izgledale bi te igre i odvijale se posve različito, prema načinu mišljenja, karakteru, raspoloženju i virtuoznosti igrača“ (Hesse, 2006: 12-13).

„Kao i svaka velika ideja, ona zapravo nema početka, nego je upravo kao zamisao vazda postojala“ (Hesse, 2006: 13). Važno je uočiti paralelu između igre i pedagogije, posebice u smislu razvoja pedagogije kao znanosti koja je

nastala i oblikovala se tijekom vremena. Pedagogija je postojala kao koncept i praksa kroz povijest, no kao disciplina s definiranom metodologijom, teorijom i praksom započela se oblikovati tijekom 18. stoljeća, pri čemu je Johann Friedrich Herbart imao značajnu ulogu. Proces socijalizacije uključuje prijelaz iz primarne faze, koja se odvija u ranom djetinjstvu u obitelji u sekundarnu fazu socijalizacije, koja obuhvaća širu društvenu interakciju, uključujući školu i druge okoline. Primarna faza socijalizacije odvija se u ranim godinama kroz interakciju s obitelji, članovima uže i šire obitelji te pruža temelje za daljnji socijalni razvoj. Ovdje se uče osnovne društvene vještine, norme, vrijednosti i očekivanja. Sekundarna faza socijalizacije, koja se događa u školi i širem društvenom kontekstu, predstavlja proširenje društvenih interakcija. Ovo okruženje obuhvaća učitelje, školsko osoblje i vršnjake te pruža priliku za učenje društvenih normi, prilagodbu pravilima i očekivanjima te razvoj složenijih socijalnih vještina kao što su suradnja, empatija i komunikacija. Učenik treba prijeći iz privatne obiteljske sfere u javnu sferu školskoga okruženja kako bi razvio sposobnosti prilagodbe različitim socijalnim situacijama. Tranzicija između primarne i sekundarne faze socijalizacije omogućuje učenicima da se prilagode društvenim normama, izgrade odnose te razvijaju svoj identitet i ulogu unutar šire zajednice (Gudjons, 1994). Ukoliko se učenik ne uspije prilagoditi novim društvenim okolinama i normama u školi utoliko može imati probleme u interakciji s drugima, osjećati se isključenim ili socijalno izoliranim, što će se negativno odraziti na motivaciju za učenjem, suradnjom s vršnjacima i učiteljima te u konačnici na školski uspjeh. Važno je osigurati podršku i resurse za učenike koji se suočavaju s poteškoćama u prilagodbi na nove socijalne situacije, a što se može ostvariti uključivanjem dodatne podrške u školi, mentorskim programom, savjetovanjem ili prilagođenim pristupom obrazovanju kako bi se olakšao taj socijalni prijelaz. Socijalna integracija i uspjeh u društvenim interakcijama unutar škole ključni su za opći školski uspjeh i dobrobit učenika te mogu imati dugoročan utjecaj na njihov akademski i osobni razvoj.

„Ali prijelaz iz običnih domaćih škola u škole Kastalije većini izabranih ipak pada teže nego što su zamišljali, i mnogima donosi neočekivana razočarenja. Za one đake, koji su u roditeljskom domu bili sretni i voljeni, prijelaz nadasve znači vrlo težak oproštaj i odricanje, pa se i događa, posebice u prvim dvjema elitnim godinama,

da znatan broj đaka bude vraćen, ne zbog nedostatka darovitosti i marljivosti, nego zbog nesposobnosti đaka da se pomire s internatskim životom i s mišlju da će veze s obitelji i domovinom ubuduće sve više popuštati te da će oni naposljetku poznavati i poštivati jedino pripadnost Redu“ (Hesse, 2006: 53-54).

Didaktika, kao znanost koja proučava proces podučavanja, potječe od grčkog glagola *didaskhein*, označavajući prijenos znanja od učitelja prema učeniku. Sustav obrazovanja obuhvaća niz faza, započinjući predškolskim odgojem, nastavljajući kroz osnovno i srednjoškolsko obrazovanje (koje se dalje može podijeliti na gimnazije, strukovne ili umjetničke škole) te nadalje na visokim učilištima. Sustav kakav danas poznajemo pruža osnovno obrazovanje širokoj populaciji. Prva teorija didaktike, koju je izložio Jan Amos Komensky u djelu *Velika didaktika* (1632), istaknula je da je čovjek po svojoj prirodi predodređen za tri stvari: obrazovanje, razvijanje karaktera i religioznost. Ova teorija naglašava važnost obrazovanja, etike i duhovnosti kao temelja ljudskog razvoja (Pranjić, 2005). Prikaz Knechtova obrazovanja započinje osnovnoškolskim obrazovanjem:

„Knecht je tada morao imati oko dvanaest ili trinaest godina, bio je učenik gimnazije u gradiću Berollingenu na rubu Zaberwalda, za koji se pretpostavlja da mu je bio rodnim mjestom. Dok je dječak već duže vrijeme bio stipendist latinske škole, učiteljski kolegij, a posebno zdušno učitelj glazbe, dvaput su ga ili triput bili preporučili vrhovnom Poglavarstvu za prijem u elitne škole, ali on o tome nije ništa znao niti je imao ikakvih susreta s elitom, čak ni s Meštrima vrhovnog Odgojnog poglavarstva. Tada mu je učitelj glazbe (u to je vrijeme učio violinu i lutnju) priopćio da će uskoro u Berollingen možda doći Meštar glazbe radi provjere glazbene nastave u školi, pa neka Josef marljivo vježba kako bi sebi i svom učitelju prištedio neugodnosti“ (Hesse, 2006: 43-44).

Stipendija i preporuke koje je dobio ukazuju na to da je bio prepoznat kao darovit učenik, zbog svojih izvanrednih sposobnosti, talenta i/ili postignuća. Darovitost se može očitovati u različitim područjima, od akademskih disciplina do umjetnosti, sporta ili društvenog angažmana. U kontekstu

školovanja, daroviti učenici često pokazuju izuzetne rezultate, brzo uče i izdvajaju se u određenim područjima (Cvetković-Lay, 2008: 15). Meštar je uvidio Knechtovu darovitost te mu je uputio pozivnicu u elitnu srednju glazbenu školu:

„Pokraj ili iznad ovih škola (državnih) odvija se nastava u elitnim školama, u koje se pokusno primaju đaci izuzetnog talenta i karaktera. Za pristup ne postoje ispiti, nego elite čak biraju njihovi učitelji prema vlastitoj procjeni te ih preporučuju vlastima u Kastaliji. (...) Uglavnom se posljednji tečaj elitne škole završi u dobi od dvadeset dvije do dvadeset pet godina, i to primanjem u Red“ (Hesse, 2006: 54-55).

Postavka romana daje dvostruki pristup obrazovanju te su prikazani različiti učenički putevi nakon osnovnoškolskoga obrazovanja. Državne škole, kakve su uobičajene, pružaju standardno obrazovanje koje većina učenika pohađa. S druge strane, elitne škole, poput gimnazija s pojačanim strukovnim programom, nude napredni program koji je prilagođen nadarenim učenicima. Ove škole fokusirane su na određena područja znanja ili interesa, pružajući učenicima intenzivnije obrazovanje ili više resursa za istraživanje područja koja ih posebno zanimaju. Ovakav pristup omogućuje im da obrazovanje prilagode svojim interesima, potrebama i afinitetima. Ukidanje granica između standardnih i elitnih škola može omogućiti svim učenicima pristup naprednijem obrazovanju i resursima koji će podržati njihov osobni razvoj, bez obzira na njihove početne sposobnosti ili interese:

„(...) u eliti nije bilo sve u učenju i stručnim svjedodžbama. Težilo se za višim ciljevima odgoja i umjetnosti pred kojima je mnogi đak posustao. Dakako, u sustavu od četiriju velikih elitnih škola, s brojnim odjelima i ograncima, bilo je mjesta za mnoge talente, pa se neki marljivi matematičar ili filolog, ukoliko je doista bio nadaren za znanstveni rad, nije morao osjećati ugroženim ako mu je nedostajalo dara za glazbu ili filozofiju“ (Hesse, 2006: 54).

Rasprava između elitnih škola i državnih škola s težištem na kritici državnih škola zbog nedostatka poticanja kreativnosti i individualnoga razvoja

često je središnja tema rasprava u kontekstu obrazovanja. Elitne (privatne) škole imaju reputaciju pružanja naprednijeg obrazovanja i prilika za razvoj nadarenosti kod učenika. One se često fokusiraju na poticanje kritičkog razmišljanja, istraživanja i razvoja individualnih talenata. S druge strane, državne škole percipiraju se kao institucije koje se previše usredotočuju na usvajanje kurikuluma i pripremu učenika za rad u industriji.

Kritike državnih škola često se usredotočuju na njihovu sposobnost da prilagode obrazovanje individualnim potrebama učenika, podržavajući kreativnost, razmišljanje izvan okvira i razvoj jedinstvenih talenata. Umjesto toga, mogu biti usmjerene na pružanje standardnog obrazovanja koje može nedostajati individualizaciji i poticanju specifičnih interesa i talenata učenika. Važno je napomenuti da kvalitetno obrazovanje ne bi trebalo biti rezervirano samo za elitne škole. Sve škole bi trebale težiti prilagodbi obrazovanja prema potrebama učenika, poticanju kritičkog razmišljanja i razvoju talenata, bez obzira na njihov status ili vrstu škole koju pohađaju. Svi učenici zaslužuju priliku da razvijaju svoje interese i talente te da se potiče njihov individualni razvoj unutar obrazovnog sustava:

„Brojne obične škole u zemlji, gimnazije i one ostale, bilo da su humanističkog ili prirodoznanstvenog ili tehničkog usmjerenja, služe pripremanju mladeži – više od devedeset posto svih naših učenika za takozvana slobodna zvanja, te završavaju ispitom zrelosti za pristup u visoke škole, a ondje, na visokim školama, apsolvira se za svaku struku određeni studij. To je normalan, svakome poznati sistem studija, a tu se postavljaju što je moguće stroži zahtjevi i isključuju se oni nenadareni“ (Hesse, 2006: 54-55).

Knecht je odabrao školovanje za učitelja glazbene kulture u srednjoj školi Eschholz. Činjenica da je imao mogućnost daljnjeg obrazovanja nakon završetka te škole sugerira da je bio predan i željan produbiti znanje:

„Započinjajući tako iznutra i rastući do susreta i potvrđivanja između toga unutrašnjeg i vanjskog, ispunjavalo se pozvanje u Josefa Knechta u savršenoj čistoći; iskusio je svaki njegov stupanj, sva blaženstva i sve tjeskobe. (...) Tko prima pozvanje, ne prima samo dar i zapovijed, on preuzima i nešto poput krivice (...)“ (Hesse, 2006: 51-52).

Učitelji imaju izuzetno značajnu ulogu u formiranju osobnosti djeteta i oblikovanju njihovih stavova prema obrazovanju, ali i prema sebi samima. Interakcije učitelja s učenicima mogu imati dubok utjecaj na njihov emocionalni, socijalni i intelektualni razvoj. Pozitivni odnosi, podrška i ohrabrivanje učitelja mogu potaknuti samopouzdanje, motivaciju za učenje i razvoj vještina. Suprotno tome, negativni odnosi, nedostatak podrške ili čak indifereantnost učitelja prema učenicima mogu imati ozbiljne posljedice na njihov razvoj. To može rezultirati gubitkom motivacije za učenjem, smanjenjem samopouzdanja i čak utjecati na njihovu percepciju vlastite vrijednosti. Učitelji imaju moć oblikovati okolinu u učionici, prilagoditi nastavu prema potrebama učenika te ih inspirirati da istražuju, postavljaju pitanja i rastu kao osobe. Njihova sposobnost da prepoznaju individualne potencijale učenika i podrže njihov osobni i akademski razvoj ključna je za stvaranje poticajnog obrazovnog okruženja. Stoga je važno da učitelji budu svjesni utjecaja koji imaju na učenike te koriste svoju moć i resurse kako bi poticali pozitivno okruženje, podržavali individualni razvoj i pružili podršku svakom učeniku u ostvarivanju njihova punog potencijala, a takvo se djelovanje naziva implicitna pedagogija (Mušanović, 2011) ili, kao što se u romanu navodi: „Ono što Meštar uradi, uvijek je više od osobnog“ (Hesse, 2006: 74).

„Kako se Knechtov život, koliko je nama poznato sav odvijao u Kastaliji, onom najtišem i najvedrijem području naše brdovite zemlje što su ga nekoć često nazivali Goetheovim pjesničkim izrazom „pedagoška provincija“, skicirat ćemo posve kratko (...) i opisati čuvenu Kastaliju i strukturu njezinih škola“ (Hesse, 2006: 58).

Arhitektonska struktura srednje škole podsjeća na Partenon, a Kuća Hellas, u kojoj je smješten učenički dom, referenca je na antičku grčku kulturu, obrazovanje ili vrijednosti koje se promoviraju unutar toga učeničkog doma:

„Golemi trg bio je dijelom pokriven travom, dijelom pijeskom, i prekidala su ga samo dva velika plivačka bazena s tekućom vodom. Do bazena silazile su široke niske stube. Na prilazu tome sunčanom trgu stajala je školska zgrada, jedno visoko zdanje, s dva krila od kojih svako s ulazom uokvirenim s po pet stupova“ (Hesse, 2006: 58).

Partenon, hram posvećen Ateni, simbol je visoke kulture i mudrosti pa se njegova referenca može interpretirati kao težnja za visokom razinom obrazovanja i mudrosti unutar škole. Hellas, odnosno Grčka, simbolizirajući mjesto podrijetla klasične obrazovanosti i kulture, može ukazivati na želju za obrazovanjem koje uzdiže vrijednosti i ideale iz grčke povijesti i kulture. Ta kombinacija referenci može označavati obrazovni pristup koji objedinjuje različite aspekte klasičnog obrazovanja u svrhu formiranja sveobuhvatnog i temeljitog obrazovanja iz razloga što se odabranu djecu podučavalo kod kuće i u školama, dok se odabrane usmjeravalo na daljnje izučavanje umjetnosti i retorike (Mušanović, 2011), a sama Grčka, tj. Kastalija predstavlja antipod Rimu odnosno svijetu izvan Kastalije.

U domu ga dočekuje učenik Oskar koji je njegov *paidagogos* odnosno tje-lohranitelj, a koji ga prati u školu i odgovoran je za njegovu prilagodbu u novome okruženju (Mušanović, 2011):

„ – Ja sam Oskar, najstariji u kući Hellas u kojoj ćeš stanovati, i moj je zadatak da ti zaželim dobrodošlicu i uvedem te k nama. U školi te očekuju tek sutra pa lijepo imamo vremena sve malo razgledati, brzo ćeš se snaći. Molim te da me u prvo vrijeme, dok se ne uživiš, smatraš svojim prijateljem i mentorom i svojim zaštitnikom, ako bi te kojom prilikom drugovi možda gnjavili; neki naime misle da nove uvijek treba malo mučiti“ (Hesse, 2006: 58-59).

Kastalija se može usporediti s modernim konceptom srednjoškolskog internata. Slično srednjoškolskom internatu, ovakav prostor integrira sve aspekte potrebne za dnevni život i obrazovanje učenika, ali nadilazi standardne obrazovne ustanove. Prisutnost raznih sadržaja kao što su trgovine, medicinske ustanove te otvoreni prostori za meditaciju i refleksiju potiču cjelovit razvoj učenika. Granica koja dijeli duhovni život od vanjskoga, tehnološkog i zagađenog svijeta sugerira težnju za očuvanjem prostora za kontemplaciju, unutarnji razvoj i duhovnost. Ovakvo okruženje pruža siguran i poticajan ambijent u kojem učenici mogu razvijati svoje unutarnje *Ja*, istraživati vlastite interese i razvijati se kao cjelovite osobe:

„Ondje vani, izvan granica, postojao je jedan svijet, jedan ljudski život, koji je bio u oprečnosti s Kastalijom i njezinim zakonima,

svijet na koji se nije mogao primijeniti njezin poredak i koji se ne može ukrotiti i uzvisiti njezinim mjerama. Knecht je, i te kako, i u vlastitu srcu znao za postojanje toga svijeta. I on je znao za nagne, maštanja i pohote što su protusloveli zakonima kojima je bio podređen, porive koje je tek postupno i uz mnoge muke uspijevao obuzdati“ (Hesse, 2006: 241).

Rimskim vlastima možda nije bilo jasno ili prihvatljivo usmjerenje Kastalijskog Reda prema hermetičnosti i fokusu na izučavanje apstraktnih znanosti. Težnja k apstraktnim znanostima može se doživljavati kao odmak od praktičnih ili konkretnih disciplina, koje su bile cjenjenije, a rimsko društvo naglašavalo je praktične vještine i znanja koja su bila primjenjiva u stvarnome svijetu. Takvo nerazumijevanje ili kritika možda su proistekli iz nesuklađenosti između prioriteta Kastalijskog Reda i onoga što su rimski autoriteti smatrali važnim ili korisnim za društvo u to vrijeme. To bi moglo rezultirati kritikama ili pritiscima na Kastalijski Red zbog njihovih specifičnih fokusa i načina izučavanja znanosti: „Samo, zašto ta dva svijeta naoko nisu živjela u harmoniji i bratstvu jedan kraj drugoga i jedan u drugome, zašto nije bilo moguće oba njegovati i sjediniti u sebi?“ (Hesse, 2006: 89). Rimski poglavari doživljavali su Kastaliju kao izopačenu zbog njezina naglaska na znanstvenim metodama i principima koji su bili suprotstavljeni tradicionalnom shvaćanju ili interpretaciji Božje volje. Konflikt između znanosti i vjere često je bio prisutan u povijesti, a Kastalija, fokusirajući se na znanost, poticala je pristup temeljen na objektivnim metodama istraživanja, što se može činiti suprotstavljeno ili konkurentno vjerskim dogmama. Rimski poglavari vjerojatno su, u skladu s tadašnjim shvaćanjima, smatrali da bi znanost koja stavlja svoje metode i principe ispred vjere mogla biti proturječna ili opasna za tradicionalne vjerske vrijednosti ili društveni poredak koji su smatrali bitnim za stabilnost društva. Ovakav stav mogao je dovesti do stigmatizacije Kastalije kao izopačene ili neprijateljski nastrojene prema vjeri. Dakle, *homo religios* postao je *homo ludens*, *homo creator* i *homo faber*. Dok religija često oblikuje moralne vrijednosti i svjetonazore, škola se usredotočuje na razvoj znanja, vještina i kreativnosti učenika. Pedocentrizam, orijentacija na dijete, naglašava važnost usredotočenja obrazovnih procesa i praksi na potrebe i sposobnosti djeteta, čime se ističe da odgoj treba biti prilagođen individualnim karakteristikama svakog učenika

(Bognar, 2001). Pedocentrizam se odnosi na fokusiranje na osnovne ljudske potrebe svakog pojedinca, posebno djece, kako bi se omogućio zdrav i konstruktivan razvoj. Ovo shvaćanje naglašava da bi društvo trebalo prilagoditi svoje strukture i sustave kako bi se zadovoljile ljudske potrebe, a ne obrnuto. Osnovna pretpostavka pedocentrizma je da bi društvo trebalo biti prilagođeno potrebama pojedinca, a ne da pojedinac treba biti oblikovan po normama ili zahtjevima društva. To se posebno odnosi na djetinjstvo, gdje bi se okruženje trebalo prilagoditi potrebama djece kako bi se osigurao njihov pravilan razvoj. Ideja je da bi društvo trebalo biti inkluzivno i podržavati raznolike potrebe pojedinaca, omogućujući im rasti u zdrave, sretne i produktivne osobe. Generacijski transfer u odgoju i obrazovanju zaista podrazumijeva prenošenje znanja, vještina i vrijednosti s jedne generacije na drugu. To se događa kroz različite uloge, poput onih pedonoma i profesora koji imaju ključnu ulogu u oblikovanju budućih generacija. Njihov zadatak je ne samo prenositi informacije već i poticati cjeloživotno učenje kod učenika, čime se osnažuje njihova sposobnost prilagodbe novim spoznajama i otvaraju se nove perspektive budućim naraštajima (Mušanović, 2011). Sociocentrizam, kao koncept u odgoju, ističe važnost društvenih zadataka i ulogu društva u oblikovanju pojedinca. Ovdje se naglasak stavlja na potrebe i zahtjeve društva te se odgoj smatra sredstvom za oblikovanje pojedinca u skladu s tim zahtjevima. Za razliku od pedocentrizma koji se usredotočuje na individualne potrebe i razvoj pojedinca, sociocentrični pristup promiče ideju da odgoj treba prvenstveno zadovoljiti potrebe društva. To znači da se odgoj usmjerava prema onome što društvo smatra važnim za svoje funkcioniranje ili razvoj. Takav pristup uključuje usvajanje društvenih normi, vrijednosti i vještina koje su relevantne za društvenu koheziju ili potrebe rada. Smatra se da odgoj treba pripremiti pojedinca da se uklopi u društvo, preuzme određene uloge i odgovornosti te doprinese društvenoj zajednici. U tom kontekstu, obrazovanje se često vidi kao sredstvo za pripremu pojedinca za društvenu ulogu koju će kasnije preuzeti, potičući prilagodbu pojedinca normama i očekivanjima društva u kojemu žive (Bognar, 2001).

Završetak prvoga stupnja srednje škole (u Kastaliji) označava prelazak u svijet odraslih. Nailazak na poteškoće nakon završetka prvoga stupnja srednje škole nije neuobičajeno. Mladi se suočavaju s donošenjem važnih odluka o svojoj budućnosti, kao što su odabir daljnjeg obrazovanja, pronalazak posla ili razmišljanje o svojim ciljevima i interesima. Prijelaz u svijet odraslih

također može biti emocionalno izazovan, s pritiscima da se pronade smjer ili postigne uspjeh u novim situacijama. To može biti vrijeme osobnog razvoja, ali i period pun izazova u kojem se mladi suočavaju s očekivanjima društva i samih sebe. Biti svjestan ovih poteškoća i pružiti podršku mladima u ovom prijelaznom razdoblju važno je za njihov uspješan ulazak u svijet odraslih i daljnji razvoj:

„Oproštaj od Eschholza značio je jasan rez u Knechtovu životu. Koliko je dotada živio u sretnu djetinjstvu, u dobrovoljnu redu i harmoniji gotovo bez problema, toliko je sada započelo razdoblje borbe, razvitaka i problema“ (Hesse, 2006: 65-66).

Uobičajeni oblik ispraćaja u mnogim obrazovnim sustavima, gdje se maturantima priređuje određena ceremonija koja označava završetak jedne faze života i ulazak u sljedeću. Ova vrsta minimalističkog ispraćaja reflektira ozbiljnost trenutka, no ima i simboličku važnost. Maturanti se ispraćaju kao dio pripreme za daljnje korake u životu, bilo da se radi o daljnjem obrazovanju, ulasku u svijet rada ili drugim životnim izazovima. Bez obzira na razinu ceremonijalnosti, važno je da takve prigode pruže priliku za refleksiju, slavlje postignuća i pripremu za ono što slijedi u životu nakon završetka školovanja.

„Do viđenja mladi prijatelju, raduje me što si ovdje boravio“ (Hesse, 2006: 74).

Drugi i treći stupanj srednjoškolskoga obrazovanja usmjereni su odabiru manjega broja učenika. Knecht je razdoblje prije nego što je započeo sa slobodnim studijima posvetio glazbi u školi u Waldzelli, imajući priliku intenzivnije istraživati područje glazbe i usmjeriti se prema svojim interesima.

Raznolikost učenika unutar školskog sustava često je izuzetno široka, pri čemu svaki učenik donosi svoje jedinstvene interese, stil učenja i prioritete. Učenici kao što je Josef Knecht, fokusirani su na umjetnost i vlastiti napredak, a oni poput Plinija Designorija čine školsku zajednicu bogatom i raznolikom. Josef Knecht predstavlja profil učenika posvećenog vlastitom usavršavanju, vježbanju izvan predavanja i istraživanju. Takvi učenici obično imaju snažnu unutarnju motivaciju za postizanjem ciljeva te preferiraju rad u vlastitome ritmu i unutar vlastitoga svijeta interesa. S druge strane, Plinio

Designori je tip učenika koji pohađa elitnu školu ili ekvivalent Ljetne škole, a ima drugačije prioritete odnosno usmjereniji je na društvene interakcije ili na usvajanje specifičnih vještina. Ta raznolikost može potaknuti međusobno učenje, razmjenu ideja i poticanje suradnje među učenicima:

„... bilo je starih patricijskih obitelji u zemlji koje su bile osobito zaslužne za Kastaliju u vrijeme njezina osnutka, a u kojima je vladao još do danas ne posve izumrli običaj da se jedan sin, ako je bio dovoljno nadaren, pošalje odgajati kao gost u elitnim školama; (...) Takav je hospitant, dakle, bio Plinio Designori (...)“ (Hesse, 2006: 81).

Raznolikost učenika unutar školske zajednice često rezultira stvaranjem različitih tipova osobnosti, svaki sa svojim jedinstvenim karakteristikama i pristupom školovanju. Plinio Designori, kao učenik-idol, predstavlja osobu koja ima širok krug prijatelja, vješto se izražava i prihvaća izazove. Njegova sklonost prema društvenim interakcijama, elokventnosti i sposobnosti da bude u središtu pozornosti stvara kontrast u odnosu na Knechta, koji preferira manje društvo i usredotočen je na svoj napredak. Fritz Tegularius, s druge strane, predstavlja tip anksioznog učenika, koji unatoč svojoj nadarenosti i odgovornosti, suočava se s izazovima u komunikaciji zbog svoje anksioznosti. Knecht cijeni Tegulariusa, ali izražava zabrinutost za njegovo zdravlje zbog prevelike odgovornosti i mogućega stresa koji dolazi s profesorskim pozivom.

Humboldtov model, koji se često povezuje s visokim obrazovanjem, naglašava akademsku slobodu i istraživački pristup učenju. U takvom modelu, profesori i studenti imaju veću autonomiju u odabiru studijskih tema, istraživanju i metodama učenja (Mušanović, 2011), a naglasak je stavljen na razvoj intelektualnih vještina i poticanju kritičkog razmišljanja.

U romanu, odabir slobodnih studija učenicima omogućuje nastavak obrazovanja bez neposrednog ulaska u specifične pozicije ili poslove za koje su se možda prvotno pripremali, pružajući im priliku za daljnje istraživanje ili specijalizaciju u područjima koja ih posebno zanimaju.

Ovaj odabir može rezultirati većom fleksibilnošću u smislu akademske karijere, ali može također značiti odgađanje konkretnoga zapošljavanja u okviru tradicionalno predviđenih pozicija nakon završetka školovanja u elitnim institucijama:

„Ako sklonosti i zanimanje nisu od početka uži, ta je sloboda ograničena samo obvezom svakoga slobodnog studenta da za svako polugodište podnese plan studija, a vlasti blago nadziru njegovo provođenje“ (Hesse, 2006: 100).

Nastavak obrazovanja moguć je putem programa cjeloživotnog obrazovanja, doktorskih i specijalističkih studija: „Josefu Knechtu bile su tada oko dvadeset četiri godine. Otpuštanjem iz Waldzella završeno je njegovo đачko doba i počele su godine slobodna studija;“ (Hesse, 2006: 98).

Knecht je nastavio svoje visokoškolsko obrazovanje, tzv. slobodne studije, u samostanu pod vodstvom oca Jakobusa, koji je pokazao veliki interes za suradnju s mladim Knechtom, te mu dopustio pristup knjižnici i omogućio vježbanje sviranja instrumenata, što je preslika stručnog rada i predanosti u znanstvenom polju ili visokoškolskom obrazovanju gdje se aktivnosti često događaju izvan institucionalnih okvira. To može obuhvatiti suradnju na projektima s kolegama iz istoga područja, ali s drugih sveučilišta ili organizacija. Takve aktivnosti promiču razmjenu znanja, iskustava i resursa te potiču inovacije u području istraživanja i obrazovanja (Čulum, Ledić, 2011):

„U svojim naporima da ocu Jakobusu što je moguće jednostavnije prikaže prirodu Reda i kastalskoga sustava, neizbježno se spoticao o najslabiju točku vlastita i cjelokupnoga kastalskog odgoja. Ustanovio je da je do tada imao samo blijedu i kruto shematiziranu predodžbu o povijesnim okolnostima koje su uvjetovale osnivanje Reda, te uzrokovale i omogućile sve što je iz toga slijedilo. Njegovoj je slici nedostajala preglednost i red. Budući da je otac Jakobus bio sve prije nego pasivan učenik, došlo je do pojačane suradnje i izuzetno živahne razmjene mišljenja. (...) Kako je, na drugoj strani, pater pažljivo pratio Knechtova izlaganja i koliko je zahvaljujući njima upoznao i priznao Kastaliju, pokazat će njegovo cjelokupno kasnije držanje. Ovoj dvojici ljudi treba zahvaliti suglasnost između Rima i Kastalije koja postoji još danas“ (Hesse, 2006: 175).

Knechtov pristup uvidu prepreka s kojima se učitelji susreću te njegova spremnost da jasno izrazi kritike Sustavu ukazuju na svijest o važnosti napretka u obrazovanju. Njegove kritike odnose se na nedostatke u kurikulumu

mu, nedovoljno otvaranje mogućnosti za rani napredak nadarenih učenika te na nedostatak interdisciplinarnosti, ali i sugeriraju prostor za unaprjeđenje. Naglasak na ranom prepoznavanju i podršci nadarenim učenicima, kao i potreba za interdisciplinarnim pristupom, ukazuju na želju za stvaranjem sustava koji pruža veću prilagodljivost i podršku raznolikosti talenata među učenicima. Interdisciplinarnost može potaknuti kreativnost, inovativnost te omogućiti povezivanje znanja iz različitih područja, što je ključno u svijetu koji se stalno mijenja i razvija. Kritički pogled na sustav s ciljem poboljšanja i nadogradnje ukazuje na Knechtovu predanost stvaranju boljeg okruženja za buduće generacije učenika:

„Ono u čemu je nalazio veselje i zadovoljstvo bilo je poučavanje i odgajanje, i pri tom je stekao spoznaju da su mu radost i uspjeh to veći što su učenici mlađi, pa je smatrao nedostatkom i žrtvom što mu služba ne pripušta već djecu i dječake, nego tek mladiće i odrasle. Bilo je još drugih razmatranja. Iskustava i spoznaja koje su ga u tijeku godina njegova magistrata navele da se kritički postavi prema vlastitoj djelatnosti i raznim okolnostima u Waldzelli, odnosno, da svoju službu smatra velikom preprekom za razvoj svojih najboljih i najplodnijih sposobnosti“ (Hesse, 2009: 261).

PRIKAZ PODUČAVANJA U ROMANU *IGRA STAKLENIM PERLAMA*

Meštar glazbe kao tip učitelja eksperta predstavlja autoritet u svom području, posjeduje opsežno znanje i vještine te podučava učenike s ciljem unaprjeđenja njihove kompetencije. Njegova ekspertiza omogućuje mu da zauzme poziciju stručnjaka među učenicima, a svojim detaljnim pristupom podučavanju, potiče ih na razvijanje vlastitih kompetencija. Njegov detaljni pristup i posvećenost podučavanju mogu potaknuti učenike na aktivno angažiranje u učenju te razvijanju sposobnosti na višoj razini. Kroz ovu dinamiku učenja, Knecht ima priliku razviti svoje vještine pod mentorstvom stručnjaka poput Meštra glazbe, što može biti ključno za njegov daljnji razvoj i pripremu za budućnost, a što se u konačnici i obistinilo:

„- Što bi rado svirao? – upitao je Meštar. Dječak nije uspio izustiti odgo-

vora, bio je prepun strahopoštovanja spram starca, još nikada nije bio vidio takva čovjeka. Oklijevajući je posegnuo za svojim notama i pružio ih prema starcu. – Ne – rekao je Meštar – htio bih da sviraš napamet i to ne vježbu nego bilo što jednostavno, što znaš naizust, možda neku pjesmu koju voliš“ (Hesse, 2006: 46). (...) „ – Znaš li možda već – pitao je Meštar – što je fuga? Knecht pokaže dvoumljenje. Bio je već čuo fuge, ali u nastavi to još nije imao. – Dobro – reče Meštar – onda ću ti ja pokazati. Najbrže ćeš shvatiti ako sami odsviramo jednu fugu“ (Hesse, 2006: 47). Roditeljska očekivanja ponekad mogu biti usmjerena prema stvaranju određenog statusa ili karijere za njihovu djecu, bez obzira na individualne sposobnosti ili interese samih učenika. Učitelji, pokušavajući ispuniti ta očekivanja, mogu se suočiti s izazovom jer takvo usmjeravanje može biti neskladno s trenutnim sposobnostima i interesima učenika. Meštar glazbe, kao stručnjak, vjerojatno teži pružiti priliku učenicima da razvijaju svoje talente i interese u skladu s njihovim potencijalom, a ne samo prema vanjskim očekivanjima. Svojim zalaganjem za individualni razvoj svakog učenika, mogao bi pokušati pronaći ravnotežu između roditeljskih očekivanja, društvenog statusa i stvarnih mogućnosti i interesa učenika. Takav pristup može pomoći učenicima da se osjećaju podržano i motivirano u svom obrazovnom putu te razvijaju vještine koje su im istinski važne, umjesto da se usredotoče isključivo na vanjski socijalni status koji im se nameće:

„Iz opravdanih razloga učitelji viših javnih škola bili su općenito razmjerno velikodušni u preporučavanju đaka za ‘elitu’, pa ipak je tu i tamo bilo povlaštenih iz manje ili više nejasnih pobuda, a nerijetko je neki kratkovidni nastavnik uporno preporučivao kakva đaka miljenika, koji je osim marljivosti, ambicije i mudra ophođenja s učiteljima imao malo drugih vrlina. Takav je način Majstoru glazbe bio nadasve nemio, imao je dobro oko da vidi zna li ispitanik da je sad u pitanju njegova budućnost i njegov životni put (...)“ (Hesse, 2006: 49-50).

Svaki učenik ima jedinstveni način učenja koji mu najviše odgovara. Ne postoji univerzalni model učenja koji bi odgovarao svakom učeniku. Neke učenike će više potaknuti vizualni elementi poput dijagrama, grafikona ili videozapisa, dok drugi bolje apsorbiraju informacije kroz slušanje ili diskusiju. Ima i onih koji se

najbolje uče kroz praktično iskustvo ili pokret. Svjesnost o različitim stilovima učenja omogućuje učiteljima prilagodbu nastave kako bi podržali raznolikost potreba i preferencija svojih učenika. Kroz raznolike metode podučavanja, učitelji mogu osigurati da se informacije prenose na način koji će biti najučinkovitiji za različite tipove učenika. Knechtova svijest o važnosti prilagodbe učenja prema individualnim potrebama svakog učenika ukazuje na važnost personaliziranog pristupa obrazovanju. Razumijevanje raznolikosti učenja može rezultirati uspješnijim i učinkovitijim nastavnim praksama koje omogućuju svakom učeniku maksimalno iskoristiti svoje potencijale (Grgić, 2010):

„Ja vam svoju asocijaciju mogu učiniti shvatljivom, ali ne mogu postići da i kod jednog od vas moja privatna asocijacija na jednak način postane usvojenim znakom, nekim mehanizmom koji bez greške reagira na pozivni znak i uvijek se jednako odvija“ (Hesse, 2006: 62).

Svaki učenik ima jedinstvene načine apsorpcije, razumijevanja i obrade informacija. Učitelji koji prilagođavaju svoje metode podučavanja potrebama, stilovima i preferencijama učenika postižu bolje rezultate u procesu obrazovanja. To može uključivati različite pristupe, primjenu raznovrsnih materijala ili čak prilagodbu tempa nastave kako bi odgovarao potrebama različitih učenika. Ovo prilagođavanje pomaže stvaranju stimulativnijeg okruženja za učenje i omogućava veću učinkovitost u prijenosu znanja:

„Njegovi kasniji učitelji, kod kojih je u narednoj godini dobivao poduku iz meditacije, davali su više naputaka, točnije pouke, strože su kontrolirali, postavljali su više pitanja i znali ga više ispravljati. Meštar glazbe, siguran u svoju moć nad ovim mladićem, gotovo ništa nije ni govorio ni poučavao, zapravo bi tek naznačio temu i sam nastavio svojim primjerom“ (Hesse, 2006: 73.)

Potpuna usklađenost učiteljevog i učenikovog modela podučavanja nije uvijek moguća.

U situacijama gdje se stilovi podučavanja i učenja ne podudaraju, važno je otvoreno komunicirati i tražiti druge načine kako bi se osiguralo uspješno učenje. Otvaranjem dijaloga omogućuje se razumijevanje potreba, stilova i preferencija učenja oba sudionika. Učitelj može istražiti različite metode po-

dučavanja ili pristupe kako bi prilagodio svoj pristup, uzimajući u obzir specifičnosti učenika. Važno je imati fleksibilan pristup i tražiti alternative koje mogu zadovoljiti potrebe učenika, što može uključivati korištenje različitih metoda podučavanja, prilagodbu materijala ili čak individualizirani pristup učenju. Stvaranje takvog okruženja gdje se poštuju različiti stilovi učenja može rezultirati uspješnijim procesom učenja i postizanjem ciljeva na obostranu korist: „Na učitelju je i učenjaku da istražuju sredstva i njeguju predaju, brinu o metodičnosti, a ne da potiču i pospješuju ona iskustva što se više ne mogu izreći riječima“ (Hesse, 2006: 109).

PROTAGONIST KAO FORMIRANA LIČNOST

Josef Knecht predstavljen je kao pojedinac koji je tijekom sazrijevanja uspješno objedinio tri ključna pedagoška elementa - odgoj, podučavanje i obrazovanje. Evolucija i razvoj rezultat su sustavnoga rada učitelja na Knechtovoj nadarenosti.

Kroz kombinaciju implicitnog (neizravnog, neformalnog) i eksplicitnog (izravnog, formalnog) odgoja, učitelji su radili na Knechtovom razvoju, usmjeravajući ga prema profesionalnom i osobnom punom potencijalu. Implicitni odgoj odnosi se na neizravne utjecaje koji su oblikovali Knechtov karakter i stavove, dok je eksplicitni odgoj bio usmjeren na formalno podučavanje i razvijanje vještina i znanja. Kombinacijom obrazovanja i odgoja, Knecht je postigao profesionalni i osobni razvoj, dosežući puninu kako u svojoj karijeri tako i u privatnom životu:

„Ono u čemu je nalazio veselje i zadovoljstvo bilo je poučavanje i odgajanje, i pri tom je stekao spoznaju da su mu radost i uspjeh to veći što su učenici mlađi, pa je smatrao nedostatkom i žrtvom što mu služba ne pripušta već djecu i dječake, nego tek mladiće i odrasle. Bilo je još drugih razmatranja, iskustava i spoznaja koje su ga u tijeku godina njegova magistrata navele da se kritički postavi prema vlastitoj djelatnosti i raznim okolnostima u Waldzelli, odnosno da svoju službu smatra velikom preprekom za razvoj svojih najboljih i najplodnijih sposobnosti“ (Hesse, 2006: 261). „Vidiš na što smjeram; mislim da bih mogao nešto očekivati kada bi Tito (op. prev. Desi-

gnorijev sin), koji ionako ima poteškoća u svojoj školi, dobio učitelja i odgajatelja koji bi se njime bavio“ (...) „Da bih ga dobio u svoje ruke, mora se isključiti svakodnevni utjecaj roditeljske kuće (Knecht Designoriju)“ (Hesse, 2006: 306).

Biti učiteljem glazbene kulture ne ograničava se samo na posjedovanje znanja i vještina iz glazbe već je važno imati i osviještenu odgojnu komponentu. Dobra pedagoška vještina nije samo posjedovanje informacija i prenošenje istih, već i sposobnost motiviranja, poticanja interesa te razumijevanje i prilagodba individualnim potrebama svakog učenika. Učitelj koji posjeduje empatiju, sposobnost prepoznavanja potreba učenika te razvijanje nadarenosti i rješavanje problema, obogaćuje obrazovni proces i upravo ta kvaliteta učitelja ima ključnu ulogu u poticanju učenika da maksimalno razviju svoj potencijal.

„Knecht otvori glasovir, sjedne preda nj, ustanovi da je ugođen i odsvira Scarlattanijev andante što ga je tih dana bio uzeo za osnovu jedne vježbe Igre staklenim perlama. Potom napravi stanku, a kad vidje da se dječak pomno predao slušanju, počne mu kratko tumačiti što se otprilike zbiva kod jedne takve vježbe Igre staklenim perlama; raščlani mu glazbu na pojedine dijelove, pokaže mu kako se glazba otprilike može prevoditi u hijeroglifne Igre“ (Hesse, 2006: 310).

Nakon desetljeća predanog rada i napredovanja, postao je vrhunski stručnjak, Magister ludi, s velikim utjecajem u društvu. Njegova kritika društva i obrazovnoga sustava proizlazi iz bogatog iskustva i prepoznavanja brojnih nedostataka koje je uočio tijekom godina školovanja i predavanja, a s ciljem poboljšanja obrazovanja i društva u cjelini:

„Magister ludi izvorno posve jednostavno znači školski učitelj. A te školske učitelje, dobre i srčane školske učitelje, naša će zemlja to više trebati što Kastalija bude ugroženija i što više njezine dragocjenosti budu prezrene i okrnjene. Učitelji su nam potrebni od svega, ljudi koji će mladež osposobiti da mjeri i prosuđuje i koji će joj biti uzor strahopoštovanja pred istinom, uzor pokornosti duhu i služenju riječi“ (Hesse, 2006: 330).

Uvođenje nove paradigme u obrazovanje koje se dogodilo početkom 20. stoljeća predstavlja značajan preokret u načinu razmišljanja o školi. Ovaj prijelaz označio je prelazak od klasičnog, imitativnog i reproduktivnog pristupa obrazovanju prema novom, kreativno-inovativnom pristupu koji naglašava život i iskustvo kao temeljne elemente školskog procesa. Nova filozofija obrazovanja temelji se na kognitivno-konstruktivističkim i kritičko-emancipacijskim načelima. To znači da se usmjerava na poticanje učenika aktivnom konstruiranju znanja, kritičkom razmišljanju, razvijaju ideje te oslobađanju ograničavajućih faktora. Ovakvim pristupom odmiče se od reprodukcije znanja i potiče se istraživanje, kreativnost i samostalnost kod učenika kako bi se bolje pripremili za zahtjeve suvremenog svijeta (Pivac, 2009).

„Bilo je lijepo i primamljivo imati moć nad ljudima i isticati se blistajući pred drugima, ali je u tome bilo i nečega demonskog i opasnog, a povijest se svijeta i sastoji od neprekidna niza vladara, vođa, moćnika i zapovjednika, koji su – uz beskrajno malo izuzetaka – svi lijepo započeli i loše završili, koji su svi, barem se tako čini – u dobroj namjeri – težili za vlašću, da bi potom bili njome opsjednuti i omamljeni i zavoljeli je radi nje same. (...) Sposobnost da privuče i da više ili manje utječe na druge, posebno na mlađe od sebe, bila bi, dakako, od velike koristi nekom časniku ili političaru, ali za takve u Kastaliji nije bilo mjesta, takve su sposobnosti ondje zapravo služile samo učitelju i odgojitelju (...)“ (Hesse, 2006: 121).

Treba skrenuti pažnju na to da je roman pisan u doba Weimarske Republike, stoga je jasna Hesseova tendencija k duhovno-znanstvenom, a o čemu je ranije bilo govora. Josef Knecht mogao bi se povezati s Lockovom *tabulom rasom*, jer se kroz Knechtovu unutarnju borbu i rast opaža proces spoznaje iz iskustva, kako vanjskog tako i unutarnjeg (Kalin, 2010). Shodno tomu, empirijska paradigma u odgoju naglašava važnost iskustva, opažanja i konkretnih dokaza kao temelja znanja. U kontekstu odgoja, ova paradigma usredotočuje se na transmisiju kulture i navikavanje na sposobnost samokontrole, ali isto tako naglašava usvajanje tradicionalnih vrlina i razvoj karaktera. Međutim, ova paradigma također ima kritičare koji smatraju da se usredotočenost na tradicionalne vrijednosti može sukobiti s promjenama i zahtjevima modernog društva

te se dovoljno ne prilagođava individualnim potrebama i raznolikosti svakoga pojedinca (Vujčić 2013).

Knechtov razvoj kao osobe bio je utjecajan i oblikovan brojnim čimbenicima, od obrazovanja do prijateljstava koja je izgradio. Kroz mentorski odnos s Mešтром i interakciju u obrazovnome okruženju, Knecht je stekao širinu znanja, ali i stvorio temelje za vlastiti intelektualni i moralni rast. Osim toga, prijateljstva koja je izgradio, poput onih s Fritsom Tegulariusom ili Pliniom Designorijem, pomogla su mu osobnome rastu, iako su obojica prijatelja vidno drugačija od njega. Roditeljski dom tradicionalno je ključan faktor u razvoju, no Knechtov slučaj pokazuje da šira okolina, uključujući obrazovanje i prijatelje, također ima značajan utjecaj na formiranje karaktera i razvoj ideala pojedinca.

ZAKLJUČAK

Susret roditelja i nastavnika, odnosno škole i obitelji, predstavlja zajedničku težnju koja svaka iz svoje pozicije, doprinosi odgoju djeteta. Roman prati život Josefa Knechta, protagonista koji prolazi kroz različite faze života od djetinjstva do zrelosti. Knecht odrasta izvan roditeljskoga doma, educiran kroz školovanje i prijateljstva pri čemu gradi karakter, ideale i ideje. Ključna faza je njegovo školovanje u elitnom srednjoškolskom internatu Kastaliji gdje susreće Meštra, osobu koja ima značajan utjecaj na njegov razvoj. Kroz razne lekcije, Knecht se suočava s izazovima samospoznaje, obrazovanja i izgradnje karaktera, ali i podučavanja, tako da je on onaj kojega se podučava i onaj koji podučava. Interpretacijskom analizom proširuje se spoznaja o pedagogiji kroz primjenu teorije na konkretni primjer, ističući dublje značenje književnosti u kontekstu odgoja i obrazovanja, odnosno dosadašnja su saznanja i mogućnosti interpretacije romana upotpunjeni iz novoga kuta gledišta. Okruženje u kojem je protagonist živio sugerira zaključak da na odgoj i obrazovanje djeluje mnoštvo čimbenika te u nekoj mjeri demantira važnost obitelji kao presudne sredine koja daje potencijale za razvoj djeteta. usredotočena je na dublju povezanost između lika Josefa Knechta i pedagoških elemenata koje nudi roman, odnosno prikazuje se kako se kroz protagonistov život pruža uvid u različite aspekte odgoja, obrazovanja i metoda učenja.

Iako je važnost obitelji tradicionalno ključna u odgoju djeteta, analiza suge-

rira da u Knechtovom slučaju šira okolina, poput obrazovnog sustava, prijateljstva i mentorskih odnosa, također ima značajnu ulogu u njegovome razvoju. To dodatno podupire ideju da više čimbenika utječe na formiranje osobnosti i obrazovanje pojedinca.

Analiza romana kroz pedagoški aspekt pruža uvid u kompleksnost odgojnog procesa te prikazuje kako se protagonistov karakter, razvoj i učenje oblikuju kroz interakciju s različitim faktorima okoline, pružajući novu perspektivu procesima odgoja i obrazovanja, ali i opravdanost postojanja *Bildungsromana* kao legitimne podvrste romana o liku.

LITERATURA

- BEŽEN, A. (2008). *Metodika – znanost o poučavanju nastavnog predmeta*. Zagreb: Profil.
- BOGNAR, L. (2001). *Metodika odgoja*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- CARLGREN, F. (1991). *Odgoj ka slobodi : Pedagogija Rudolfa Steinera; Slike i izvješća iz međunarodnog pokreta waldorfskih škola*. Zagreb: Društvo za waldorfsku pedagogiju.
- CVETKOVIĆ LAY, J. (2008). *Darovito je, što ću s njim?*. Zagreb: Alinea.
- ĆULUM, B., J. LEDIĆ. (2011). *Sveučilišni nastavnici i civilna misija sveučilišta*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- DUBOVICKI, S., V. MLINAREVIĆ, T. VELKI. (2018). Istraživački pristupi i metodološki okviri u istraživanjima budućih učitelja, *Nova prisutnost*. 16 (3): 595-611.
- DURAN, M. (2001). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- GIESECKE, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.
- GLASSER, W. (2005). *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- GRGIĆ, A. (2010). Primjena stilova i nastavnih strategija u nastavi hrvatskoga kao inoga jezika, *Lahor*. 9 (1): 78-96.
- HESSE, H. (2006). *Igra staklenim perlama*. Zagreb: Zagrebačka naklada.
- JEROTIĆ, V. (1976). *Bolest i stvaranje*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- JUUL, J. (1996). *Vaše kompetentno dijete*. Zagreb: Educa.
- KALIN, B. (2010). *Povijest filozofije*. Zagreb: Školska knjiga.
- KLARIN, M. (2006). *Razvoj djece u socijalnom kontekstu : roditelji, vršnjaci, učitelji – kontekst razvoja djeteta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- KÖNIG, E., P. ZEDLER. (2001). *Teorije znanosti o odgoju : uvod u osnove, metode i praktičnu primjenu*. Zagreb: Educa.
- KYRIACOU, C. (1995). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- LEDIĆ, J. (1999). *Škola i vrijednosti*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- LOCKE, J. (2007). *Ogled o ljudskom razumu*, svezak I. Zagreb: Naklada Breza.
- MAYER, H. (1966). *Pogledi na savremenu književnost*. Sarajevo: Izdavačko preduzeće Veselin Masleša.
- MUŠANOVIĆ, M. (2011). *Osnove pedagogije*. Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.

- POPOVIĆ, G. (2008). *Prijateljstvo među djecom i mladima*. Đakovo: Tempo.
- POTOČNJAK, B. (1986). *Uloga roditelja u odgoju djece*. Opatija: Otokar Keršovani.
- PRANJIĆ, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- ROSIĆ, V. (2001). *Domski odgoj*. Rijeka: Graftrade.
- SOLAR, M. (2000). *Granice znanosti o književnosti*. Zagreb: Naklada Pavičić.
- TERHART, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja : uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Zagreb: Educa.
- TILLMANN, K. J. (ur.). (1994). *Teorije škole*. Zagreb: Educa.
- VRCELJ, S. (2018). *Što školu čini školom?*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- VUJČIĆ, V. (2013). *Opća pedagogija*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- VUKASOVIĆ, A. (1999). *Pedagogija*. Zagreb: HKZ „Mi“.
- ZLOKOVIĆ, J., N. ČEKOLJ. (2018). *Oснаživanje obitelji za razvoj pozitivnih osobina*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- ŽMEGAČ, V., Z. ŠKREB, LJ. SEKULIČ. (2003). *Povijest njemačke književnosti*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.

PEDAGOGICAL DISCOURSE IN THE NOVEL “THE GLASS BEAD GAME” BY HERMANN HESSE

Matea MARCHINI
City Library of Rijeka

SUMMARY

KEYWORDS:
education, learning,
bildungsroman,
upbringing

In Croatian scientific literature, there hasn't been any published work that comprehensively analyzes and interprets Hermann Hesse's novel The Glass Bead Game from a pedagogical standpoint. Therefore, the primary aim of this paper is to delve into an analysis of the novel through the lens of pedagogy, focusing particularly on the education, learning experiences, and upbringing of the protagonist, Josef Knecht, across different stages of his life.

During elementary school, the developmental phase initiates initial interactions with the environment, shapes attitudes towards learning and education, and significantly influences the formation of Knecht's personality. Moving into secondary education, this phase signifies maturity and the confrontation of various challenges. It becomes a pivotal period where Knecht discovers his own interests, establishes his individuality, and solidifies his beliefs. The relationships he fosters with teachers, friends and family during this phase play a fundamental role in shaping his values and understanding of society.

As he advances into higher education, it becomes a time of intellectual growth and an opportunity for exploring personal interests. Knecht's journey through this educational phase offers profound insights into his creativity, acquisition of new knowledge, and the construction of his identity. Beyond the formal aspects of education, the impact of relationships with educators, friends, and family continues to mold his character. By examining this developmental process through a pedagogical lens, the analysis provides valuable insights into how different stages of education have contributed to shaping Knecht's personality and worldview. Simultaneously, it scrutinizes the pivotal roles that teachers, family, friends, and the overall school environment have played in his formative years. This approach to interpretation and analysis also serves to deepen our comprehension of how pedagogical theories function in practical contexts, using the novel as a platform to illustrate various pedagogical concepts and their influence on the maturation of a young individual.

Wittgensteinovi argumenti za nemogućnost epistemičke privatnosti

Mate PENAVAL

Sveučilište u Zadru, Odjel za filozofiju

UDK: 1:81
DOI: 10.15291/ai.4390
PREGLEDNI ČLANAK
Primljeno: 11. 12. 2023.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

Wittgenstein, privatni jezik, oblik života, jezična igra

U filozofskom promišljanju ljudskoga uma veliku prekretnicu čini Descartesova filozofija. On ističe da je sadržaj uma svakog pojedinca dostupan samo njemu i nikome drugome. Ovo učenje se često formulira u obliku argumenta o umovima izvan mojega uma, čije postojanje ne možemo sa sigurnošću utvrditi. Sličan problem se javlja i kada se priča o jeziku kojim izražavamo svoje osjećaje, pa se tako kaže da, iako ja mogu primijetiti da drugoga boli, ja ne mogu osjetiti njegovu bol. Stoga je ona privatna, dostupna samo osobi koja ju posjeduje. U radu će se izložiti Wittgensteinova argumentacija protiv mogućnosti epistemičke privatnosti, odnosno, kao što Wittgenstein kaže, ako privatni jezik može i postojati, on ne može igrati nikakvu ulogu u našim jezičnim igrama, ne može biti dio naših oblika života. Njegov argument izložiti će se kroz prizmu nekih kasnijih zastupnika klasičnog shvaćanja njegove misli, kao što bi bili Anthony Kenny, David Stern ili Peter Hacker, a neće se uzimati u obzir neklasične interpretacije kasnije Wittgensteinove filozofije kakve se mogu pronaći kod Fogelina, Kripkea ili Hintikke.

UVOD

Čovjeku kao reflektivnom biću svijest je prva danost. Stoga ne čudi da je upravo svijest predmetom opsežnih filozofskih rasprava. Jedna od ključnih točki u ovim raspravama je Descartesova podjela supstancije na misleću i protežnu. Odvajanjem misleće supstancije (uma) od protežne (tijela), Descartes um postavlja kao ono što je dostupno samo vlasniku uma, a svima drugima je nedostupno. Iz ovoga dalje slijedi da je moguće konstituirati značenje određenih termina, pa čak i čitavi jezik, u potpunosti u privatnoj sferi vlasnika uma.

Rad će problematizirati upravo ovakvu koncepciju značenja i jezičnosti iz perspektive Ludwiga Wittgensteina. Glavni fokus na kritiku ovakve koncepcije privatnosti Wittgenstein nudi u svojoj kasnijoj filozofiji, iako se u radu argumentira da se naznake slične argumentacije mogu pronaći već u Wittgensteinovoj ranijoj filozofiji. Wittgensteinove misli se tematizira kroz njegova glavna djela te kroz interpretacije istaknutih poznavatelja njegove filozofije. Stoga će se u radu glavni osvrt ponuditi uz pomoć interpretacija Anthonyja Kennyja, Davida Sterna, Petera Hackera te Core Diamond, a na prikladnim mjestima konzultirat će se i druge istaknute poznavatelje Wittgensteinove filozofije.

PRIVATNI JEZIK U *TRACTATUSU*

Neki filozofi smatraju kako je jedan oblik argumenta protiv privatnosti prisutan i u ranijoj fazi njegova djelovanja, obilježenoj njegovim djelom *Tractatus logico – philosophicus*. Tako Cora Diamond u svome članku (2000: 262–93) govori o proto-obliku argumenta protiv privatnosti koji je Wittgenstein u kasnijoj fazi izmijenio, ali mu je osnovna struktura ostala ista.

Russell i privatnost

Diamond polazi od pretpostavke kako je Wittgenstein pisao *Tractatus* po-najprije za Russella, a onda za sve ostale koje zanima ova tematika. Tako u *Tractatusu* pronalazimo zamisli koje su jasna kritika Russellove teorije opisa i teorije kvantifikacije. Osnovni Russellov princip u vremenu kad su se on i Wittgenstein upoznali bio je princip *upoznatosti*. Svi spoznajni odnosi ovise o upoznatosti (izravnoj svjesnosti, izravnom spoznajnom kontaktu). Predmeti

upoznatosti su osjeti i ostali predmeti misli, kao i opći pojmovi i apstraktne logičke činjenice. Ovo je blisko povezano s drugom njegovom osnovnom postavkom: svaki iskaz koji mi možemo razumjeti mora biti sastavljen u potpunosti od predmeta s kojima smo mi upoznati (usp. Diamond, 2000: 264). Russell želi odbaciti tvrdnju o nemogućnosti spoznaje stvari koje leže van našega osobnoga iskustva, njih ne možemo znati neposredno, ali ih možemo znati pomoću opisa. Npr. ako znamo Ivana, znamo da postoji Ivanov otac, iako on nije dio našega osobnoga iskustva (usp. Diamond, 2000: 263–4).

Pod pretpostavkom da je svatko upoznat sa samim sobom, Russell kaže kako nitko ne može imati izravno znanje o meni osim mene, svi ostali me poznaju samo pomoću opisa. Ovdje on za primjer navodi rečenicu: „Bismarck je bio lukav diplomat“. Kada Bismarck koristi ovu rečenicu, izravno ga označava. Netko drugi, korištenjem iste rečenice, ne označava Bismarcka izravno, nego pomoću nekoga opisa. Budući je objekt Bismarck poznat jedino Bismarcku samom izravno, a nama ostalima samo preko opisa, naši iskazi ne mogu biti isti. On ima na raspolaganju iskaz koji je nama nedostupan (usp. Diamond, 2000: 265).

Ovdje Russell želi reći sljedeće: bilo koji element iskustva jedne osobe, a koji netko drugi može poznavati samo pomoću opisa, ne može izvorno biti dio iskaza razumljiva nekome drugome. Diamond navodi kako je ovdje razumno za predmete koji su poznati samo njihovom vlasniku koristiti naziv *privatni predmeti* (usp. Diamond, 2000: 266).

Russellova zamisao o dopiranju do nečega što leži izvan granica našeg vlastitog iskustva temelji se na njegovu viđenju funkcije kvantifikatora u našoj upotrebi riječi. Prema Diamond, *Tractatus* pokazuje misao koja je jedna od glavnih argumenata protiv privatnoga jezika u *Istraživanjima*, da stvari koje Bismarck može imenovati u svome jeziku, a kojima mi po Russellu nemamo pristupa, ne igraju nikakvu ulogu u jeziku. Ova će opaska biti spominjana kasnije u radu, vezana uz metaforu kukaca u kutijama (usp. Diamond, 2000: 267–8).

Odgovor Russellu iz Tractatusa

Kao temelj za kritiku Russellova pojma neizravnoga dosezanja do privatnih objekata drugih ljudi, Diamond postavlja Wittgensteinovo razumijevanje iskaza (sudova) i logičke analize rečenice. U ovom kontekstu treba naglasiti i Wittgensteinovu misao da će krajnji rezultat logičke analize pokazati kako su

svi iskazi građeni logički iz onoga što je on nazivao elementarnim iskazima:

4.2211 Čak i ako je svijet beskonačno složen, tako da se svaka činjenica sastoji od beskonačno mnogo stanja stvari, i tako da je svako stanje stvari sastavljeno od beskonačno mnogo objekata, i tada bi objekti i stanja stvari morali postojati (Wittgenstein, 2021 [1922]: 77).

4.25 Ako je elementarni sud istinit, onda stanje stvari postoji; ako je elementarni sud neistinit, onda stanje stvari ne postoji.

4.26 Navođenje svih istinitih elementarnih sudova opisuje svijet u potpunosti. Svijet je u potpunosti opisan navođenjem svih elementarnih sudova plus navođenjem koji od njih su istiniti, a koji neistiniti (Wittgenstein, 2021 [1922]: 79).

Iz ovoga se jasno vidi koje su moguće situacije predstavljene u bilo kojemu iskazu i u kojim odnosima zaključivanja iskaz stoji. Ovo Wittgenstein naziva logičkim prostorom. Baš kao što nam prostorni opis predstavlja nešto na karti u trodimenzionalnom prostoru, tako nam svaki iskaz po svojoj građi predstavlja moguću situaciju u logičkom prostoru. On predstavlja stvarnost kao takvu, koja može biti ili ne biti (usp. Diamond, 2000: 269). „3.42. Iako sud smije odrediti samo jedno mjesto u logičkom prostoru, ipak njime mora biti dan cijeli logički prostor“ (Wittgenstein, 2021 [1922]: 51).

Wittgensteinova metafora logičkoga prostora usko je povezana s njegovom idejom da se iz konstrukcije iskaza mogu iščitati njegovi odnosi s drugim iskazima. Ovo se može povezati s kvantifikatorima, jer je njihova osnovna uloga logičko povezivanje između iskaza s kvantifikatorima i singularnih iskaza ili iskaza s manje kvantifikatora. Dva najpoznatija primjera su izvođenje „Neki X su F“ iz bilo kojega iskaza Fa ili izvođenja iskaza kao što su Fa iz „Svi X su F“. Kvantificirane ćemo iskaze vidjeti kao nastale iz singularnih, ako se ovi logički odnosi mogu vidjeti u konstrukciji naših rečenica. Bitna razlika između Russella i Wittgensteina u poimanju kvantifikatora jest to što su logički pojmovi *svi* i *neki* Russellu primitivni, dok Wittgenstein na njih gleda kao na konstrukcije nastale iz iskaza bez kvantifikatora.

Po Russellu, postoji odnos između Bismarckovih iskaza o njegovome privatnom predmetu i kvantificiranih Russellovih iskaza. Kvantificirani Russellov iskaz slijedi iz Bismarckova privatnog iskaza. Wittgensteinu je nedosljedno upravo ovo kvantificiranje i poimanje logike. Russell tvrdi kako između Bi-

smarckovih i njegovih iskaza mora postojati logički odnos, ali način razmišljanja iz *Tractatusa* pita što bi moglo predstavljati takav odnos. Po viđenju *Tractatusa*, ako jedan iskaz slijedi iz drugoga, oba su u logičkome prostoru. Bilo kakvo razumijevanje njihova logičkog odnosa je neodvojivo od razumijevanja pojedinačnih iskaza koji tvrde da je to i to slučaj. Na Russellovu tvrdnju da postoji iskaz koji samo on može razumjeti, Wittgenstein odgovara da ako postoji takav iskaz, on ne može biti u logičkome odnosu s bilo kojom rečenicom koju netko drugi može razumjeti. Ako iskaz može biti u logičkoj vezi s drugim iskazima, onda je taj iskaz razumljiv. Shvaćanje logike u *Tractatusu* odbacuje zamisao o kvantificiranju nad predmetima koje ne mogu imenovati. Zamisao logike kao združivanja iskaza jezika koji mogu razumjeti isključuje mogućnost da iskaz, koji ne može biti u bilo kojem zaključku koji ja napravim, može biti u logičkom odnosu s rečenicom iz mog jezika. Logički odnos koji izlazi iz prostora mogućih zaključaka je nedosljedna ideja, i to manjka Russellovu pristupu (usp. Diamond, 2000: 272–3).

Osnovna postavka kritike privatnosti iznesena u *Tractatusu* je činjenica da privatni predmeti dostupni samo Bismarcku ne igraju nikakvu ulogu u mome jeziku i mišljenju. Budući obični jezik koji ja govorim i razumijem ima smislene iskaze o Bismarckovim osjećajima, ovi iskazi ne uključuju neizravno označavanje Bismarckovih privatnih predmeta. Ovdje je važno istaknuti kako se obični jezik smatra potpuno prikladnim, jer bi inače njegova nemogućnost referiranja na privatne predmete drugih ljudi značila da je nedovoljno dobar u ispunjavanju svojih zadataka (usp. Diamond, 2000: 275). „5.5563 Svi su sudovi našeg razgovornog jezika, uistinu, onakvi kakvi jesu, logički potpuno u redu“ (Wittgenstein, 2021 [1922]: 131).

Valja istaknuti kako između argumenata protiv privatnosti u *Istraživanjima* i *Tractatusu* postoje razlike. Najvažnija od njih je ta što stajalište *Tractatusa* o tome što znači da izraz ima nepromijenjenu upotrebu, leži na pojmu pravila, dok je upravo ovaj pojam pravila predmet opsežne kritike u *Istraživanjima* (usp. Diamond, 2000: 277).

Objema dosad spomenutim kritikama zajedničko je to što kritiziraju Russellov pojam iskazne funkcije i zamjenjuju ga iskaznom varijablom, što je upravo iznjedreno iz Wittgensteinova stajališta da ne postoji opće logičko shvaćanje instancijacije (oprimjerenja), kao potpuno suprotno Russellovoj filozofiji. Iskazna funkcija, u Russellovu smislu, ima i vrijednosti i iskaze koje mi možemo samo opisati. I kvantificiranje nad Bismarckovim privatnim predmetima, i projekcija

predikata i odnosa na Bismarckovu tobože privatnu stvarnost, ovise o ideji o postojanju iskaza, vrijednosti iskaznih funkcija, koje nitko osim Bismarcka ne može razumjeti, nego samo opisati. Pojam iskazne varijable iz *Tractatusa* zamjenjuje onaj iskazne funkcije; iskazna varijabla je dana sa svim vrijednostima, ona ne može imati vrijednost koja se može opisati, a ne razumjeti.

3.311 Izraz pretpostavlja forme svih sudova u kojima se može pojaviti. On je zajedničko karakteristično obilježje jedne klase sudova.

3.313 Izraz se dakle prikazuje varijablom čije su vrijednosti oni sudovi koji sadrže taj izraz. (U graničnom slučaju varijabla postaje konstanta, a izraz postaje sud.) Takvu varijablu nazivam „sudna varijabla” (Wittgenstein, 2021 [1922]: 43).

Po ovoj teoriji ne postoje opći pojmovi instancijacije predikata ili odnosa koji izlaze izvan iskaza moga jezika koji su izgrađeni od elemenata moga jezika. Ideja nedohvatnih privatnih predmeta (osjeta, mentalnih stanja ili bilo čega drugoga) pokazuje se kao nemoguća ideja (usp. Diamond, 2000: 277–8).

PROBLEM PRIVATNOSTI U KASNIJOJ WITTGENSTEINOVOJ FILOZOFIJI

Wittgensteinov argument protiv privatnosti bez sumnje je najspominjaniji dio njegove kasnije filozofije i može se reći da on označava Wittgensteinov najveći doprinos filozofiji uma. Oni koji ga prihvaćaju, vide ga kao odlučno odbacivanje kartezijanske filozofije, klasičnoga empirizma, fenomenalizma i teorija opažanja temeljenih na osjetilnim podacima. Oni koji ga ne prihvaćaju kažu da je, u jednom smislu, ništa više osim verifikacionističke teorije značenja korištene u obrani verzije logičkoga biheviorizma ili u drugom smislu, da se protivi našoj zdravorazumskoj intuiciji da psihološki pojmovi (želje, vjervanja itd.) opisuju unutarnja stanja koja igraju uzročnu ulogu u objašnjavanju ponašanja nekoga subjekta (usp. McGinn, 1997: 116).

U §243. Wittgenstein kaže:

[...] Da li bi bio također zamisliv neki jezik u kojem bi netko za svoju vlastitu potrebu mogao napisati ili izgovoriti svoje unutarnje doživ-

ljaje – svoje osjećaje, raspoloženja, itd.? – Zar ne možemo to učiniti u našem običnom jeziku? – Ali ne mislim to tako. Riječi toga jezika trebaju se odnositi na ono za što može znati samo onaj tko govori; na njegove neposredne, privatne osjete. Netko drugi dakle ne može razumjeti ovaj jezik (Wittgenstein, 1998 [1952]: 88-9).

Potrebno se ukratko osvrnuti na to što bi značilo da su neka stanja svijesti privatna. Ona su privatna u smislu da njihovu prirodu ne može znati nitko osim subjekta, u čijem su iskustvu prisutna. Tako se, primjerice, fenomenološka kvaliteta osjetnih stanja često gledala na ovaj način. „Ja znam da ti zoveš ovu boju istim imenom kao i ja, ali ne znam vidiš li je na isti način kao i ja.“ Ovo bi mogli nazvati privatnim predmetima u smislu u kojem su prethodno definirani. Ovdje se javljaju dva povezana pitanja, koja je ipak važno razlikovati i čije je poistovjećivanje veoma opasno.

1. Utječe li narav naših privatnih predmeta i može li utjecati na semantiku prirodnog jezika korištenog za međusobnu komunikaciju?
2. Može li postojati privatni jezik, u kojemu osoba bilježi činjenice o svojim privatnim predmetima za kasniju vlastitu upotrebu? (usp. Craig, 1999: 127)

Prvo se pitanje tiče semantike *javnog* jezika, onoga u kojem komuniciramo, ili uspijevamo komunicirati. Drugo se tiče pitanja o mogućnosti privatnoga jezika, jezika korištena od pojedinca sa svrhom komuniciranja sa samim sobom, i u načelu beskorisna za komunikaciju s bilo kim drugim. Ovdje je neizbježno promotriti Wittgensteinove stavove vezane uz ovu problematiku (usp. Craig, 1999: 127–8).

Više tradicionalnih i utjecajnih filozofijskih teorija smatra privatni jezik mogućim. Primjerice, neki empiristički filozofi su mislili da poznavati možemo samo činjenice vlastitoga iskustva, ono što tvrdimo da znamo o svijetu i drugim ljudima se zasniva na našem znanju vlastitih procesa i stanja misli. Isti filozofi su često podrazumijevali činjenicu da naše znanje vlastitih iskustava može biti izraženo u jeziku, makar samima sebi. Mogućnost ovoga izraza ne pretpostavlja bilo kakvu upoznatost s vanjskim svijetom ili drugim umovima. Bilo tko spreman prihvatiti ovo mora vjerovati u mogućnost privatnoga jezika, čije riječi dobivaju značenje povezivanjem s privatnim iskustvima. Naš jezik nije privatna u smislu da je specifičan za jednoga korisnika, nego su mu riječi

dobile značenje za svakoga od nas preko, u bitnome, privatnoga procesa, unutarnjom pokaznom definicijom u kojoj je odgovarajući dio iskustva povezan s određenom riječi. Ovaj oblik empirizma sa sobom nosi verziju skepticizma koja se izražava u mislima kao što je: „Nikad ne možemo biti sigurni da ono što ja zovem ‘plavom’ i ti zoveš ‘plavom’“ (Wittgenstein, 2009b [1958]: 60).

Argument privatnoga jezika po Wittgensteinu leži na dvije osnovne postavke:

1. Iskustvo je privatno.
2. Riječi mogu stjecati značenje golom pokaznom definicijom.

No, uzevši u obzir Wittgensteinovu kritiku pokazne definicije, branitelj privatnoga jezika može predložiti privatni jezik u kojemu se riječi odnose na privatne osjete, iako ne moraju nužno biti privatni u smislu da su naučene golom pokaznom definicijom iz privatnih osjeta. Privatni jezik se može naučiti iz privatnih osjeta nekom analognom vrstom privatnoga treninga u upotrebi riječi. Ovo pokazuje da kritika prvotnosti pokazne definicije nije dovoljan argument protiv privatnoga jezika (usp. Kenny, 1972: 180). Postoji mogućnost i da naš javni jezik bude privatniji. Dopušta li nam naš javni jezik da međusobno pričamo o privatnim predmetima, zašto onda ne bismo mogli o tome pričati i sa samim sobom (usp. Craig, 1999: 135).

U §246 – 55 Wittgenstein se okreće definiranju riječi *privatno*, kojoj on razlikuje dva moguća smisla:

- a) Prvi smisao je vezan uz znanje i u njemu je nešto privatno ako samo ja znam za to.
- b) Drugi smisao je vezan za posjedovanje i u njemu je nešto privatno ako ga samo ja mogu imati.

Tvrditi da je moja bol privatna u prvome smislu znači da samo ja mogu znati boli li me. U stvari, drugi to mogu samo slutiti. U drugome smislu to znači da nitko drugi ne može osjetiti moju bol (usp. Wittgenstein, 1998 [1952]: 89–91). Anthony Kenny ova dva slučaja naziva neprenosivošću i neotuđivošću.

Pitanje jesu li osjeti privatni raspada se u dva pitanja:

1. Jesu li osjeti prenosivi?
2. Jesu li osjeti otuđivi? (usp. Kenny, 1972: 185)

Postavka da je bol neprenosiva se raspada u dvije:

- a) Ja mogu znati da me boli.
- b) Nitko drugi ne može znati da me boli.

Ono što se s ovime napada je pretpostavka da jednom kad budem znao iz vlastitoga iskustva što je bol, škakljanje ili svjesnost, onda mogu prenijeti ideju o ovim stvarima na predmete izvan mene. Čini se da Wittgenstein vjeruje kako je značenje pripisivanja osjećaja drugima upitno ako ga, slijedimo li tradicionalni model, pokušamo ekstrapolirati iz vlastitoga slučaja (usp. Kripke, 1982: 114–5).

Ali ako pretpostavim da netko ima bolove, jednostavno pretpostavljam da ima isto što sam ja tako često imao. To nas ne vodi dalje. To je kao kad bih ja rekao: 'Ti valjda znaš što znači »ovdje je 5 sati«; tada znaš također što znači da je 5 sati na Suncu, to upravo znači da je tamo točno toliko sati koliko i ovdje, ako je ovdje 5 sati.' Objašnjenje posredstvom *jednakosti* ovdje ne funkcionira. Jer, doduše, znam da se 5 sati može ovdje nazvati 'jednakim vremenom' kao i 5 sati tamo, ali ne znam u kojem slučaju ovdje i tamo treba govoriti o jednakosti vremena (Wittgenstein, 1998 [1952]: 111).

Tako se pokazuje da ne možemo primjenjivati pojmove na lokacije na Suncu, ako su pretpostavke primjenjivosti iskaza „5 je sati“ prekršene na njemu. Primjer „5 sati na Suncu“ čini se kao slučaj u kojemu, bez uplitanja nekoga tajanstvenog filozofskog skepticizma o slijeđenju pravila, u biti postoji poteškoća u primjenjivanju ovoga primjera na druge, neke pretpostavke naše primjene ovoga pojma nedostaju (usp. Kripke, 1982: 117–8). Ja mogu imati pretpostavku što znači osjećati bol, ali ne znam kako bi izgledalo da postoji ista takva bol, ali samo da pripada nekom drugom umu izvan moga (usp. Kripke, 1982: 126).

Moglo bi se također dogoditi da nam se odjednom javi neugodan osjećaj u glavi koji ne možemo usporediti ni s jednim koji smo dosad imali. Malo bismo mogli reći o njemu, znamo da smo ga osjetili u glavi i da je bio jako neugodan, iako ne bolan. Ne znamo ništa o uzroku ovoga osjećaja, kao ni jednu drugu okolnost koja bi ga mogla identificirati. Zar ja ne bih mogao, kada bi me

doktor upitao, držati dnevnik o pojavljivanju ovoga osjećaja i kako bih olakšao sebi, pridati ovome osjetu znak „O“. Tako možemo zamisliti i osobu koja pokazuje na svoje osjete u jeziku koji nitko drugi ne razumije čim ih osjeti. Riječi za osjete te osobe nisu povezane ni s jednim prirodnim izrazom, osoba samo povezuje znak „O“ s određenim osjećajem, iako je ovo povezivanje daleko od uspostavljanja veze između znaka i osjeta. Ovdje se može postaviti pitanje koju sigurnost možemo imati u ispravnome korištenju znaka „O“ (usp. Rundle, 2009: 134–5).

Za usporedbu ovoga s javnim izrazima poput izraza „boli me“, korisno je navesti Wittgensteinov odgovor da ja znam da je ovaj osjet koji osjećam bol, jer je moje spontano ponašanje u ovoj situaciji istovjetno onome što se naziva izrazom boli (usp. Wittgenstein, 1980: 61). Dok mi javne okolnosti služe kako bih identificirao osjećaj boli, isto se ne može reći za moje čudne osjećaje u glavi. Moje ponašanje, i voljno i ono nesvjesno, može samo pokazati da je osjećaj neugodan i ništa više. Na meni se mogu očitovati nesvjesne reakcije poput grimasa. Nađem li način na koji ću se riješiti osjećaja ili izbjegavati situacije u kojima se događa, nesumnjivo ću tako učiniti. Takvo ponašanje, međutim, nije dovoljno da bismo pobliže definirali ovaj osjet u granicama neugodnoga, gdje spada i bol, iako smo rekli da se razlikuje od boli. Pojam boli možemo naučiti kroz posjekotine, opekline i slične ozljede, boli nepoznatih uzroka povezujemo s onime što nam se događa u prethodno navedenim slučajevima. Uzročnost nam može pomoći i kada ne postoji vidljiva povezanost s ponašanjem, kao što se događa kod mnogih slabijih ozljeda koje osjećamo. Dok su javni kriteriji uzročne vrste povezani s ovim osjećajima, u slučaju prije navedenoga čudnoga osjećaja uzrok nam nije poznat (usp. Rundle, 2009: 135–6).

RJEŠENJE PROBLEMA PRIVATNOGA JEZIKA

Nakon postavljanja temelja za raspravu i definiranja privatnoga jezika, prelazimo na Wittgensteinov odgovor na pitanje o ulozi privatnosti u našem jeziku, koji ćemo protumačiti iz perspektive nekoliko kasnijih filozofa. U ovome dijelu izlaganja bit će riječi o mogućnosti dokazivanja nedosljednosti ideje privatnoga jezika, mogućnosti privatne ostenzije i dvjema metaforama koje se često vežu uz ovaj problem.

Anthony Kenny i argument o privatnosti boli

Nakon što smo u prethodnome poglavlju naveli glavne karakteristike privatnoga jezika, u daljnjem tijeku ćemo istražiti jesu li ove postavke oborive ili su ispravne i trebaju li biti općeprihvaćene. Što se tiče dviju postavki, da ja mogu znati da me boli i da drugi to ne mogu znati, Wittgenstein kaže kako je reći da nitko drugi ne zna da me boli u jednome smislu laž. Uzmemo li riječ *znati* u kontekstu normalne upotrebe, drugi ljudi mogu znati da me boli, primjerice, ako me vide da plačem ili padam u plamen. U drugom smislu, ako uzmemo riječ *znati* u kontekstu logičke isključenosti svake sumnje, ova opaska je besmislena. „Znam.“ može značiti ‘Ne sumnjam...’ – ali ovo ne znači da je riječ ‘Sumnjam...’ *besmislena*, da je sumnja logički isključena“ (Wittgenstein, 2009a [1952]: 88–9e). Još jedan razlog zbog kojeg ljudi misle da nikada ne možemo znati boli li nekoga drugoga je potencijalno pretvaranje, ali postoje i slučajevi u kojima je besmisleno pomisliti na pretvaranje (usp. Kenny, 1972: 185–6).

§249 Jesmo li možda brzopleti u pretpostavci da osmijeh dojenčeta nije pretvaranje? – I na kojem iskustvu počiva naša pretpostavka? (Laganje je jezična igra koju treba naučiti kao i svaku drugu.)

§250 Zašto jedan pas ne može hiniti bolove? Je li on odviše iskren? Bi li se psa moglo naučiti hiniti bolove. Može ga se možda naučiti da u određenim prilikama zavija kao u boli, iako nema bolove. Ali za pravo hinjenje tome bi ponašanju još uvijek nedostajalo pravo okruženje (Wittgenstein, 1998 [1952]: 90).

Ako nam prijatelja udari automobil i on se grči slomljene noge, nećemo pomisliti da je to namjerno namješteno samo da nas se uznemiri, da je možda prije dobio anesteziju i uopće ga ništa ne boli. Ovdje je bitno uvidjeti da ne-svakidašnja reakcija mora biti iznimka, a ne pravilo. Ako netko neprestano sumnja u izvornost izraza boli, on ne koristi nikakav kriterij u prosuđivanju tuđe boli. To znači da ne prihvaća ništa kao izraz boli. Što bi onda značilo reći da uopće poima bol druge osobe? Besmisleno je tvrditi da on shvaća taj pojam, a ipak uvijek sumnja (usp. Malcolm, 1954: 547).

Nekada ljudi tvrde da se ne može znati bol drugoga čovjeka jer ne razlikuju neprenosivost i neotuđivost. Poistovjećuju znanje tuđe boli s osjećanjem te boli. Ali nemogućnost na koju oni ovdje misle nije čista činjenična nemoguć-

nost; oni misle da je besmisleno reći da A zna da B ima bolove. No ako je tako, onda nema smisla ni reći da A ne zna da B osjeća bolove. Negacija besmislene rečenice je i sama besmislena (usp. Kenny, 1972: 186). Jamči li nam netko da čovjek ne može *znati* osjeća li druga osoba bol, želi reći da nema smisla reći da su znali (ali tada nema smisla reći ni da ne znaju). Koristi li tako izraz *nagađati* ili *vjerovati*, onda on nije protuteža izrazu *znati*. To znači da se ne tvrdi da je znanje svrha koja se ne može postići i da se mora zadovoljiti pretpostavkom; prije ne postoji cilj u toj igri. Kao što kada netko kaže: „Ne možeš brojiti kroz čitav niz glavnih brojeva“, ne tvrdi činjenicu o ljudskoj slabosti, nego o konvenciji koju smo postavili. Ova tvrdnja je slična onoj: „Nema cilja u utrci izdržljivosti“ (usp. Wittgenstein, 2009b [1958]: 54).

Wittgenstein dalje prelazi s neprenosivosti boli na njenu neotuđivost. Promotrimo dio §253 *Istraživanja*: „Netko drugi ne može imati moju bol“ (Wittgenstein, 1998 [1952]: 91). Je li istina da nitko drugi ne može imati moje bolove? „Ako su to moji bolovi, onda ih *ja* imam“, jasna je gramatička izjava, koja povezuje osobnu zamjenicu *ja* i posvojnu zamjenicu *moje*; ali to nam ne govori ništa o boli, budući rečenica ostaje istinita zamijenimo li imenicu bol s bilo kojom drugom imenicom. Postavlja se pak pitanje što ovdje znači imati? Pretpostavimo li da ja moram imati te bolove, ako su moji, pitanje je može li ih imati itko drugi osim mene (za usporedbu: ako je to moj bankovni račun, ja ga imam, ali ga i moja žena dijeli) (usp. Kenny, 1972: 188).

„[...] Koji su moji bolovi? Što ovdje važi kao kriterij identiteta?“ (Wittgenstein, 1998 [1952]: 91). Na ovo dolazi odgovor da su *moji* bolovi oni koje ja izražavam, *vlasnik* bolova je osoba koja iste izrazi (usp. Wittgenstein, 1998 [1952]: 101). Ovo se čini kao čudan kriterij, jer bi moji bolovi trebali biti oni koje osjećam u vlastitom tijelu. Protiv ovog Wittgenstein više puta argumentira da je lako zamisliti da netko osjeća bolove u tuđem tijelu:

Da bismo vidjeli da je moguće zamisliti da neka osoba može imati bol u tijelu druge osobe, moramo ispitati koju vrstu činjenica označavamo mjerilom za bol koja je na nekom određenom mjestu [...] pretpostavimo da osjećam bol koju bih, kao dokaz za samu bol, npr. zatvorenim očima, nazvao boli u svojoj lijevoj ruci. Netko me traži da dotaknem bolno mjesto svojom desnom rukom. To učinim i obazrevši se, opažam da dodirujem ruku svoga susjeda (Wittgenstein, 2009b [1958]: 49).

Što se tiče kriterija za istovjetnost bolova, Wittgenstein prvo kaže kako bi se bolovi trebali razlikovati po jačini, mjestu bolova i sličnim obilježjima. Pretpostavimo da su svi ovi kriteriji istovjetni, da nas oboje osjećamo oštru bol u gornjem abdomenu sat vremena nakon jedenja određene hrane, tada bi bilo savršeno normalno reći da nas dvoje osjećamo istu bol. Ali može se i misliti da ovo nije točno u potpunosti, jer nas dvoje ne osjećamo bol na istome mjestu, nego na istim mjestima u dva tijela. No, zar sijamski blizanci ne bi mogli osjećati bol u potpuno istom mjestu, naime mjestu gdje su spojeni. Rečenica: „Samo ja mogu imati svoju bol“, postaje gramatička rečenica kao i rečenica: „To su moji bolovi, ako ih ja imam“. Ona nam također daje malo informacija o boli. „Samo ja mogu imati svoj X“, rečenica je koja se može primijeniti na mnoge stvari osim osjeta, primjerice crvenjenje ili kihanje. Kihnem li, to kihanje je samo moje i ničije drugo. Ali nema ničega tajanstvenog vezanog za kihanje, njegova neotuđivost je veoma slaba vrsta privatnosti (usp. Kenny, 1972: 189).

Postoji jedan drugi aspekt s kojega se na osjete može gledati kao privatne, naime, mi svoju bol možemo tajiti i ne davati nikakve javne znakove o njoj. Wittgenstein priznaje da iskustva mogu biti privatna u ovome smislu, slično kao šahovski potez zamišljen i odbačen u mislima. Biva li privatno iskustvo ono koje se čuva u tajnosti, nema potrebe zvati neko iskustvo koje nije tajno privatnim. Ako čovjeka svrbi, a on se ne počese ili nikome ne kaže da ga svrbi, to možemo nazvati privatnim iskustvom; ali ako ga svrbi i on se počese, zašto bi ovaj svrab nazvali privatnim. Uzmemo li riječ „privatno“ u ovome smislu i pitamo jesu li bolovi privatna iskustva, jedini mogući odgovor je: „Neki jesu, dok drugi nisu“, a iz činjenice da su neka iskustva privatna ne slijedi da sva iskustva mogu biti privatna. Ovdje je očita logička pogreška (usp. Kenny, 1972: 190).

‘Što se ponekad događa moglo bi se događati uvijek’-kakav bi to bio iskaz? Sličan kao i ovaj: Ako ‘F(a)’ ima smisla, onda ‘(x.) F(x)’ ima smisla. ‘Ako se može dogoditi da netko u nekoj igri krivo povlači poteze, moglo bi biti da svi ljudi u svim igrama ne čine ništa nego krive poteze.’-Mi smo, dakle, u iskušenju da ovdje pogrešno razumijemo logiku naših izraza, da neispravno prikažemo upotrebu naših riječi (Wittgenstein, 1998 [1952]: 112-3).

David Stern i privatna ostenzija

U §256 Wittgenstein se vraća na ideju privatnoga jezika, točnije na vezu riječi toga jezika sa svojim (unutarnjim) predmetima.

Kako je sad s jezikom koji opisuje moje privatne doživljaje, a koji mogu samo ja sam razumjeti? *Kako* riječima označavam svoje osjete? – Onako kako to obično činimo? Jesu li, dakle, moje riječi za osjete povezane s mojim prirodnim očitovanjima osjeta? – U tom slučaju moj jezik nije ‘privatan’. Netko drugi bi ga mogao razumjeti kao i ja. – Ali što ako ne bih posjedovao prirodna očitovanja osjeta, nego samo osjet? I tad jednostavno imena samo asociram s osjetima i primjenjujem ta imena u nekom opisu (Wittgenstein, 1998 [1952]: 91).

Kao prvo, mi ne možemo, strogo govoreći, učiniti naš obični osjet ili iskustvo predmetom privatnog jezika. Jer ako već postoji javna riječ za osjet ili ako je ovo jedno od onih iskustava koje ima karakteristične prirodne izražaje, uvijek će biti moguće reći drugoj osobi o njima. U tome slučaju jezik ne može biti privatan u onome snažnome smislu koji privatni lingvist zahtijeva. Ovime smo dovedeni do jezgre ideje o privatnome jeziku. Trebamo zamisliti slučaj gdje nema prirodnoga izražaja za osjet i nikakvog prethodnog vokabulara koji ga opisuje. U ovom slučaju, uobičajene poveznice tjelesnim izrazima ne stoje na putu super privatnosti i sada ja jednostavno povezujem imena s osjetima i koristim ova imena u opisima (usp. Stern, 2004: 175).

Glavni problem ove ideje leži u tome što ona nema primjene. Onaj tko brani ovu ideju mora birati između dva rješenja, od kojih su oba neprihvatljiva. Ili je pojam privatnosti o kojemu se priča nama već poznat, u kom slučaju on neće poduprijeti filozofsku upotrebu koju želi privatni lingvist, ili je on filozofijski super pojam, napravljen po mjeri da bi se potkopala filozofska teorija, ali odvojen od ostatka jezika (usp. Stern, 2004: 175-6). „...Za što se pak mogu ove riječi upotrijebiti? Nedostaje jezična igra u kojoj se mogu primijeniti“ (Wittgenstein, 1998 [1952]: 44).

Pogledavši unazad kroz tekst možemo vidjeti kako je pobornik privatnoga jezika iznosio izjave kojima je nastojao pojačati svoju poziciju:

- §246. No samo ja mogu znati imam li doista bolove; netko drugi to može samo slutiti.

- §247. Samo ti možeš znati jesi li ti to namjeravao.
- §248. Osjeti su privatni.
- §251. Kako bi bilo kad bi bilo drukčije?
- §251. Ne mogu predočiti drukčije?
- §253. Netko drugi ne može imati moje bolove.
- §253. Ali zasigurno netko drugi ne može imati OVAJ bol (Wittgenstein, 1998 [1952]: 89–91).

U svakome od ovih slučajeva, Wittgensteinov odgovor je pokušaj pokazivanja da su ove tvrdnje ustvari ili prazne tautologije ili jednostavno netočne ili besmislene. Navedemo li tvrdnje fiktivnog sugovornika u oprezno izrađenom kontekstu, riječi tvrdnje pretvore se ili u nešto po sebi očito, (primjerice podsjetnik kako se riječi inače rabe), ili u neistinu (usp. Stern, 2004: 176).

Wittgenstein u §256 i stavcima koji neposredno slijede opisuje razne scenarije koji dolaze, koliko je moguće, blizu ostvarenja želja sugovornika te pokazuje kako nijedna od njih ne uspijeva iznjedrati privatni jezik. Očit primjer ova nalazimo u §257 *Istraživanja*, gdje se razmatra zamišljeni slučaj u kojemu nema uobičajenog načina izražavanja boli pa tako ni načina učenja vokabulara vezanog uz bol. U ovom slučaju, privatni jezik za osjećaje boli nije isključen, kao što je to slučaj kod nas, postojanjem vokabulara za osjete boli i prirodnih izraza. Ovo naravno zahtijeva da govornik tobožnjeg privatnoga jezika ove stvari sam izmisli i ne može njihovo značenje prenijeti nikome drugome (usp. Stern, 2004: 176–7).

‘Kako bi to bilo kad ljudi ne bi očitovali svoje bolove (kad ne bi jecali, grčili lice, itd.)? Tada se neko dijete ne bi moglo poučiti upotrebi riječi »zubobolja«. – No pretpostavimo da je dijete genij i da samo izmisli neko ime za taj osjet! – Ali se dakako, tom riječju ne bi moglo sporazumijevati. – Dakle razumije ime, ali ne može nikome objasniti njegovo značenje? – Ali što to znači da je ‘imenovalo svoju bol’? – Kako je to učinilo: imenovati bol?! I što god da je učinilo, kakvu to ima svrhu? – Ako se kaže ‘Dao je osjetu ime’, zaboravlja se da u jeziku mora već mnogo toga biti pripremljeno da bi puko imenovanje imalo smisla. I kad govorimo o tome da netko daje ime bolu, onda je gramatika riječi ‘bol’ ovdje ono pripremljeno; ona naznačuje mjesto na koje se stavlja nova riječ (Wittgenstein, 1998 [1952]: 92).

Opaske počinju s pitanjem sugovornika da zamislimo svijet u kojem ljudi nikad ne bi izražavali svoju bol, na što Wittgenstein odgovara da u tom slučaju ne bi mogli naučiti dijete da koristi riječi kao što bi bila „zubobolja“. Uzevši u obzir veoma ograničene resurse koji bi bili dostupni djetetu, ostaje tvrdnja da dijete i dalje može biti dovoljno pametno da samo shvati kako nazvati osjet. Ovo vodi do tvrdnje da se ime ne bi moglo koristiti za komunikaciju (usp. Stern, 2004: 177).

Wittgenstein u *Istraživanjima* zastupa stav kako pokazna (ostenzivna) definicija nije jednostavna kako se čini. Ona može biti uspješna jedino kada netko već shvaća koju vrstu uloge riječ treba igrati, kako se druge riječi trebaju koristiti te važnost aktivnosti i gesta koje tipično prate upotrebu ovih riječi. Općenitije, jedna od glavnih tema *Istraživanja* jest da se izravni jezični činovi kao što je davanje pokazne definicije, davanje govornog objašnjenja značenja riječi ili tumačenja pravila, događaju uvelike na pozadini praktične sposobnosti i da njihova važnost ovisi o posebnim okolnostima u kojima se događaju i o širem kontekstu. Ostenzija u pojedinačnome slučaju i jezik u cjelini uvijek ovise o praktičnom kontekstu. Kao rezultat ovoga, pokazna definicija, bilo da se ona tiče vanjskih ili unutarnjih predmeta, uvijek ovisi o prijašnjem kontekstu praksi i institucija (usp. Stern, 2004: 177).

U odgovoru na paradoks ostenzije iz §28:

Pokazno se definirati može osobno ime, naziv boje, naziv tvari, brojka, naziv strane svijeta itd. Definicija broja dva ‘To znači »dva«’ – pri čemu se pokazuje na dva oraha – potpuno je egzaktna. – Ali kako se dva može tako definirati? Onaj kome se daje definicija tada ne zna što se s ‘dva’ hoće imenovati; on će pretpostaviti da *tu* skupinu oraha nazivaš ‘dva’! – On *može* to pretpostaviti; ali možda on to i ne pretpostavi. Mogao bi također, obratno, ako toj skupini oraha hoću nadjenuti naziv, taj naziv pogrešno razumjeti kao broj. A jednako tako, ako pokazno objašnjavam neko osobno ime, to ime shvatiti kao naziv boje, kao oznaku rase, pa i kao naziv strane svijeta. To znači da se pokazna definicija može u *svakom* slučaju tumačiti ovako i drukčije (Wittgenstein, 1998 [1952]: 13–14).

Wittgenstein kaže kako se problem inače ne događa jer je mjesto za riječ koja treba biti definirana već pripremljeno (usp. Wittgenstein, 1998 [1952]:

15). Drugim riječima, pokazna definicija je inače zadovoljavajući način objašnjavanja značenja riječi jezika koji mi već govorimo te nas je samo potrebno upozoriti na preciznu ulogu te riječi. Ovakav odgovor nije dostupan govorniku privatnog jezika, upravo zbog toga što bi privatni jezik trebao biti autonomni sustav koji može razumjeti samo njegov govornik. Iz toga slijedi da se govornik privatnog jezika ne može koristiti s okvirima našeg uobičajenog korištenja jezika. Tako biva odgovoren paradoks privatne ostenzije, *privatna pokazna definicija može se drukčije protumačiti u svakome slučaju* (usp. Stern, 2004: 178).

Wittgensteinov glavni prigovor gore navedenome nije da mi ne bismo mogli super privatnu pokaznu definiciju dosljedno koristiti, niti da ne bismo mogli reći koristi li je netko ispravno. On hoće reći nešto mnogo jednostavnije, ništa što se može uraditi ne bi nikada dovelo do stvaranja takvoga jezika, jer uloga vježbanja i prakse u ostenziji sprječava govornika privatnog jezika u korištenju znaka kojim se misli išta, čak i jednom. Drugim riječima, problem je logičke naravi, prije spominjane pripreme terena ne bi se mogla dogoditi. Prigovor nije u tome da privatni znak ne bi mogao funkcionirati jednom kada mu se da značenje, nego mu se nije uopće dalo značenje. Budući je određeni način korištenja riječi praksa, lingvistički sagrađen postupak može biti kontingentno privatn, u smislu da ja mogu odabrati da ga tajim. Zamisliti ga, međutim, kao nužno privatnoga, znači krivo razumjeti upotrebu našeg jezika (usp. Stern, 2004: 178–9).

Naš utisak da slijedimo pravilo ne potvrđuje da ga slijedimo, osim ako ne postoji nešto što će naš utisak pokazati kao točan, ali ovo ne može biti drugi utisak. To bi bilo „[...]kao kad bi netko kupio više primjeraka današnjih jutarnjih novina da bi se uvjerio da pišu istinu“ (Wittgenstein, 1998 [1952]: 94). Dokaz da se slijedi pravilo se mora oslanjati na nešto neovisno o našem utisku da slijedimo pravilo. Ako se nešto takvo ne može pronaći, onda naš privatni jezik nema pravila, budući pojam pravila zahtijeva postojanje razlike između rečenica: „On slijedi pravilo“ i: „On je pod dojmom da slijedi pravilo“, baš kao što pojam razumijevanja riječi traži postojanje razlike između rečenica: „On razumije ovu riječ“ i: „On misli da razumije ovu riječ“ (usp. Malcolm, 1954: 532).

Ako je jezik koji ja posjedujem stvarno privatn (tj. logički je nemoguće da ga itko drugi razumije ili ima ikakve osnove za znati koristim li neko ime dosljedno), moje tvrdnje da mi pamćenje govori to i to biti će potpuno prazne. *Moje sjećanje neće čak ni značiti moj utisak, budući utisak razumijemo kao*

nešto točno ili netočno, dok u privatnome jeziku ne bi bilo ničega po čemu bi mogli odrediti što bi *točno* ovdje značilo (usp. Malcolm, 1954: 534).

Općenito, Wittgensteinov glavni prigovor privatnome jeziku jest da je to besmislica, fantazija unutarnjeg imenovanja koja nikada ne može poći s mrtve točke; sve što nam preostaje je prazan obred i iluzija da smo učinili nešto važno (usp. Stern, 2004: 179).

Dvije metafore

Na kraju argumentiranja o nemogućnosti privatnog jezika i besmislenosti vokabulara koji se veže za privatne osjete, predstaviti ćemo dvije Wittgensteinove metafore vezane uz ovaj problem. One se često navode u literaturi kao važni dijelovi njegova argumenta protiv privatnosti. One su metafora kotača koji nemaju funkciju i metafora kukaca u kutijama.

Kotači bez funkcije

Wittgenstein tijekom rasprave jezik uspoređuje s mehanizmom koji ima kotače i kvake koji su vezani za rad mehanizma, oni isključuju i uključuju određene stvari. Suprotno od ovoga, također postoje kotači i kvake koji izgledaju kao da služe za nešto, ali su u biti samo ukrasi, oni uopće nisu dio mehanizma, ne pokreću ništa. Ovdje je pod kritikom zamisao da se, kada pričamo o vlastitim osjećajima, imamo potrebu pozvati na privatne objekte. Ova zamisao je jedan od onih kotača koji izgleda kao dio mehanizma, ali nije povezan ni s čime (usp. Diamond, 2000: 276).

Zamislimo da se svakome pri rođenju da tablica s bojama koju nitko drugi ne smije vidjeti. Ovu djecu naučimo upotrebu riječi za boje na uobičajen način i kažemo im da unesu imena za boje u svoje privatne tablice. Prije primjene riječi za boje na predmete, djeca uvijek bace pogled na tablicu. Tako oni koriste riječi za boje kao i mi. Pretpostavimo sada da vidimo da su u svojoj tablici napisali „crveno“ ispod zelenog uzorka, a „zeleno“ ispod crvenog uzorka itd. Vidimo da dijete, prije nego kaže da su zrele rajčice crvene, pogleda u svoju tablicu i stavi prst na zeleni uzorak i kaže „Crvene su“. Jednako tako, kada ga pitamo da nam objasni što znači „crveno“, on pogleda u svoju tablicu, postavi prst na riječ „crveno“ kod zelenog uzorka i onda pokaže na zrelu rajčicu govoreći: „Ta boja je crvena“. Očito je da je ovdje privatna tablica kotač bez funkcije

u mehanizmu njegova jezika. Čak i ako pretpostavimo da se dijete, kad mu oduzmemo tablicu, zbuni i više ne koristi riječi za boje ispravno, i dalje je jasno da gramatički tablica ne igra nikakvu ulogu u njegovom jeziku (usp. Hacker, 1990: 111). Okretali smo, takoreći, prekidač koji je izgledao tako kao da bi se s njime moglo nešto na stroju pokrenuti; ali on je bio puki ukras koji uopće nije bio povezan s mehanizmom (usp. Wittgenstein, 1998 [1952]: 95).

Uvijek odbaci zamisao o privatnom predmetu na ovaj način: pretpostavi da se stalno mijenja, ali da ti ne možeš primijetiti promjenu zato što te tvoje pamćenje stalno vara (usp. Wittgenstein, 2009a [1952]: 218e). Ovdje trebamo vidjeti besmislenost ove postavke: jer što nam može pokazati da se stalno varamo ili da se ijednom varamo? Hoćemo li opet pogledati – i zašto se tada također ne možemo varati? Postavka je kotač koja ništa ne okreće (usp. Malcolm, 1954: 557).

Kukci u kutijama

Da bi se mogli opravdati iskazi o mentalnim, privatnim doživljajima (imam bolove), pozivamo se na sličnost ponašanja. Budući na temelju samopromatiranja znamo da su određeni unutarnji doživljaji kod mene praćeni karakterističnim javnim ponašanjem, mogu zaključiti iste unutarnje doživljaje kod drugoga čim utvrdim isto ponašanje kao kod mene, premda nemam izravnoga pristupa do njegovih doživljaja. Sličnost ponašanja uzima se kao dovoljan razlog za ovu pretpostavku. Zato mogu razumjeti što netko drugi misli kada kaže da osjeća bol. No ovaj model sadrži pretpostavku da sam već upoznao pojam „bol“. Taj sam pojam, međutim, upoznao samo privatno, na osnovu svoga bola. U tom je slučaju pojam „bol“ privatna pojam koji se ne bi smio upotrebljavati jer nikad ne možemo biti sigurni što znači. Wittgensteinova kritika počinje upravo ovdje. Za upotrebu riječi zahtijevaju se kriteriji koji ne vrijede samo za govoritelja, nego i za sve ostale (usp. Macan, 1996: 102–3):

‘Prije nego ja prosudim da su dvije slike koje imam jednake, zasigurno ih moram prepoznati kao jednake.’ A kad se to dogodi, kako mogu znati da riječ ‘jednako’ opisuje ono što sam ja prepoznao? Samo ako mogu izraziti svoje priznanje na neki drugi način i ako je moguće da me netko drugi nauči da je ‘jednako’ ovdje ispravna riječ. Jer ako trebam jamstvo za korištenje riječi, to mora biti i jamstvo za nekoga drugoga (Wittgenstein, 2009a [1952]: 124e).

Svoju kritiku Wittgenstein opisuje prije spominjanim modelom kutije.

Ako kažem za sebe da samo iz vlastitoga slučaja znam što znači riječ 'bol' – ne moram li reći *isto* i za druge ljude. I kako mogu ovako neodgovorno poopćavati na osnovi samo jednog slučaja? Pa, svatko mi kaže da zna što je bol samo iz vlastitog slučaja! – Pretpostavimo da svatko ima kutiju s nečime u njoj što bi mogli zvati 'kukcem'. Nitko ne može nikad zaviriti u kutiju nekoga drugoga i svatko govori da zna što je kukac gledajući u *svog* kukca. Ovdje bi bilo lako moguće da svaki čovjek u kutiji ima nešto drukčije. Može se čak i zamisliti da se ta stvar stalno mijenja. Ali što ako bi riječ 'kukac' ovih ljudi svejedno imala upotrebu? Ako i bi, ona ne bi imenovala stvar u kutiji. Stvar u kutiji uopće ne pripada jezičnoj igri; čak ni kao *nešto*; budući da bi kutija mogla biti i prazna. Pomoću stvari u kutiji može se kratiti, ona se poništava, što god bila. Drugim riječima, ako tumačimo gramatiku izraza osjeta na modelu riječi i predmeta, predmet ispada iz igre kao nevažan (Wittgenstein, 2009a [1952]: 106e).

Wittgenstein nam ovdje nudi primjer argumenta *reductio ad absurdum*, koji pokušava otkriti latentnu praznost tobože razumne ideje da, kad bi svatko imao kutiju čiji bi sadržaj bio dostupan samo njemu, riječ „kukac“ bi se mogla koristiti za odnošenje na ovaj sadržaj. Ovime on želi razotkriti i latentnu praznost slične ideje da riječ „bol“ može označavati unutarnji privatni predmet poznat samo vlasniku istoga. Ako svatko zna što je kukac samo iz gledanja u svoju kutiju, kako netko može znati da se ova riječ mora odnositi na postojanje nečega, u suprotnosti onome što kutija sadrži, što bi vrlo lako moglo biti ništa. Kako itko može znati, čak i u principu, da je „kukac“ ime stvari. Ne od drugih, jer ne možemo nikada znati što drugi misle kada kažu da je u njihovim kutijama „kukac“; i ne od sebe, jer sve što mi znamo je sadržaj naše kutije. Tako za one s praznim kutijama riječ „kukac“ jednostavno označava „ništa“. Preneseno na slučaj boli, ovo znači da oni koji nikad nisu imali osjećaj boli, ne bi znali da oni nemaju upotrebu za riječ „bol“, budući ne znaju odnosi li se riječ „bol“ drugih na nešto ili ništa. Tako bi bilo koji predmet njihova osjećanja (čak i ništa) mogao opravdati njihovu upotrebu riječi. (usp. Mulhall, 2007: 134–6)

Ovaj problem se razjašnjava i ako nam je jasno kako se procjenjuju privatna zbivanja. Budući da privatno stanje nije nešto izolirano, već uvijek uklopljeno

u veći sklop, da bismo mogli naučiti i opravdavati pojmove o privatnim zbivanjima, nije se potrebno pozivati na unutrašnja privatna iskustva. Ovi pojmovi se uče u *okolini* u kojoj se uči jezik uopće. Okolinu iz koje doživljavamo privatna stanja valja shvatiti kao složeni skup stanja i radnji. Stanje i radnja o kojima se ovdje govori ne mogu biti neki jedinstveni događaj. Oni se naprotiv, moraju uvježbati, i to tako da se može ustanoviti određena pravilnost (usp. Macan, 1996: 103). Želimo li opisati stanje, moramo opisati kontekst (usp. Wittgenstein, 1981: 3). Pravilni kontekst koji je ovdje potreban je kontekst života (usp. Macan, 1996: 103).

„§532 Pojam boli karakterizira njegova posebna funkcija u našem životu.

§533 Bol ima *ovu* poziciju u našem životu; povezana je na *ovaj način*; tj. možemo zvati boli samo ono što ima *ove veze, ovu poziciju*.

§534 Samo okružena normalnim očitovanjima života, postoji takva stvar kao što je izraz boli. Samo okružena s još dalekosežnijim posebnim očitovanjem života, stvari kao što je tuga ili privrženost“ (Wittgenstein, 1981: 93–4).

Kao što je iz ovih iskaza moguće zaključiti, Wittgenstein želi i one riječi koje se odnose na privatne doživljaje objašnjavati samo u sklopu ljudskih oblika života. Životni oblik pojedinca interakcijom je povezan s životnim oblikom drugoga pojedinca (usp. Macan, 1996: 104).

ZAKLJUČAK

Rad je ponudio odgovor na nekoliko ključnih pitanja vezanih za problem epistemičke privatnosti iz perspektive Ludwiga Wittgensteina. Iako je istina da su svačiji mentalni sadržaji izravno dostupni samo njemu/njoj, neizravno su dostupni i drugima. Tako u mnoštvu slučajeva možemo vidjeti nečija mentalna stanja (nečiju bol, sreću ili tugu). Mogu, naravno, postojati i mentalna stanja koja su sasvim privatna te nedostupna bilo kome drugom osim vlasniku toga stanja, a najjednostavniji kandidat ovdje su vjerovanja. No, ono što Wittgenstein vješto pokazuje je da značenje, a ni jezik nikako ne mogu biti privatno konstituirani jer ne postoje kriteriji po kojima bi se ustanovilo da se

istom izrazu u više navrata pripisuje isto značenje, a iz ovoga slijedi i nemogućnost ustanovljena jezika koji bi bio sasvim privatna i dostupan jedino njegovom autoru. Takav jezik ne bi mogao poći s mrtve točke zbog neostvarivosti privatnog utemeljenja značenja riječi. Iz toga, naravno, slijedi zaključak da je jezik inherentno društven, a da se značenje jezičnih izraza nužno uspostavlja intersubjektivno. Kriteriji uspostave značenja svakako su nešto što nije jednostavno, a njihovo definiranje nadilazi opsege ovoga rada, čija je glavna svrha bila negativna, tj. opovrgavanje jedne krive koncepcije mentalnog života i jezičnog značenja.

LITERATURA

- CRAIG, E. (1999). *Meaning and Privacy*. U: Hale, B., C. Wright (ur.). *A Companion to the Philosophy of Language* (127–145). Oxford: Blackwell.
- DIAMOND, C. (2000). Does Bismarck Have a Beetle in His Box; The Private Language Argument in the Tractatus. U: Crary, A., R. Read (ur.). *The New Wittgenstein* (262–293). London – New York: Routledge.
- HACKER, P. M. S. (1990). *Wittgenstein, Meaning and Mind: An Analytical Comentary on the Philosophical Investigations*. sv. III. Oxford: Blackwell.
- KENNY, A. (1972). *Wittgenstein*. London: Allan Lane The Penguin Press.
- KRIPKE, S. A. (1982). *Wittgenstein on Rules and Private Language*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- MACAN, I. (1996). *Wittgensteinova teorija značenja*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- MALCOLM, N. (1954). Wittgenstein's Philosophical Investigations, *The Philosophical Review*. 63 (4): 530–559.
- McGINN, M. (1997). *Routledge Philosophy GuideBook to Wittgenstein and the Philosophical Investigations*. London: Routledge.
- MULHALL, S. (2007). *Wittgenstein's Private Language: Grammar, Nonsense, and Imagination in Philosophical Investigations*, §§243–315. Oxford: Clarendon Press.
- RUNDLE, B. (2009). The Private Language Argument. U: Glock, H. J., J. Hyman (ur.). *Wittgenstein and the Analytical Philosophy: Essays for P. M. S. Hacker* (133–152). New York: Oxford University Press.
- STERN, D. G. (2004). *Wittgenstein's Philosophical Investigations: An Introduction*. New York: Cambridge University Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1998 [1952]). *Filozofijska istraživanja*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- WITTGENSTEIN, L. (2009a [1952]) *Philosophical Investigations*. četvrto izdanje. Oxford: Wiley – Blackwell.
- WITTGENSTEIN, L. (2009b [1958]). *Plava i smeđa knjiga*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.
- WITTGENSTEIN, L. (1980). *Remarks on the Philosophy of Psychology*. sv 1. Oxford: Blackwell.

WITTGENSTEIN, L. (2021 [1922]). *Tractatus logico-philosophicus*. Rijeka – Zagreb: Naklada Uliks – Fakultet filozofije i religijskih znanosti Sveučilišta u Zagrebu – FF Press.

WITTGENSTEIN, L. (1981 [1967]) *Zettel*, drugo izdanje, Oxford: Blackwell.

WITTGENSTEIN'S ARGUMENTS FOR THE IMPOSSIBILITY OF EPISTEMIC PRIVACY

Mate PENAVAL

University of Zadar, Department of philosophy

SUMMARY

KEYWORDS:

Wittgenstein, private
language, form of life,
language game

Descartes' philosophy marks a large turning point when talking about philosophical conceptions of the human mind. He points out that the mind of each individual is accessible only to himself and nobody else. This problem is often formulated like a question about existence about other minds outside my own mind, whose existence we can't acknowledge with absolute certainty. A similar problem arises when we talk about the language in which we express our sensations, so it is said that, even though I can observe someone else's pain, I can't feel it, so it is private, accessible only to the person having it. Wittgenstein's argumentation against any kind of privacy will be exposed in the paper. Or as Wittgenstein says it, even if there can be such a thing as a private language, it can't play any role in our language games, it can't be a part of our form of life. Wittgenstein's arguments will be presented from the perspective of some proponents of the traditional reading of his thought, like Anthony Kenny, David Stern or Peter Hacker. Interpretations put forth by authors like Fogelin, Kripke or Hintikka that construe Wittgenstein's philosophy in a non-classical manner will not be considered.

DOKUMENT O IZDAVAČKOJ ETICI I ZNASTVENOJ ČESTITOSTI

Acta Iadertina

časopis Odjela za pedagogiju i Odjela za filozofiju Sveučilišta u Zadru

Odjel za pedagogiju, Obala kralja Petra Krešimira IV / 2

23000 Zadar

Hrvatska

acta.iadertina@unizd.hr

Politika autorskog prava

Acta Iadertina drži autorska prava na sve objavljene materijale. Autor zadržava pravo ponovnog objavljivanja vlastitog rada u djelu čiji je autor; na primjer, kao poglavlje u knjizi koju su napisali. Treći izdavači, međutim, moraju dobiti dopuštenje izvorne izdavačke institucije (Sveučilište u Zadru) i Uredništva znanstvenog časopisa Acta Iadertina.

Politika povlačenja

U slučaju da uredništvo časopisa Acta Iadertina ima jasne dokaze da su podaci i rezultati predstavljeni u publikaciji nepouzdana, bilo kao rezultat pogrešnog ponašanja ili iskrene pogreške, podaci ili rezultati su prethodno objavljeni drugdje bez odgovarajućeg unakrsnog upućivanja, dopuštenja ili opravdanja (tj. slučajevi suvišno objavljivanje), objavljeni materijal predstavlja plagijat ili izvješćuje o neetičkom istraživanju, objavljeni materijali bit će povučeni u skladu s COPE smjernicama za povlačenje.

Postupak međunarodnog reviziranja

Sve rukopise predane Acta Iadertini početno procjenjuje Uredništvo časopisa koji odlučuju da li je zaprimljena prijava prikladna za razmatranje za objavljivanje. Istraživački članci koji se smatraju prikladnima za objavljivanje podliježu međunarodnom postupku slijepe recenzije koji provode najmanje dva neovisna vanjska stručnjaka, koji procjenjuju jasnoću, valjanost i isprvanu metodologiju članka. Časopis nastoji učiniti proces recenziranja što je moguće otvorenijim, a autori mogu očekivati potpunu objavu komentara koje je recenzent dao urednicima. Obrada, recenziranje i objavljivanje u pravilu traje do šest mjeseci.

Etika objavljivanja i zloupotreba

Acta Iadertina djeluje u skladu s prihvaćenim praksama koje se odnose na pitanja etičnosti, mogućnosti pogreške i povlačenja radova, a sprečavanje zloupotreba u akademskom izdavaštvu jedno je od područja kojem Acta Iadertina posvećuje osobitu pozornost. Bilo kakva vrsta neetičnog ponašanja za Acta Iadertinu nije prihvatljiva i časopis ima nultu toleranciju prema bilo kojem obliku plagijarizma. Slanjem priloga, autori potvrđuju izvornost sadržaja te garantiraju da poslani radovi nisu prethodno objavljivani na drugom jeziku, bilo dijelom ili u cjelini, niti su pod razmatranjem za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji. Uredništvo časopisa u potpunosti se odriče odgovornosti za eventualne slučajeve plagiranja u zaprimljenim priložima. Autori snose punu odgovornost za svaki slučaj plagijarizma, bilo da je otkriven tijekom recenzijskog postupka ili nakon objave časopisa. S ciljem osiguravanja najviših standarda i kvalitete znanstvenih radova objavljenih u Acta Iadertini, izvornost sadržaja svih priloga uzetih u razmatranje za objavljivanje podvrgava se provjeri putem alata Turnitin.

Ako sumnjaju ili im je ukazano na znanstvenu nečestitost autora ili recenzenta, urednici imaju obvezu djelovanja, bez obzira radi li se o objavljenim ili neobjavljenim radovima. Etičnost nalaže istraživanje takvih slučajeva, kada je god moguće i bez obzira na zahtjevnost tog postupka i uloženi napor, pri čemu se preporuča slijeđenje COPE (**Committee on Publication Ethics; u daljnjem tekstu COPE**) dijagrama toka (dostupni na mrežnim stranicama Ministarstva

znanosti i obrazovanja, URL: <https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/eticki-postupnik-za-urednike.pdf>).

Urednici

Urednici su odgovorni za cjelovit sadržaj objavljen u publikaciji, što znači da bi trebali nastojati zadovoljiti potrebe čitatelja i autora, imati dobro definirane uredničke procese koji osiguravaju kvalitetu objavljenih materijala i promicati slobodu izražavanja. Uredništvo bi se trebalo suzdržati od razmatranja rukopisa kada se nalazi u sukobu interesa zbog konkurencije, suradnje te drugog odnosa ili povezanosti s bilo kojim od autora, trgovačkih društava ili institucija povezanih s rukopisom. Urednici trebaju osigurati integritet akademskih zapisa i objaviti ispravke, objašnjenja, poricanje ili ispriku kada je to potrebno.

Urednički odbor

Uredništvo treba aktivno tražiti mišljenja autorā, čitateljā, recenzenata i članova uredničkog odbora o mogućim načinima poboljšanja publikacije. Dužnost je uredništva podržavanje inicijativa koje će voditi što manjem kršenju znanstvene i izdavačke čestitosti te upoznavanje i podučavanje istraživača o odredbama izdavačke etike. Uređivačku politiku po potrebi treba preinačiti uzimajući u obzir nove stručne i znanstvene spoznaje o istorazinskoj prosudbi, uređivanju i izdavanju, te učincima uredničke politike na ponašanje autora i recenzenata. Uredništvo treba na vrijeme obavijestiti izdavača o potrebi osiguravanja odgovarajućih resursa, uključujući povremeni angažman drugih stručnjaka (npr. dizajnera, pravnika i sl.). Urednici trebaju sustavno procjenjivati učinke svojih uputa za autore i recenzente te ih revidirati po potrebi, potičući odgovorno ponašanje i obeshrabrujući nečestitost.

Ključni termini i značenje

• Izvor

https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Eticki_kodeks.pdf?ver=zJIVOSH_uISDvcrnOAJBdw%3d%3d

• Autor

Autor je stvaratelj koji u dovoljnoj mjeri sudjeluje u istraživanju i izvještavanju o rezultatima. Mnogo je definicija autorstva, a u mnogim znanstvenim područjima prihvaćena je ona koju je dao International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE), po kojoj se autorstvo temelji na ovim četirima kriterijima:

- znatan doprinos koncepciji ili oblikovanju djela; ili prikupljanje, analiza ili tumačenje istraživačkih podataka koji se koriste u radu;
- pisanje rada ili prerade koje uključuju kritičko preispitivanje intelektualnog sadržaja;
- odobrenje završne verzije rada koja će biti objavljena;
- prihvaćanje odgovornosti za sve aspekte rada kako bi se osiguralo odgovarajuće rješavanje pitanja koja se odnose na točnost ili cjelovitost bilo kojeg dijela rada.

Svi autori rada trebaju zadovoljiti sva četiri kriterija. Ostali koji ne zadovoljavaju ove kriterije navode se kao suradnici u zahvali.

• *Urednik*

Urednik je stručnjak u znanstvenom ili umjetničkom području unutar kojeg djeluje, odgovoran za sadržaj ili dio sadržaja publikacije koju uređuje.

• Uredništvo

Uredništvo je skupina stručnjaka u znanstvenom ili umjetničkom području unutar kojeg djeluju, a koja ima određene zadaće u postupcima uređivanja publikacije. Njihov je zajednički cilj osiguravanje vrsnoće publikacije.

- **Recenzent**

Recenzent je stručnjak unutar znanstvenog ili umjetničkog područja koji obavlja zadaće objektivnog i kritičkog ocjenjivanja, odnosno istorazinske prosudbe rada predloženog za objavljivanje.

- **Izdavač**

Izdavač je pravna osoba koja pokreće i priprema izdavanje neke publikacije.

- **Plagijatorstvo**

Plagijatorstvo je korištenje i/ili preuzimanje tuđih ideja i/ili radova uz prikazivanje tih ideja/radova vlastitima. To je jedan od oblika akademskog nepoštenja, posve neprihvatljiv u akademskoj zajednici.

- **Otvoreni pristup**

Otvoreni pristup je slobodan, besplatan i neometan mrežni pristup digitalnim znanstvenim informacijama koji omogućava čitanje, pohranjivanje, distribuciju, pretraživanje, dohvaćanje, indeksiranje i/ili drugo zakonito korištenje. Slobodan u ovom kontekstu znači trajno slobodan od bilo kakvih ograničenja i postavljanja uvjeta za pristup i korištenje. (Hrvatska deklaracija o otvorenom pristupu)

- **Izvornost rukopisa**

Izvornost rukopisa odnosi se primarno na tri elementa rada: hipotezu i/ili istraživačka pitanja, korištene metode i prikupljene rezultate.

- **Istorazinska prosudba (recenzija)**

Istorazinska prosudba (recenzija) je proces pri kojem se rad određenog autora ili grupe autora izlaže objektivnoj, kritičkoj ocjeni dvaju ili više stručnjaka iste ili više razine kompetencija unutar određenoga znanstvenog ili umjetničkog područja.

U okviru *Uputa autorima časopisa Acta Iadertina* se nalaze jasna polazišta, postavke i obveze iz perspektive autora te odnosa autora prema drugim važnim dionicima uredničkog procesa.

Tekst *Uputa autorima* je dostupan na https://hrcak.srce.hr/upute/upute_autorima_Acta_Iadertina.pdf

U okviru uputa za recenzente se nalaze jasna polazišta, postavke i obveze iz perspektive recenzenta te odnosa recenzenta prema drugim važnim dionicima uredničkog procesa.

Tekst *Uputa recenzentima* je dostupan na https://hrcak.srce.hr/upute/upute_recenzenti_Acta_Iadertina.pdf

PUBLICATION ETHICS AND MALPRACTICE STATEMENT

Acta Iadertina

Scientific Journal of the Department of Pedagogy and Department of
Philosophy of University of Zadar

address: Department of pedagogy, Obala kralja Petra Krešimira IV / 2
23000 Zadar

Croatia

acta.iadertina@unizd.hr

Copyright policy

Acta Iadertina holds the copyright on all published materials. The author retains the right to republish their own work in a work they are authoring; for example, as a chapter in a book they have written. Third party publishers, however, must obtain permission from the original publishing institution (University of Zadar) and the Editorial Board of Acta Iadertina scientific journal.

Retraction policy

In case the Editorial Board of Acta Iadertina has clear evidence that the findings presented within a publication are unreliable, either as a result of misconduct, or honest error, the findings have previously been published elsewhere without proper crossreferencing, permission or justification (i.e. cases of redundant publication), the published material constitutes plagiarism, or reports unethical research, the published materials will be retracted in accordance to the COPE retraction guidelines.

Peer review process

All manuscripts submitted to Acta Iadertina are initially assessed by the journal's editors who decide whether or not the received submission is suitable to be considered for publication. Research articles considered suitable for publication are subject to an international blind peer review process conducted by a minimum of two independent external experts, who assess the article for clarity, validity, and sound methodology. The journal strives to make the peer review process as open as possible, and authors can expect to see a full disclosure of the comments provided by the reviewer to editors. The processing, reviewing and publishing generally lasts up to six months.

Publication ethics and malpractice statement

Acta Iadertina is dedicated to following best practices on ethical matters, errors and retractions, and the prevention of publication malpractice is one of journal's important responsibilities. Any kind of unethical behavior is not acceptable, and Acta Iadertina does not tolerate plagiarism in any form. Authors submitting to Acta Iadertina affirm that all contents of their work are original. Furthermore, they warrant that the submitted work has neither been published elsewhere in any language fully or partly, nor is it under review for publication anywhere. The journal's editors will not be held liable for possible cases of plagiarism detected in submissions received. The authors bear full responsibility for any case of plagiarism, whether it was discovered during the review process or after the publication in the journal. In an effort to ensure the highest standards and the best quality of academic papers published in Acta Iadertina, the originality of content of all submissions considered for publication is verified using Program Turnitin.

If they suspect authors or reviewers of dishonesty, or if this is proven to them, editors must act, regardless of whether the work has already been published. They should not simply reject manuscripts which arouse concern or suspicion in terms of intellectual dishonesty. An ethical approach means investigating such cases, wherever possible, and regardless of the demands of the procedure and effort involved. It is recommended that the COPE diagrams (Committee on Publication Ethics) are followed (available on the Ministry of Science and

Education website:

URL: <https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/eticki-postupnik-za-urednike.pdf>).

Editors

Editors are responsible for the overall content of the publication, which means they must try to meet the needs of readers and authors, follow well-defined editorial procedures to ensure the quality of the published material, and promote freedom of expression. Editors should refrain from considering a manuscript when there is conflict of interest due to competition, collusion, or a relationship with or connection to any other author, commercial association or institution regarding the manuscript. Editors must ensure the integrity of academic documents and publish corrections, explanations, retractions or apologies as necessary.

Editorial board

The Editorial board must actively seek the opinions of authors, readers, reviewers and members of the editorial board on ways of improving the publication. It is the duty of the editorial board to support initiatives which will minimise violations of scientific and publishing integrity, and to understand and teach researchers about the provisions of publishing ethics. Editorial policies may be adjusted to take into consideration new expert and scientific understandings about peer review, editing and publishing, and the effects of editorial policies on the conduct of authors and reviewers. The editorial board must inform the publisher in a timely manner of the need to assure the appropriate resources, including the occasional involvement of other experts (for example, designers, lawyers, etc.). Editors must assess systematically the effects of their instructions to authors and reviewers and revise them as necessary, stimulating responsible behaviour and discouraging dishonourable conduct.

Relevant terminology and meaning

- **Source**

https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Code_of_etics.pdf?ver=i1AjR32a-1JpontgBi6-9MQ%3d%3d

- **Author**

An author is a creator who has participated to a sufficient degree in research and reporting on results. There are many definition of authorship, but in many scientific areas, that given by the International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE) is accepted. It bases authorship on four criteria:

- Substantial contributions to the conception or design of the work; or the acquisition, analysis, or interpretation of data for the work;
- Drafting the work or revising it critically for important intellectual content;
- Final approval of the version to be published;
- Agreement to be accountable for all aspects of the work in ensuring that questions related to the accuracy or integrity of any part of the work are appropriately investigated and resolved.

All authors should meet all four criteria. Those who do not may be mentioned as associates in the acknowledgements.

- **Editor**

An editor is an expert in the scientific or artistic field in which he or she works, and is the steward of the contents or partial contents of the publication being edited.

- **Editorial board**

The editorial board is a group of experts in the scientific or artistic field in which they work, who have particular tasks in the procedure of editing the publication. Their joint aim is to ensure the excellence of the publication.

- **Reviewer**

A reviewer is an expert in the scientific or artistic field, who performs the task of objective, critical evaluation, or peer review of the paper proposed for publication.

- **Publisher**

The publisher is the legal entity which initiates and prepares the publication.

- **Plagiarism**

Plagiarism is using or adopting others' ideas or work and presenting them as one's own. It is a form of intellectual dishonesty and is completely unacceptable in the academic community.

- **Open access**

Open Access means unrestricted, free, and undisturbed online access to digital scientific information that allows scientific information to be read, stored, distributed, searched, reached, indexed and/or used in any other legal way. *Unrestricted* in this context means free of any restrictions and terms imposed upon its access and use. (Croatian Open Access Declaration).

- **Manuscript originality**

Manuscript originality refers primarily to three elements: the hypothesis and/research issues, the methods used, and the results gathered.

- **Peer review**

Peer review is the process during which a work by an author or group of authors is subjected to objective, critical appraisal by two or more experts of a similar or higher competence in the particular scientific or artistic area.

The **Guidelines for Authors** of *Acta Iadertina* contain clear starting points, settings and obligations from the author's perspective and the author's relationship with other important stakeholders in the editorial process.

The text of the Instructions to Authors is available at:

https://hrcak.srce.hr/upute/guide_authors_Acta_Iadertina.pdf

The **Guidelines for reviewers** include clear starting points, settings and obligations from the reviewer's perspective and the reviewer's relationship with other important stakeholders in the editorial process.

The text of the Guidelines for reviewers is available at:

https://hrcak.srce.hr/upute/guide_reviewers_Acta_Iadertina.pdf

UPUTE AUTORIMA

1. Profil časopisa

Acta Iadertina je znanstveni časopis koji izdaju Odjel za pedagogiju te Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru. Objavljuje radove iz područja pedagogije i filozofije te interdisciplinarne radove srodnih društvenih i humanističkih znanosti i disciplina. Izlazi od akademske godine 2003./04. kao godišnjak, a od akademske godine 2014./15. izlazi dvaput godišnje.

Časopis ima međunarodno uredništvo. Izdaje se u tiskanoj verziji te u elektroničkom obliku dostupnom na platformama Morepress (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina>) i Hrčak (<https://hrcak.srce.hr/actaiadertina>).

Svi zaprimljeni radovi podliježu recenzentskom postupku. Recenzenti¹ su znanstvenici iz polja (ili grane) koju autor/i članka obrađuju. Pritom se provode dvostruke slijepo recenzije.

Recenzirani članci kategoriziraju se u sljedeće kategorije:

- **izvorni znanstveni članak** (eng. *original scientific paper*) sadrži do sada još neobjavljena izvorna istraživanja iskazana na objektivno provjerljiv način.
- **prethodno priopćenje** (eng. *preliminary report*) sadrži nove rezultate (znanstvenih) istraživanja, koji zahtijevaju brzo objavljivanje. Ne mora omogućiti provjeru iznesenih rezultata.
- **pregledni članak** (eng. *review*) mora biti originalan, sažet i kritički prikaz jednog područja ili njegova dijela u kojemu autor/i sami aktiv-

¹ Izrazi koji se koriste u ovim Uputama, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski rod.

no sudjeluju. Mora biti naglašena uloga autorova/ih izvornih dopri-
nosa u tom području u odnosu na već objavljene radove, kao i pregled
tih radova.

- **izlaganje sa znanstvenog skupa** (eng. *conference paper*), prethodno referirano na takvom skupu, mora biti objavljeno u obliku cjelovitog članka, i to samo u slučaju prethodnog neobjavljivanja u zborniku skupa. **Napomena za autore:** ako šalju rad koji je već izložen, potrebno je navesti opće podatke o konferenciji (naziv, datum i mjesto održavanja). Navesti u fusnoti ili sl.
- **stručni članak** (eng. *professional paper*) sadrži korisne priloge iz određene struke i ne mora predstavljati izvorna istraživanja.

Časopis objavljuje i prikaze domaćih i inozemnih izdanja koja nisu starija od četiri godine, računajući do dana primitka prikaza u Uredništvo. Na prvoj se stranici navode ime i prezime autora prikazanog djela, naslov djela (podnaslov) te sljedeći podatci: naziv izdavača, mjesto izdanja, godina izdanja i broj stranica.

Uredništvo prima isključivo neobjavljene rukopise. Autori su obvezni kod dostavljanja rada priložiti izjavu da istovjetni rad, ili isti rad u skraćenom ili proširenom obliku, nije prethodno publiciran.

Uz prosljeđeni rad potrebno je u zasebnom dokumentu navesti sljedeće podatke o autoru/ima: naslov rada, ime/na i prezime/na autora, titulu, ustanovu zaposlenja i e-mail adresu te izjavu da rad nije prethodno objavljen.

Autori svoje rukopise pripremljene za objavljivanje u časopisu *Acta Iadertina* mogu dostaviti tijekom cijele godine, isključivo u digitalnom obliku putem elektroničke pošte Uredništva časopisa acta.iadertina@unizd.hr ili putem Morepress izdavačke platforme Sveučilišta u Zadru (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina/about/submissions>).

Autori svojim pristankom na objavljivanje daju časopisu pravo prvog objavljivanja, zadržavajući autorska prava za objavljene radove.

Stavovi i mišljenje autora radova ne odražavaju stavove i mišljenje Uredništva.

Autori članka dobivaju od Uredništva po jedan primjerak broja *Acte Iadertine* u kojemu je njihov rad objavljen.

2. Postupak prihvaćanja rada

Svi radovi prolaze prvu uredničku provjeru s ciljem procjene usklađenosti rada s ciljevima i tematskim područjima časopisa te udovoljavanja kriterijima znanstvene/stručne kvalitete. Svi radovi koji prođu prvu uredničku provjeru podliježu dvostruko-slijepom recenzentskom postupku.

Prema procjeni recenzenata, rad se vraća na doradu na adresu Uredništva koje preporuke recenzenata prosljeđuje autoru/ima rada. Autor/i treba/ju postupiti prema uputama recenzenata te cjelokupni tekst urediti prema važećim propozicijama časopisa. U revidiranoj verziji rada, prema preporukama recenzenata, autor/i izmjene označavaju crvenom bojom te u zasebnom Wordovu dokumentu šalju očitovanje o unesenim izmjenama u kojem navode koje su preporuke recenzenata uvažili i kako, a koje ne, uz obrazloženje.

Konačnu odluku o kategoriji rada donosi Uredništvo na temelju recenzija.

Rad može biti objavljen isključivo ako se prema ocjenama obaju recenzenata prihvati za objavljivanje te autor/i provede/u eventualne izmjene prema preporukama recenzenta.

Govoreći o provjeri izvornosti rada, svi zaprimljeni radovi podvrgavaju se otkrivanju podudarnosti s postojećom literaturom pomoću sustava Turnitin. U slučaju sumnje na plagiranje i redundanciju Uredništvo će postupiti u skladu s preporukama međunarodne Udruge za etiku u publiciranju (COPE): <https://publicationethics.org/resources/flowcharts>.

3. Upute za uređenje rada

Rad treba biti uređen prema sljedećim propozicijama:

Sažetak - uz rad treba priložiti *Sažetak* i *Ključne riječi* (od tri do najviše šest ključnih riječi koje nisu sadržane u naslovu rada) na hrvatskom i engleskom jeziku (eng. *Abstract*, *Keywords*). Sažetak treba iznositi između 200 i 300 riječi te upućivati na cilj rada, korištenu metodologiju i dobivene rezultate.

Tekst - Word-ov dokument, dvostruki prored (30 redaka na stranici) u standardnom računalnom pismu *Times New Roman* i veličini fonta 12. Sve

stranice trebaju biti uredno numerirane. Uredništvo pridržava pravo redakcijske prilagodbe rukopisa propozicijama časopisa i standardima hrvatskog/engleskog književnog jezika. Članci mogu biti pisani na hrvatskom ili engleskom jeziku, uz sažetak na hrvatskom i engleskom jeziku. Poželjan opseg znanstvenih i stručnih radova (uključujući sažetak s istaknutim ključnim riječima, bibliografiju i mjesta za tablične/grafičke prikaze) iznosi između jednog i dva autorska arka (od 16 do 32 tipkane stranice). U dogovoru s glavnim i odgovornim urednikom opseg članka smije biti i veći. Na prvoj stranici rada treba pisati naslov rada ispisanim velikim slovima, ime(na) i prezime(na) autora i naziv ustanove i/ili njene sastavnice na kojoj je (su) autor(i) zaposlen(i) te kontakt e-mail adrese.

Grafički prikazi - slike, grafički prikazi i tablice moraju biti izražene u crnim, bijelim i sivim tonovima i nalaziti se na odgovarajućem mjestu u tekstu. Svaka slika, grafički prikaz i tablica mora imati oznaku „Slika/Dijagram/Tablica“, potom numeraciju koja započinje od prvog do posljednjeg priloga toga tipa u tekstu. Naslovi slika i grafičkih prikaza trebaju se nalaziti ispod slika i grafičkih prikaza, dok se naslovi tablica trebaju nalaziti iznad tablica.

Referiranje i literatura - primjenjuje se harvardski sustav referiranja i navođenja bibliografskih jedinica.

Ako se u radu navode tuđe misli, rečenice ili sintagme, izvor je potrebno navesti isključivo u tekstu. Izravno navođenje, tj. **citiranje** podrazumijeva postavljanje navodnika, nakon čega slijedi poziv u zagradi, primjerice: (Bašić, 2011: 19). Navođenje činjeničnog iskaza koji nije općenito poznat, s tim da je autor takvog iskaza određena osoba (**parafraziranje**) podrazumijeva prepričavanje teksta vlastitim riječima, nakon čega slijedi poziv u zagradi, primjerice: (Bašić, 2011). Kada se navodi izvor koji ima više od dva autora, potrebno je navesti prezime prvog autora i kraticu *sur.*, primjerice (Matićević i *sur.*, 2016). Ako se navodi više radova istog autora s istom godinom izdanja, koristi se podklasifikacija a, b, c itd. iza godine izdanja, što se kasnije istovjetno navodi u popisu literature, primjerice Jurčić (2015b). Prilikom pretraživanja i prikupljanja literature preporuča se prvenstveno korištenje primarnih izvora. No ako je izvor nedostupan, a spominje se u sekundarnom izvoru, preporuča se njegovo navođenje na sljedeći način: (Zachary, 2000 navedeno u Vizek Vidović i *sur.*, 2011).

U popis literature potrebno je uvrstiti samo one bibliografske jedinice te-

meljem kojih je rad napisan te na koje se autor u tekstu neposredno referira. Popis svih bibliografskih jedinica u literaturi potrebno je numerirati i navesti prema abecednom redu po prezimenima autora. Za mrežne izvore potrebno je navesti datum preuzimanja izvora.

Primjeri navođenja literature:

• **Knjiga**

Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element d.o.o.

Rijavac, M., D. Miljković. (2015). *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP-D2.

• **Poglavlje u knjizi**

Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U: Opić, S., V. Bilić, M. Jurčić (ur.). *Odgovj u školi*. (11–44). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

• **Članak u časopisu**

Vrcelj, S. (2016). Izazovi kojima su pedagozi izloženi u savjetodavnom radu – globalizacijski kontekst i (anti)vrijednosti, *Školski vjesnik*. 65 (4): 59–74.

• **Članak u zborniku radova**

Nenadić Bilan, D. (2014). Kreativnost u Reggio pedagogiji. U: Bacalja, R., K. Ivon (ur.). *Dijete i estetski izričaj* (7–36). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.

• **Magistarski ili doktorski rad**

Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

• **Mrežni izvori (navode se na kraju popisa literature)**

URL1: *Osiguranje kvalitete sustava odgoja i obrazovanja* - Ministarstvo znanosti i obrazovanja.mzo.hr/hr/rubrike/osiguranje-kvalitete: Posjećeno 18. ožujka 2018.

Napomena: Autorima se preporučuje prilikom pisanja rada koristiti i znanstvene i stručne izvore indeksirane u bazama SCOPUS i WoS.

4. Kodeks ponašanja za autore

Kodeks ponašanja za autore osmišljen je kako bi osigurao skup minimalnih standarda kojih se autori trebaju pridržavati.

• Standardi izvještavanja

Autori trebaju svoj rad predstaviti u skladu s pravilima znanstvene i akademske komunikacije i u kontekstu prethodnih istraživanja te ponuditi objektivnu raspravu o njegovu značaju. Dužni su opisati primijenjene metode istraživanja i predstaviti rezultate na jasan i nedvosmislen način. Rad treba sadržavati informacije i reference dostatne za provjeravanje rada. Autori radova odgovorni su za točnost navođenja izvora i poštivanje autorskih prava drugih autora, čije su radove koristili. Namjerno iznesene netočne tvrdnje predstavljaju neetično ponašanje i nisu prihvatljive.

• Pristup i čuvanje podataka

Za potrebe uredničke recenzije, autori trebaju dostaviti tražene podatke u vezi s radom i, ako je to moguće, biti spremni omogućiti javni pristup takvim podacima te čuvati takve podatke i nakon objavljivanja rada sukladno preporukama *Opće uredbe o zaštiti osobnih podataka*.

• Izvornost i plagijat

Autori trebaju težiti kvaliteti, originalnosti i izvornosti znanstvenoga rada, a na radove i/ili riječi drugih autora trebaju se precizno referirati. Plagijati u svim oblicima predstavljaju neetično ponašanje te nisu prihvatljivi. Autori su obvezni ishoditi dozvolu od nositelja autorskih prava za objavljivanje ilustracija, fotografija, tablica, mjernih instrumenata i sličnih materijala zaštićenih zakonima o autorskim pravima. Materijale zaštićene autorskim pravima dopušteno je reproducirati isključivo uz dopuštenje i zahvalu njihovu autoru.

- **Višestruko ili istovremeno objavljivanje**

Časopis objavljuje isključivo prethodno neobjavljene radove. Istovremeno dostavljanje istog rada u više časopisa predstavlja neetično ponašanje i nije prihvatljivo.

- **Navođenje izvora**

Autori su obvezni ispravno navoditi radove drugih autora koji su bitno utjecali na sadržaj rada. Informacije dobivene privatnim putem (npr. u razgovoru, korespondencijom ili u raspravi s trećim osobama) ne smiju se koristiti bez izričitog, pisanog dopuštenja izvornog autora. Informacije dobivene tijekom obavljanja povjerljivih usluga (npr. recenziranje rukopisa, prijava projekata za financiranje i sl.) ne smiju se koristiti bez izričitog pismenog odobrenja autora rada koji je bio predmetom tih usluga.

- **Autorstvo radova**

Sve osobe koje su znatno pridonijele koncepciji, osmišljavanju, izvršenju ili interpretaciji istraživanja treba navesti kao koautore. Također je potrebno navesti doprinos drugih osoba koje su sudjelovale u nekim bitnim aspektima istraživanja. U koautorskom radu očekuje se da su svi koautori vidjeli i odobrili konačnu verziju rada te pristali na dostavljanje rada za objavu.

- **Komunikacija s urednicima i recenzentima**

Autori trebaju na uredničke i recenzentske komentare reagirati profesionalno i pravovremeno. Ako autori odluče povući rad koji je već upućen u recenzentski postupak, ili nije spreman prihvatiti recenzentske sugestije, o tome trebaju pravovremeno obavijestiti Uredništvo časopisa.

- **Iznošenje podataka i sukob interesa**

Autori su dužni voditi računa o tome da u njihovu radu nema potencijalnih sukoba interesa koji bi mogli utjecati na rezultate ili tumačenje istraživanja, primjerice ako postoji konkurentski interes koji bi mogao vršiti utjecaj na autora u bilo kojoj fazi tijekom procesa objavljivanja.

U radu je potrebno jasno spomenuti sve organizacije koje su dale potporu istraživanju, kao i sve izvore financiranja te njihovu eventualnu ulogu u provođenju istraživanja i obradi i objavljivanju njegovih rezultata.

- **Pogreške u objavljenim radovima**

Otkrije li autor značajnu pogrešku ili netočnost u vlastitom objavljenom radu, njegova je obveza odmah obavijestiti urednika časopisa ili izdavača te surađivati s urednikom kako bi se objavio *erratum*, dodatak ili ispravak, odnosno kako bi se rad povukao iz objave u slučajevima kada je to potrebno.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

1. Focus of the Journal

Acta Iadertina is a scientific journal published by the Department of Pedagogy and the Department of Philosophy of the University of Zadar. It publishes works within the field of pedagogy and philosophy, as well as interdisciplinary works within related social sciences and humanities. Since 2003/2004, the journal has been published as a yearbook, while from 2014/2015 it is published twice a year. The journal has an international editorial board. It is published in a printed version and in an electronic form available on platforms such as Morepress (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina>) and Hrčak (<https://hrcak.srce.hr/actaiadertina>)

All received papers are subject to a review process. Reviewers are scientists from the field (or branch) that the author(s) of the article write about. In doing so, double-blind reviews are carried out.

The reviewed articles are categorized into the following categories:

- **Original scientific paper** contains hitherto unpublished original research presented in an objectively verifiable manner.
- **Preliminary report** contains new results of (scientific) research, which require rapid publication. It does not have to enable verification of the presented results.
- **Review** must be an original, concise, and critical presentation of an area, or one of its parts, in which the author(s) themselves actively participate. The role of the author's original contributions in the field in relation to already published works must be emphasized, as well as an overview of these works.
- **Conference paper**, previously presented at a conference, must be pub-

lished in the form of a complete article and only if it was not previously published in an anthology or a collection of the conference. **Note for authors:** if they are sending a work that has already been presented, it is necessary to provide general information about the conference such as name, date, and venue, which can be mentioned in a footnote or similar.

- **Professional paper** contains useful contributions from a specific profession and does not have to represent original research.

The journal also publishes reviews of domestic and foreign editions, not older than four years, counting up to the day of receipt of the review by the Editorial Office. On the first page, the name and surname of the author of the presented work, the title of the work (subtitle) and the following information are given: name of the publisher, place of publication, year of publication and number of pages.

The editorial board accepts unpublished manuscripts only. Authors are obliged to submit a statement that the same work or the same work in abbreviated or extended form has not been previously published.

Along with the forwarded work, the following information about the author(s) must be provided in a separate document: Title of the work, first and last name of the author, title, institution of employment and an e-mail address, and a statement that the work has not been previously published.

Authors can submit their manuscripts prepared for publication in the journal *Acta Iadertina* throughout the year, only in the digital form via e-mail: acta.iadertina@unizd.hr, or via Morepress, the publishing platform of the University of Zadar (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaia-dertina/about/submissions>).

By giving their consent to publication, the authors give the magazine the right of first publication, retaining the copyright for the published works.

The views and opinions of the authors do not reflect the views and opinions of the Editorial Board.

The authors of the article will receive one copy of the issue of *Acta Iadertina* in which their work was published.

2. Paper Acceptance Procedure

All papers undergo a first editorial check in order to assess the compliance of the work with the goals and thematic areas of the journal, and to meet the criteria of scientific/professional quality. All papers that pass the first editorial review are subject to a double-blind review process.

According to the evaluation of the reviewers, the work is sent back to the address of the Editorial Board, which forwards the recommendations of the reviewers to the author(s) of the work. The author/s should act according to the instructions of the reviewers and edit the entire text according to the propositions of the journal. In the revised version of the work, according to the recommendations of the reviewers, the author/s mark the changes in red and send a statement about the changes made in a separate Word document, in which they state which recommendations of the reviewers were taken into account and how, and which ones were not, with an explanation.

The final decision on the category of the work is made by the Editorial Board on the basis of reviews.

The work can be published only if, according to the assessment of both reviewers, it is accepted for publication and the author/s implement possible changes according to the recommendations of the reviewers.

Verification of the originality of the work – all received works are subjected to detection of concordance with the existing literature using the Turnitin system. In case of suspicion of plagiarism and redundancy, the Editorial Board will act in accordance with the recommendations of the international Association for Ethics in Publishing (COPE): <https://publicationethics.org/resources/flowcharts>.

3. Editing Instructions

The paper should be organized according to the following propositions:

Abstract - the paper should be accompanied by an *Abstract* and *Keywords* (from three up to the maximum of six key words that are not contained in the title of the paper) in Croatian and English. The abstract should be between 200 and 300 words long and refer to the aim of the work, the methodology used and the results obtained.

Text - Word document, double spaced (30 lines per page) in standard computer font *Times New Roman* and font size 12. All pages should be properly numbered. The editorial board reserves the right to adapt the manuscript to the journal's propositions and the standards of the Croatian/English language. Articles can be written in Croatian or English with a summary in both Croatian and English. The preferred length of scientific and professional papers (including an abstract with highlighted keywords, bibliography, and spaces for tabular/graphic displays) is between one and two author sheets (from 16 to 32 typed pages). In agreement with the editor-in-chief, the scope of the article may be larger. The first page of the work should contain the title of the work written in capital letters, the name(s) and surname(s) of the author, the name of the institution and/or its component where the author(s) is employed, and the contact e-mail address.

Graphical representations - images, graphical representations and tables must be expressed in black, white and gray tones and be located in the appropriate place in the text. Each image, graphic representation and table must have the label "Figure/Diagram/Table", followed by a numbering starting from the first to the last attachment of that type in the text. The titles of figures and graphics should be placed below the figures and graphics, while the titles of the tables should be above the tables.

Referencing and literature - the Harvard system of referencing and citing bibliographic units is applied.

If the work mentions other people's thoughts, sentences or phrases, the source must be cited directly in the text. Direct citation, i.e., **quoting**, implies placement of quotation marks, followed by a reference in parentheses, for example: (Bašić, 2011: 19). Stating a factual statement that is not generally known, with the fact that the author of such a statement is a certain person (**paraphrasing**) implies retelling the text in one's own words, followed by a reference in parentheses, for example: (Bašić, 2011). When citing a source that has more than two authors, it is necessary to state the last name of the first author and the abbreviation *al.*, for example (Matijević et al., 2016). If several works by the same author with the same year of publication are cited, the subclassification a, b, c, etc. is used after the year of publication, which is later cited identically in the list of references, for example: Jurčić (2015b). When searching and collecting literature, it is recommended to primarily use primary sources. However, if the source is unavailable, and

it is mentioned in a secondary source, it is recommended to cite it in the following way: (Zachary, 2000 cited in Vizek Vidović et al., 2011).

In the reference list, it is necessary to include only those bibliographic units based on which the paper was written and to which the author directly refers in the text. The list of all bibliographic units in the literature must be numbered and listed in alphabetical order by the author's last name. For online sources, the date of download of the source must be specified.

Examples of referencing:

- **A book**

Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element d.o.o.

- **A chapter in a book**

Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. In: S. Opić, V. Bilić, M. Jurčić (ur.), *Odgoj u školi*. (11-44). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- **Article in a journal**

Vrcelj, S. (2016). Izazovi kojima su pedagozi izloženi u savjetodavnom radu – globalizacijski kontekst i (anti)vrijednosti, *Školski vjesnik*. 65 (4): 59-74.

- **Article in a collection/anthology**

Nenadić Bilan, D. (2014). Kreativnost u Reggio pedagogiji. U: R. Bacalja, K. Ivon (ur.). *Dijete i estetski izričaj* (7-36). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.

- **MA or PhD thesis**

Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- **Web sources** (stated at the end of the reference list)

URL1: *Osiguranje kvalitete sustava odgoja i obrazovanja* – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. mzo.hr/hr/rubrike/osiguranje-kvalitete: Posjećeno 19. ožujka 2018.

Note: Authors are recommended to use both scientific and professional sources indexed in the SCOPUS and WoS databases when writing the paper.

4. Code of Conduct for Authors

The Code of Conduct for Authors is designed to provide a set of minimum standards that authors should adhere to.

- **Reporting standards**

Authors should present their work in accordance with the rules of scientific and academic communication and in the context of previous research and offer an objective discussion of its significance. The authors are obliged to describe the applied research methods and present the results in a clear and unambiguous manner. The work should contain information and references sufficient to verify the work. The authors of the works are responsible for the accuracy of citing sources and respecting the copyrights of other authors, whose works they used. Deliberately made false claims constitute unethical behavior and are not acceptable.

- **Access and storage of data**

For the purposes of editorial review, authors should submit the required data related to the work and, if possible, be prepared to enable public access to such data and to keep such data even after publication of the work in accordance with the recommendations of the General Regulation on the Protection of Personal Data.

- **Originality and plagiarism**

Authors should strive for the quality, originality, and authenticity of the scientific work, and they should precisely refer to the works and/or words of other authors. Plagiarism in all forms represents unethical behavior and is not acceptable. Authors are obliged to obtain permission from the copyright holder for the publication of illustrations, photographs, tables, measuring instruments and similar materials protected by copyright laws. Copyrighted materials may be reproduced only with the permission and acknowledgment of their author.

- **Multiple or simultaneous publishing**

The journal publishes only previously unpublished works. Simultaneous submission of the same paper to several journals represents unethical behavior and is not acceptable.

- **Citation of sources**

Authors are obliged to correctly cite the works of other authors who significantly influenced the content of the work. Information obtained privately (e.g., in conversation, correspondence or discussion with third parties) may not be used without the explicit, written permission of the original author. Information obtained during the performance of confidential services (e.g., reviewing manuscripts, submitting projects for funding, etc.) may not be used without the explicit written permission of the author of the work that was the subject of those services.

- **Authorship of works**

All persons who significantly contributed to the conception, design, execution, or interpretation of the research should be listed as co-authors. It is also necessary to mention the contribution of other people who participated in some important aspects of the research. In co-authored work, it is expected that all co-authors have seen and approved the final version of the work and agreed to submit the work for publication.

- **Communication with editors and reviewers**

Authors should respond to editorial and reviewer comments in a professional and timely manner. If the authors decide to withdraw a paper that has already been submitted to the peer review process or are not ready to accept the reviewer's suggestions, they should inform the journal's Editorial Board in a timely manner.

- **Disclosure of information and conflict of interest**

Authors are obliged to take care that there are no potential conflicts of interest in their work that could affect the results or interpretation of the research, for example if there is a competing interest that could influence the author at any stage during the publication process. In the paper, it is necessary to clearly mention all organizations that supported the research, as well as all sources of

funding and their possible role in conducting the research and processing and publishing its results.

- **Errors in published works**

If the author discovers a significant error or inaccuracy in his own published work, it is his obligation to immediately inform the editor of the journal or the publisher and to cooperate with the editor in order to publish an erratum, addition or correction, or to withdraw the work from publication in cases where this is necessary.

UPUTE ZA RECENZENTE

Ovaj dokument temelji se na *COPE Smjernicama* iz 1999., *COPE Kodeksu ponašanja* iz 2003., *COPE Smjernicama najbolje prakse* iz 2007., *COPE Kodeksu ponašanja i najbolje prakse za urednike časopisa* iz 2011., *Principima transparentnosti i najboljoj praksi u znanstvenom izdavaštvu* iz 2014., *Preporukama o etičnosti u objavljivanju udruge World Association of Medical Editors (WAME), Financial Theory and Practice, Etičkim smjernicama za izdavanje časopisa* (http://www.ijf.hr/download_file.php?file=eticke-smjernice.pdf), *Libri & Liberi smjernicama, Etičkom postupniku i smjernicama uredničkoga rada za izdavanje časopisa* (http://www.librietliberi.org/wp/wp-content/uploads/2015/05/Eti%C4%8Dki-postupnik_LL_2015.pdf).

1. Profil časopisa

Acta Iadertina je znanstveni časopis koji izdaju Odjel za pedagogiju te Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru. Objavljuje radove iz područja pedagogije i filozofije te interdisciplinarnu radove srodnih društvenih i humanističkih znanosti i disciplina. Izlazi od akademske godine 2003./04. kao godišnjak, a od akademske godine 2014./15. izlazi dvaput godišnje.

Časopis ima međunarodno uredništvo. Izdaje se u tiskanoj verziji te u elektroničkom obliku dostupnom na platformama Morepress (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina>) i Hrčak (<https://hrcak.srce.hr/actaiadertina>).

Svi zaprimljeni radovi podliježu recenzentskom postupku. Recenzenti¹ su priznati domaći i inozemni znanstvenici iz polja (ili grane) koju autor/i članka obrađuju. Pritom se provode dvostruke slijepo recenzije.

¹ Izrazi koji se koriste u ovim Uputama, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski rod.

Časopis objavljuje isključivo radove koji se recenziraju. Za recenzentski postupak nije predviđena naknada, s tim da časopis evidentira provedene recenzentske postupke. Moguće je na zahtjev recenzenta izdati potvrdu o recenziranju u svrhu znanstvenoga napredovanja.

2. Recenzentski postupak

Uredništvo prima isključivo neobjavljene radove na hrvatskom ili engleskom jeziku. Autori svoje rukopise pripremljene za objavljivanje u časopisu *Acta Iadertina* mogu dostaviti tijekom cijele godine, isključivo u digitalnom obliku putem elektroničke pošte Uredništva časopisa acta.iadertina@unizd.hr ili putem Morepress izdavačke platforme Sveučilišta u Zadru (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina/about/submissions>).

Svi radovi prolaze prvu uredničku provjeru s ciljem procjene usklađenosti rada s ciljevima i tematskim područjima časopisa i udovoljavanja znanstvene kvalitete. Svi radovi koji prođu prvu uredničku provjeru podliježu dvostrukoslijepom recenzentskom postupku.

Prema procjeni recenzenata, rad se vraća na doradu na adresu Uredništva koje preporuke recenzenata prosljeđuje autoru/ima rada. Autor/i trebaju postupiti prema uputama recenzenata te cjelokupni tekst urediti prema važećim propozicijama časopisa. U revidiranoj verziji rada, prema preporukama recenzenata, autor/i izmjene označavaju crvenom bojom te u zasebnom Wordovu dokumentu šalju očitovanje o unesenim izmjenama u kojem navode koje su preporuke recenzenata uvažili i kako, a koje ne, uz obrazloženje.

Konačnu odluku o kategoriji rada donosi Uredništvo na temelju recenzija.

Rad može biti objavljen isključivo ako se prema ocjenama obaju recenzenta prihvati za objavljivanje te autor/i provedu eventualne izmjene prema preporukama recenzenta.

Govoreći o provjeri izvornosti rada, svi zaprimljeni radovi podvrgavaju se otkrivanju podudarnosti s postojećom literaturom pomoću sustava Turnitin. U slučaju sumnje na plagiranje i redundanciju Uredništvo će postupiti u skladu s preporukama međunarodne Udruge za etiku u publiciranju (COPE): <https://publicationethics.org/resources/flowcharts>.

Prilikom pisanja recenzije, recenzenti trebaju obratiti pozornost na nekoliko smjernica.

Radovi koji se objavljuju u časopisu *Acta Iadertina* trebaju biti znanstveno relevantni unutar tematskih područja ovoga časopisa, teorijski utemeljeni i metodološki korektni. Uz opće mišljenje o radu (uočene dobre strane, nedostatci, preporuke poboljšanja kvalitete rada i sl.) Uredništvo recenzentu prosljeđuje obrazac u kojem su navedene smjernice za sadržaj recenzije, kratka ocjena i kategorizacija rada.

Smjernice za **sadržaj recenzije**:

1. Naslov – je li adekvatan?
2. Sažetak – opisuje li dobro cilj, metodologiju, rezultate i zaključke rada?
3. Teorijska podloga – je li rad teorijski utemeljen i sadržava li zadovoljavajuću pregled dosadašnjih spoznaja?
4. Metodologija – odgovara li proučavanu predmetu? Je li jasno naveden cilj rada? Jesu li odabrane primjerene metode istraživanja, tehnike prikupljanja i obrade podataka ako je riječ o empirijskom istraživanju?
5. Stručna terminologija – je li dobro odabrana i pravilno upotrijebljena?
6. Pogreške – postoje li pogreške u teorijskom izlaganju, obradi i interpretaciji podataka, grafičkim prilogima?
7. Ujednačenost – jesu li pojedini dijelovi rada odgovarajućeg opsega?
8. Ponavljanje – ima li nepotrebnih ponavljanja (ako ima, gdje i koja su)?
9. Jasnoća – je li tekst napisan jasno i logično (bez kontradikcija)?
10. Zaključak – je li logičan? Počiva li na dobivenim rezultatima?
11. Literatura – je li adekvatna i ispravno referirana?

Kratka ocjena podrazumijeva odabir jedne od ponuđenih preporuka za objavljivanje:

- A - prihvatiti bez izmjene
- B - prihvatiti nakon provedenih prijedloga za izmjenu
- C - prije prihvaćanja znatno ili potpuno preraditi
- D - odbiti

Ako je rad preporučen za objavljivanje, recenzenti predlažu **kategorizaciju rada** prema sljedećim kategorijama:

- izvorni znanstveni članak (*original scientific paper*) sadrži do sada još neobjavljena izvorna istraživanja iskazana na objektivno provjerljiv način.
- prethodno priopćenje (*preliminary report*) sadrži nove rezultate (znan-

stvenih) istraživanja, koji zahtijevaju brzo objavljivanje. Ne mora omogućiti provjeru iznesenih rezultata.

- pregledni članak (*review*) mora biti originalan, sažet i kritički prikaz jednog područja ili njegova dijela u kojemu autor/i sami aktivno sudjeluju. Mora biti naglašena uloga autorova/ih izvornih doprinosa u tom području u odnosu na već objavljene radove, kao i pregled tih radova.
- izlaganje sa znanstvenog skupa (*conference paper*), prethodno referirano na takvom skupu, mora biti objavljeno u obliku cjelovitog članka, i to samo u slučaju prethodnog neobjavljivanja u zborniku skupa.
- stručni članak (*professional paper*) sadrži korisne priloge iz određene struke i ne mora predstavljati izvorna istraživanja.

Časopis objavljuje i prikaze domaćih i inozemnih izdanja koja nisu starija od četiri godine, računajući do dana primitka prikaza u Uredništvo. Na prvoj se stranici navode ime i prezime autora prikazanog djela, naslov djela (podnaslov) te sljedeći podatci: naziv izdavača, mjesto izdanja, godina izdanja i broj stranica.

3. Kodeks ponašanja recenzenta

Kodeks ponašanja za recenzente osmišljen je kako bi osigurao skup minimalnih standarda kojih se recenzenti trebaju pridržavati.

• Doprinos uredničkim odlukama

Recenzent pomaže uredniku u donošenju uredničkih odluka i putem komunikacije urednika s autorima također može pomoći autorima u unaprjeđenju kvalitete rada. Zadaća recenzenta je kritičko i konstruktivno procjenjivanje zaprimljenoga rada te navođenje obrazloženih primjedbi i sugestija povezanih s provedenim istraživanjem i načinom na koji je ono predstavljeno u radu.

• Pravovremenost

Odabrani recenzent koji smatra da nije kvalificiran recenzirati istraživanje opisano u radu, ili zna da neće biti u mogućnosti pravovremeno izraditi recenziju, treba o tome obavijestiti Uredništvo i izuzeti se iz recenzentskog postupka. Svoju odluku o prihvatanju ili odbijanju recenziranja rada Uredništvu

treba priopćiti u roku od sedam dana od zaprimljenog poziva.

- **Povjerljivost**

Svaki rad zaprimljen na recenziju treba tretirati kao povjerljiv dokument.

- **Standardi objektivnosti**

Recenzije treba obavljati objektivno. Kritike recenzenta usmjerene na osobu autora nisu primjerene. Recenzenti trebaju, uz jasnu argumentaciju, izraziti svoje stavove.

- **Navođenje izvora**

Recenzent treba prepoznati značajne podudarnosti i sličnosti s već objavljenim radovima o kojima ima osobna saznanja, o čemu treba upozoriti autora/e i urednika. Svaki navod preuzet iz drugih već objavljenih izvora treba biti primjereno citiran ili parafraziran.

- **Iznošenje podataka i sukob interesa**

Neobjavljene podatke iznesene u predanom radu recenzent ne smije koristiti za vlastita istraživanja bez autorova/ih pisanog pristanka. Informacije ili ideje dobivene tijekom recenzentskog postupka moraju ostati povjerljive i ne smije ih se koristiti za osobnu korist. Recenzenti ne bi trebali pristati recenzirati radove u kojima su u sukobu interesa zbog konkurencije, suradnje ili drugih odnosa i veza s bilo kojim od autora, trgovačkim društvom ili institucijom povezanom s radom.

INSTRUCTIONS FOR REVIEWERS

This document is based on the 1999 COPE Guidelines, the 2003 COPE Code of Conduct, the 2007 COPE Best Practice Guidelines, the 2011 COPE Code of Conduct and Best Practice for Journal Editors, the 2014 Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing, Recommendations on ethics in publishing by the World Association of Medical Editors. (WAME), Financial Theory and Practice, Ethical guidelines for journal publishing (http://www.ijf.hr/download_file.php?file=eticke-smjernice.pdf), Libri & Liberi, Ethical procedure and editorial guidelines for publication magazine (http://www.librietliberi.org/wp/wp-content/uploads/2015/05/Eti%C4%8Dki-postupnik_LL_2015.pdf)

1. Focus of the Journal

Acta Iadertina is a scientific journal published by the Department of Pedagogy and the Department of Philosophy of the University of Zadar. It publishes works within the field of pedagogy and philosophy, as well as interdisciplinary works within related social sciences and humanities. Since 2003/2004, the journal has been published as a yearbook, while from 2014/2015 it is published twice a year. The journal has an international editorial board. It is published in a printed version and in an electronic form available on platforms such as Morepress (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina>) and Hrčak (<https://hrcak.srce.hr/actaiadertina>)

All received papers are subject to a review process. Reviewers are scientists from the field (or branch) that the author(s) of the article write about. In doing so, double-blind reviews are carried out.

The magazine only publishes peer-reviewed papers. The reviewers are

recognized domestic and foreign scientists from the field (or branch) that the author(s) work on. There is no fee for the peer review process, and the journal keeps track of the peer review process. At the request of the reviewer, it is possible to issue a review certificate for the purpose of scientific advancement.

2. Peer-review process

The editorial board accepts unpublished manuscripts only, written in English or Croatian language. Authors can submit their manuscripts prepared for publication in the journal *Acta Iadertina* throughout the year, only in the digital form via e-mail: acta.iadertina@unizd.hr, or via Morepress, the publishing platform of the University of Zadar (<https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina/about/submissions>).

All papers undergo a first editorial check in order to assess the compliance of the work with the goals and thematic areas of the journal, and to meet the criteria of scientific/professional quality. All papers that pass the first editorial review are subject to a double-blind review process.

According to the evaluation of the reviewers, the work is sent back to the address of the Editorial Board, which forwards the recommendations of the reviewers to the author(s) of the work. The author/s should act according to the instructions of the reviewers and edit the entire text according to the propositions of the journal. In the revised version of the work, according to the recommendations of the reviewers, the author/s mark the changes in red and send a statement about the changes made in a separate Word document, in which they state which recommendations of the reviewers were taken into account and how, and which ones were not, with an explanation.

The final decision on the category of the work is made by the Editorial Board on the basis of reviews.

The work can be published only if, according to the assessment of both reviewers, it is accepted for publication and the author/s implement possible changes according to the recommendations of the reviewers.

Verification of the originality of the work – all received works are subjected to detection of concordance with the existing literature using the Turnitin system. In case of suspicion of plagiarism and redundancy, the

Editorial Board will act in accordance with the recommendations of the international Association for Ethics in Publishing (COPE): <https://publicationethics.org/resources/flowcharts>.

When writing a review, reviewers should pay attention to several guidelines. Papers published in the *Acta Iadertina* journal should be scientifically relevant within the thematic areas of this journal, theoretically based and methodologically correct. In addition to the general opinion about the work (observed good points, shortcomings, recommendations for improving the quality of the work, etc.), the editors forward to the reviewer a form in which the guidelines for the content of the review, a brief evaluation and categorization of the work are specified.

Guidelines for the **Content of the Review**:

1. Title – is it adequate?
2. Summary – does it describe well the aim, methodology, the results and conclusions of the work?
3. Theoretical basis – is the work theoretically based and does it contain a satisfactory overview of the previous findings?
4. Methodology – does it correspond to the subject? Is the goal of the work clearly stated? Were the appropriate research methods, data collection and processing techniques chosen (in case it is an empirical research)?
5. Professional terminology – is it well chosen and correctly used?
6. Errors – are there errors concerning theoretical presentation, processing and interpretation of data or graphic attachments?
7. Uniformity – is the scope of individual parts of the work appropriate?
8. Repetition – are there any unnecessary repetitions (if any, where, and which)?
9. Clarity – is the text written in a clear and logical manner (without contradictions)?
10. Conclusion – is it logical? Is it based on the obtained results?
11. Literature – is it adequate and correctly referenced?

A short assessment implies choosing one of the offered recommendations for publication:

- A – accept without change
- B – accept after implemented proposals for change
- C – significantly or completely rework before acceptance
- D – reject

If the work is recommended for publication, the reviewers suggest categorizing the work according to the following categories:

- **Original scientific paper** contains hitherto unpublished original research presented in an objectively verifiable manner.

Preliminary report contains new results of (scientific) research, which require rapid publication. It does not have to enable verification of the presented results.

- **Review** must be an original, concise, and critical presentation of an area, or one of its parts, in which the author(s) themselves actively participate. The role of the author's original contributions in the field in relation to already published works must be emphasized, as well as an overview of these works.
- **Conference paper**, previously presented at a conference, must be published in the form of a complete article and only if it was not previously published in an anthology or a collection of the conference.
- **Professional paper** contains useful contributions from a specific profession and does not have to represent an original research.

The journal also publishes reviews of domestic and foreign editions, not older than four years, counting up to the day of receipt of the review by the Editorial Office. On the first page, the name and surname of the author of the presented work, the title of the work (subtitle) and the following information are given: name of the publisher, place of publication, year of publication and number of pages.

3. Code of Conduct for Reviewers

The Code of Conduct for Reviewers is designed to provide a set of minimum standards to which reviewers should adhere.

- **Contribution to editorial decisions**

The reviewer helps the editor in making editorial decisions and through their communication with the authors can also help the authors in improving the quality of their work. The reviewer's task is to critically and constructively assess the received work and to provide reasoned remarks and suggestions related to the conducted research and the way it is presented in the work.

- **Timeliness**

A selected reviewer who believes he is not qualified to review the research described in the paper or knows that he will not be able to prepare a review in a timely manner should inform the Editorial Board and withdraw from the review process. The decision to accept or reject the review of the paper should be communicated to the Editorial Board within seven days of receiving the invitation.

- **Confidentiality**

Each paper received for review should be treated as a confidential document.

- **Standards of objectivity**

Reviews should be done objectively. Criticisms directed at the author is not appropriate. Reviewers should express their views with clear arguments.

- **Citation of sources**

The reviewer should recognize significant coincidences and similarities with already published works in which they have personal knowledge, about which they should warn the author(s) and the editor. Any statement taken from other already published sources should be properly cited or paraphrased.

- **Disclosure of information and conflict of interest**

The reviewer should not use unpublished data presented in the submitted paper for his own research without the written consent of the author(s). Information or ideas obtained during the review process must remain con-

fidential and must not be used for personal gain. Reviewers should not agree to review papers in which they have a conflict of interest due to competition, collaboration, or other relationships and connections with any of the authors, companies, or institutions associated with the work.