

SVEUČILIŠTE U ZADRU
ODJEL ZA IZOBRAZBU UČITELJA I ODGOJITELJA
MAGISTRA IADERTINA

ETIČKA IZJAVA

Časopis Magistra Iadertina pridržava se preporuka Odbora za izdavačku etiku (Committee on Publication Ethics–COPE; http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf) prilikom reguliranja standarda etičnoga ponašanja i odnosa sviju strana uključenih u postupak objavljivanja (autora, urednika, recenzenta i izdavača).

ETHICAL STATEMENT

The Journal Magistra Iadertina adheres to the Recommendation of the Committee on Publicity 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).

Članci objavljeni u časopisu referiraju se i registriraju u:

The articles appearing in Journal are abstracted and indexed in:

HRČAK (Portal znanstvenih časopisa Republike Hrvatske/ Croatian Portal of Academic journals)

Prilozi objavljeni u časopisu dostupni su u akademskoj bazi podataka EBSCO/ Articles from Magistra Iadertina are also accessible through EBSCO research databases.

Online inačica časopisa je na web stranici / Online version of the journal on the web address <http://hrcak.srce.hr>

SVEUČILIŠTE U ZADRU
ODJEL ZA IZOBRAZBU UČITELJA I ODGOJITELJA
UNIVERSITY OF ZADAR
DEPARTMENT OF TEACHER AND PRESCHOOL
TEACHER EDUCATION

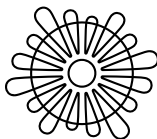
UDK 37
God. 16

ISSN 1846-3606
sv. 1

MAGISTRA IADERTINA

(16/1)

2021.



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Magistra Iadert. (Sveuč. u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja)	God./Vol. (16/1)	Str./P. 1-120	Zadar, 2021.
---	---------------------	---------------	--------------

NAKLADNIK / *Publisher*
SVEUČILIŠTE U ZADRU
Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST / *Publishing Committee*
Josip Faričić, predsjednik

GLAVNI UREDNIK / *Editor in Chief*
Robert Bacalja

IZVRŠNA UREDNICA / *Executive Editor*
Katarina Ivon

UREDNIŠTVO / *Editorial Board*
Stjepan Blažetin (Pécs), Maja Cindrić (Zadar), Mira Klarin (Zadar), Leszek
Malczak (Katowice), Diana Nenadić Bilan (Zadar), Slavica Šimić Šašić (Zadar),
Laszlo Varga (Sopron), Slavica Vrsaljko (Zadar), Smiljana Zrilić (Zadar)

ZNANSTVENI SAVJET / *Scientific Council*
Vlasta Hus (Maribor), Johann Pehofer (Eisenstadt),
Izabela Sorić (Zadar), Jasminka Zloković (Rijeka)

TAJNICA UREDNIŠTVA / *Secretary of Editorial Board*
Emilija Matassi Botunac

MLADI UREDNICI / *Junior Editors*
Jelena Alfirević (Zadar) i Jakov Proroković (Zadar)

LEKTURA
Proofreading
Slavica Vrsaljko

NASLOVNA STRANICA
Front Page
Josip Zanki

PRIJEVOD SAŽETAKA
Abstracts translated by
Jakov Proroković i autori

UDK OSTRUČAVANJE
UDC Indexing
Zorica Antulov

RAČUNALNI SLOG
Layout
Sveučilište u Zadru

SVEUČILIŠTE U ZADRU

ODJEL ZA IZOBRAZBU UČITELJA I ODGOJITELJA

UDK 37
God. 16

ISSN 1846-3606
sv. 1

MAGISTRA IADERTINA

(16/1)

2021.

Magistra Iadert. (Sveuč. u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja)	God./Vol. (16/1)	Str./P. 1-120	Zadar, 2021.
--	---------------------	---------------	--------------

SADRŽAJ / CONTENTS

IZVORNI ZNANSTVENI RADOVI

Jelena Alić, Dora Kolega

TJELESNA AKTIVNOST KOD UČENICE S
DOWN SINDROMOM – ANALIZA SLUČAJA

9

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja,

Sveučilište u Zadru

Osnovna škola Petra Zoranića Jasenice

Dubravka Zima

IVANA BRILIĆ-MAŽURANIĆ KAO „KRALJICA
PRIMALJSKE POEZIJE“

25

Odsjek za kroatologiju

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

PRETHODNA PRIOPĆENJA

Pavla Krátká, Alena Srbená

PRESCHOOL CHILDREN AND THEIR
PRECONCEPTIONS OF NATURE IN A
NURSERY SCHOOL SETTING

39

Department of Primary and Pre-Primary Education,

Faculty of Education

Palacký University Olomouc

Ludmila Miklánková, Zdeněk Rehtik LIFESTYLE OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE CZECH REPUBLIC <i>Department of Primary and Pre-primary Education, Faculty of Education Palacký University Olomouc</i>	59
--	----

PREGLEDNI RAD

Igor Nikičić, Zoran Komesarović PERSPEKTIVE UTJECAJA PROVEDBE KURIKULUMA GRAĐANSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA NA SKRIVENI KURIKULUM U ŠKOLAMA <i>Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku</i>	73
---	----

STRUČNI RAD

Daria Gospodnetić METODIČKI PRISTUP PREDIKATU U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI <i>Gimnazija Vladimira Nazora Zadar</i>	95
---	----

TJELESNA AKTIVNOST KOD UČENICE S DOWN SINDROMOM – ANALIZA SLUČAJA

JELENA ALIĆ
DORA KOLEGA

*Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja
Sveučilište u Zadru
jcetinic@unizd.hr*

*Osnovna škola Petra Zoranića Jasenice
dorakolega123@gmail.com*

UDK: 376-056.36:796
Izvorni znanstveni rad
Primljen: 12. 11. 2021.
Prihvaćen: 26. 11. 2021.

SAŽETAK

„Down sindrom najčešći je genetski poremećaj koji nastaje uslijed viška jednog kromosoma ili dijela kromosoma u jezgri svake stanice tijela.“ (V. Čulić i S. Čulić, 2009). Osobe s Down sindromom (DS) imaju nizak mišićni tonus što zajedno s reduciranom mišićnom snagom i izdržljivošću znatno otežava savladavanje biotičkih motoričkih znanja. Nadalje, takve osobe u ranoj dobi karakterizira hipermobilnost zglobova, što se posebno manifestira povećanim opsegom pokreta u zglobovima ramena, kukova i stopala. Također, za djecu s DS tipičan je i nedostatak mišićne snage, no on se kao i kod svih drugih osoba može razviti vježbanjem (Piteti, Baynard i Agiovlasis, 2013). Upravo zato karakteristika i važnost tjelesne aktivnosti ključna je uloga u razvoju i napretku djece s DS. Kakav će ishod rezultirati ponajviše ovisi o pažljivom i primjerenom odabiru kinezioloških operatora. Tjelesna aktivnost kod osoba s DS iznimno je važna i neizostavna za što kvalitetnije funkcioniranje sustava za kretanje.

Cilj istraživanja bio je utvrditi utjecaj tjelesne aktivnosti na funkcionalan i psihomotorički razvoj djeteta s DS na osnovi analize slučaja djevojčice koja pohađa prvi razred OŠ prije pojave epidemioloških mjera donesenih sukladno s pandemijom COVID-19, gdje je dijete bilo uključeno u redovni program Tjelesne i zdravstvene kulture

KLJUČNE RIJEČI:

djeca, genetski poremećaj, hipotoničnost miškulature, tjelesna aktivnost, motoričke sposobnosti

u školi te pohađalo satove plesa i usporediti sa stanjem neposredno nakon pandemije. Naime, tijekom pandemije djetetu je bila smanjena tjelesna aktivnost, odnosno bila je manje tjelesno aktivno, nije pohađala redovnu nastavu koja obuhvaća i satove Tjelesne i zdravstvene kulture, te nije pohađalo satove plesa.

Rezultati istraživanja ukazali su kako postoje razlike između stanja prije pojave mjera pandemije COVID-19 i nakon mjera. Iako razlike nisu velike, ipak postoje, i očituju se u motoričkim sposobnostima fleksibilnosti, koordinacije i repetitivne snage u korist stanja koje je bilo prije pojave mjera.

Može se zaključiti kako je učinak tjelesne aktivnosti izuzetno veliki na cjelokupan psihomotorički i socijalan razvoj djeteta s Down sindromom. Stoga ga ne smijemo zanemariti već ga poticati na satovima Tjelesne i zdravstvene kulture i u izvanškolskim aktivnostima.

UVOD

Down sindrom, kako ga još nazivaju i trisomija 21, poremećaj je kromosoma, odnosno pogrešan prijenos kromosoma tijekom stanične diobe spolnih stanica gdje se u stanici nađe višak cijelog ili dijela jednog kromosoma. Taj poremećaj sprječava normalan psihomotorički razvoj djeteta. S obzirom na to da osobe s Down sindromom karakterizira hipotoničnost kompletne muskulature, razvoj motorike podrazumijeva svakodnevnu tjelesnu aktivnost koja će osigurati skladan razvoj motoričkih sposobnosti, fine motorike, opće koordinacije, ravnoteže i usmjereno rukovanje sredstvima i materijalima. Značaj tjelesne aktivnosti je velik, i to ne samo za tjelesno i mentalno zdravlje djece već i za njihov socijalni razvoj. Kod djece s Down sindromom, iznimno je važno poticati senzomotorni razvoj i uključivati ih u dodatne, njima prilagođene sportske aktivnosti koje doprinose njihovu boljem funkcioniranju u svakodnevnom životu. Razvoj djece s DS-om, prolazi iste razvojne stupnjeve i kod prosječne djece, ali sa značajnim vremenskim razlikama. Djeca s DS-om rado prihvaćaju motoričke zadatke, iako su mnogo nespretnija od svojih vršnjaka i potrebno im je više vremena. Treba biti uporan, motiviran te primjerenim programom i metodama ublažiti razlike. Zato je inkluzija takve djece u prilagođeni program rada enorman čimbenik za njihov sveukupan razvoj (Zergollern-Čupak, 1998). Djeca s DS vole igru, stoga ih je potrebno stalno poticati, biti kreativan te smišljati raznolike situacije koje će imati svoju svrhu. Od iznimne je važnosti motivirati djecu s Down sindromom na kretanje i tjelovježbu, te na taj način razvijati ravnotežu i koordinaciju, unaprijediti razvoj dječjeg kardiorespiratornog i lokomotornog sustava, poboljšati opću kondiciju i otpornost dječjeg organizma te razvijati vještine grube i fine motorike, uključujući rukovanje predmetima (Bielenberg, 2009). U dosadašnjim istraživanjima dokazano je kako određeni sportski sadržaji pozitivno doprinose pravilnom razvoju djece s Down sindromom. Prema istraživanju Gojmerac i Zečić (2010) ispitivao se učinak plesne terapije na psihofizičke i kognitivne sposobnosti djece s lakšom mentalnom teškoćom i Downovim sindromom te je zaključeno kako plesna terapija ima pozitivan utjecaj na djecu s Down sindromom u svim aspektima njihova razvoja. Nadalje, autori Naczk, Gajewska, i Naczk, (2021) u svom istraživanju zaključuju kako je primijenjeni program plivanja značajno poboljšao zdravstveno stanje i plivačke vještine kod adolescenata s DS-om.

Kako bi se dodatno istražio učinak tjelesne aktivnosti na funkcionalan i psihomotorički razvoj djece s Down sindromom provedena je analize slučaja djevojčice

s Down sindromom. Kao sekundarni cilj, ispitale su se razlike psihomotoričkog statusa djevojčice prije pojave epidemioloških mjera kada je djevojčica uz tjelesnu aktivnost u školi pohađala i dodatne sportske aktivnosti sa stanjem njezinog psihomotoričkog statusa tijekom odnosno neposredno nakon pandemije korona virusom koje je uzrokovalo smanjenu tjelesnu aktivnosti.

METODE

U ovom istraživanju provedena je analiza slučaja jedne djevojčice s Down sindromom koja pohađa prvi razred osnovne škole u Zadru. Djevojčica također pohađa satove u plesnoj udruzi „Gesta“ te radionice plesa u „Udruzi Down sindrom Zadar“. Uz sve teškoće koje donosi Down sindrom, djevojčica je od rođenja bolovala od leukemije. Poslije se stanje stabiliziralo, najkritičnije je bilo u prve dvije godine života. Tijekom istraživanja, djevojčičina krvna slika se pogoršala te je u tom periodu prolazila razne pretrage. Na osnovu instrumenta koji se primijenio – polustrukturiranog intervjua s majkom djevojčice s Down sindromom – istraživanjem se kvalitativnom analizom procjenjuje razlika psihomotoričkog statusa između stanja prije i tijekom epidemioloških mjera uzrokovanih pandemijom COVID-19. Utvrđuje se je li smanjena tjelesna aktivnost utjecala na funkcionalan i psihomotorički razvoj djevojčice. Intervju je proveden s djevojčičinom majkom koja je potpisala suglasnost i svojevrijedno sudjelovala te dala sve potrebne informacije o djevojčici koje su obuhvaćene istraživanjem. Istraživanje je provedeno u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom i Poslovniku o radu etičkog povjerenstva (Ajduković i Kolesarić, 2003) te uvažavajući zakonske propise RH i međunarodne dokumente koji reguliraju pravni subjektivitet djece. Uvaženi su i svi etički standardi specifični za istraživanje s djecom kao posebno osjetljivom skupinom. Kao smjernice pitanja za polustrukturirani intervju s majkom, izrađen je upitnik. Prvi dio upitnika sastojao se od 13 pitanja otvorenog tipa. Prvi dio pitanja odnosio se na psihomotorički status djevojčice prije pojave epidemioloških mjera donesenih sukladno s pandemijom COVID-19, i na psihomotorički status djevojčice i tijekom mjera pandemije. Drugi dio upitnika odnosio se na ponašanja, osobne i socijalne kompetencije djevojčice za vrijeme izvođenja tjelesnih aktivnosti. Odgovori su dani na Likertovoj skali procjena od 5 stupnjeva kojim se izražavao stupanj slaganja, odnosno ne slaganja (numerički označen) sa stavom izraženim u tvrdnji. Numeričke oznake prikazane su na sljedeći način: 1-uopće

se ne slažem, 2-ne slažem se, 3-niti se slažem niti se ne slažem, 4-slažem se, 5-u potpunosti se slažem. Treći dio upitnika prikazivao je procjenu motoričkih sposobnosti djevojčice s Down sindromom na osnovu stupnja vrijednosti, numerički označenim od 1 do 10. S time da se broj 1 odnosio na nižu vrijednost sposobnosti, a 10 na maksimalnu vrijednost sposobnosti. Sve vrijednosti procijenjene su i prije i tijekom epidemioloških mjera uzrokovanih pandemijom COVID-19 (<https://www.koronavirus.hr>).

REZULTATI I RASPRAVA

Rezultati su prikupljeni polustrukturiranim intervjuom na temelju majčinih odgovora i procjena. Prvih 13 pitanja odnosilo se na tjelesnu aktivnost djeteta, a rezultati su prikazali kako je djevojčica aktivno involvirana u tjelesne aktivnosti, i ne samo one obvezne vezane za redovni program Tjelesne i zdravstvene kulture u školi već i na satovima plesa na treninzima udruge „Gesta“ i u „Udrugi Down sindrom Zadar“. Rezultati pokazuju kako je učenica, zapravo, tjelesno aktivna tijekom cijelog dana. Njezina majka ju je čak nazvala „hiperaktivnom“ pošto po cijele dane skače, trči, igra se i veseli. Majčina procjena je kako je ukupna tjelesna aktivnost djevojčice, prije donošenja epidemioloških mjera, 4 do 5 sati, s obzirom na činjenicu da je djevojčica pohađala redovnu nastavu u školu i odlazila na satove plesa. S druge strane, tijekom pandemije djevojčica se nije kretala izvan kuće pa je njena ukupna tjelesna aktivnost bila smanjena na otprilike 2 sata što je 3 do 4 sata manje nego u prethodnom periodu. Međutim, moramo napomenuti kako je djevojčica bila aktivna po cijele dane u igri po kući. Djevojčica voli tjelesnu aktivnost što nam pokazuje podatak da je bila voljna i željna (bez nagovora, na vlastito nahodjenje) raditi određene vježbe sa starijom sestrom. Isto tako, svaku pohvalu zaslužuje i trenerica plesne skupine „Gesta“ koja je prenosila i *on-line* treninge sa svojim djevojčicama, a djevojčica sa DS rado ih je odrađivala. Što se tiče dnevne tjelesne aktivnosti tijekom vikenda prije epidemioloških mjera, najčešće je to bila kućna igra sa sestrama. Naime, djevojčica ima dvije starije sestre u dobi od 18 i 15 godina koje joj izuzetno pomažu u svakom smislu riječi, i psihičkom, i socijalnom, i tjelesnom. Nakon isteka epidemioloških mjera djevojčičina tjelesna aktivnost vikendom bila je povećana. Subota je bila dan za odmaranje po kući gdje joj je dopuštena kućna igra i kućne tjelesne aktivnosti (skakanje, slaganje, igranje i sl.) dok je nedjelja bila dan za igru na sportsko rekreativnom centru

„Višnjik“ u Zadru. S obzirom na to da je bilo proljeće, bilo je pogodno vrijeme za igru na otvorenom. Roditelji minimalno jednom tjedno provode vrijeme s djevojčicom na igralištu gdje se igraju loptom, reketima i sl. Djevojčica uvijek željno i s veseljem iščekuje igru na otvorenom.

Odrasnost nedostatka tjelesne aktivnosti tijekom pandemije znatno se primijetio u tjelesnom i mentalnom smislu. Djevojčici se smanjila pažnja, ponekad je bila anksiozna (u manjoj mjeri) dok su joj u velikoj mjeri nedostajali škola i satovi plesa. To se uvelike uočilo na njenom ponašanju. Stalno je zagovarala kako će ići u školu. Njezin dan započinjao bi rečenicom: „Danas idem u školu“. Nakon što su epidemiološke mjere popustile djeca od prvog do četvrtog razreda krenula su u školu. Nažalost, zbog pogoršanja krvne slike, djevojčica je nastavu u školi pohađala samo 4 dana. Iako je kratko trajalo, u tih 4 dana djevojčica je bila vesela što se vratila u školske klupe među prijatelje. Njeno psihofizičko i društveno stanje bilo je ispunjeno što se uočilo u njenom poletnom i veselom ponašanju. Kao što je već spomenuto, tijekom pandemije, djevojčica nije pohađala satove plesa u plesnoj udruzi „Gesta“ jer se nisu održavali. Isto tako djevojčica u svoje slobodno vrijeme nije odlazila ni na radionice plesa u „Udruzi Down sindrom Zadar“. Inače, djevojčica je 2 puta tjedno pohađala treninge plesa u „Gesti“ i 2 puta tjedno radionice u udruzi. Ples je postao djevojčici svakodnevna rutina i potreba. Stoga se nedostatak treninga svakako primijetio u psihološkom i socijalnom stanju djevojčice. Kao i za školu, djevojčica je stalno pitala kada će ići na treninge plesa u čemu vidimo težnju za socijalnom interakcijom s ostalom djecom. S majčine perspektive tjelesna aktivnost neizmjerljivo pomaže u cjelokupnom djevojčičinom psihomotoričkom razvoju. Ona smatra kako je tjelesna aktivnost pokazatelj djetetova raspoloženja i ponašanja. Koliko je velika moć tjelesne aktivnosti govori i činjenica kako je majka djevojčicu jednog dana odvela na „Sportski rekreativni centar Višnjik“ u Zadru gdje je promatrala njeno zdravstveno stanje. Budući da se u to vrijeme djevojčičina krvna slika pogoršala zbog leukemije, vani na otvorenom i svježem zraku majka je promatrala njenu motoričku efikasnost prilikom izvođenja tjelesne aktivnosti. Uspostavilo se da je tog dana djevojčici godila tjelesna aktivnost na svježem zraku. Poboľjšala joj se cirkulacija i prošlo je bljedilo na licu. S osmjehom i bez teškoća igrala se i obavljala sve motoričke aktivnosti isto kao i dosad. Jedino se počela žaliti kako je umorna na putu do kuće, ali izdržala je i propješačila otprilike 1 km do kuće (pretpostavljamo da je uzrok navedenom umoru djevojčičino trenutno lošije zdravstveno stanje).

Rezultati pokazuju kako bez obzira na smanjenu tjelesnu aktivnost dijete nije

dobilo na tjelesnoj masi. Dapače, djevojčica je idealne tjelesne mase za svoju dob, čak i malo ispodprosječne što je netipično za osobe s Down sindromom. Majka nije primijetila usporenu motoričku aktivnost djevojčice za vrijeme, a ni poslije epidemioloških mjera uzrokovanih pandemijom virusa COVID-19. Lošija motorička efikasnost primijetila se jedino par dana nakon pandemije u vrijeme pogoršanja djevojčičina zdravstvenog statusa. Takvo stanje rezultiralo je malaksalošću i iznemoglošću što nije karakteristika djevojčice koja je prije svega živahno dijete. Tijekom epidemioloških mjera, i nakon popuštanja mjera dijete nije pružalo otpor kod poticanja na kineziološke aktivnosti. Upravo suprotno, s ushićenjem je dočekala kineziološke aktivnosti.

Prema dobivenim odgovorima drugog dijela upitnika može se zaključiti kako je djevojčica živahna, vesela, socijalizirana i vedra. Majka se uopće ne slaže s tvrdnjom da se: „Djevojčica tijekom provođenja tjelesne aktivnosti lako uzbudi, lako zaplače ili se pak lako uplaši/uzruja“ uz napomenu kako se djevojčica jedino plaši jačine zvuka, tj. odzvanjanje u dvorani prilikom tjelesnog vježbanja. Nadalje, majka smatra kako djevojčica nije nesigurna, bojažljiva i razdražljiva već se, tijekom provođenja tjelesne aktivnosti, veseli i raduje. Ni jedno od navedenih impulzivnih ili neprilagođenih oblika ponašanja poput uzrujanosti, razdražljivosti i sl. nije se posebno istaknulo za vrijeme epidemioloških mjera, osim smanjene koncentracije i povećane želje za druženjem i tjelesnom aktivnošću. Također, navedena ponašanja nisu se posebno istaknula ni nakon popuštanja epidemioloških mjera zbog zdravstvenog stanja djevojčice koja nije pohađala redovnu nastavu. Premda, dok je pohađala nastavu (4 dana) djevojčica je pokazivala uzbuđenje, veselje i rado je obavljala sve kineziološke aktivnosti, osobito na satovima Tjelesne i zdravstvene kulture. Majka se u potpunosti složila s tvrdnjom kako je dijete tijekom dana stalno u pokretu bez obzira na epidemiološke mjere isto kao i prije te kako djevojčica voli tjelesnu aktivnost, voli ići vani, igrati se i trčati. S obzirom na to da tijekom epidemioloških mjera to nije bilo moguće, taj nedostatak najviše se manifestirao u psihosocijalnom smislu. Također, majka se složila s činjenicom kako dijete ne može mirno sjediti duže vrijeme na jednom mjestu, a tijekom pandemije svakako ju je bilo teže zainteresirati da ostane smirena. To su uspijevali smišljajući razne aktivnosti kojima su je motivirali da ostane pribrana. Djevojčica nema problema s prehranom, voli jesti što nam pokazuje činjenica da se majka uopće ne slaže s tvrdnjom da je dijete nemirno tijekom obroka i u sličnim situacijama ni tijekom pandemije bilo većih problema u vezi prehrane.

Sljedeći sklop pitanja odnosio se na afirmaciju i socijalne aspekte. Majka se

u potpunosti složila kako djevojčica voli biti u društvu tijekom provedbe tjelesnih aktivnosti, a nedostatak društva i tjelesne aktivnosti tijekom pandemije nadomjestili su raznim društvenim igrama. Iako se majka u potpunosti složila kako je djevojčica tijekom vježbanja u potpunosti komunikativna i lako stječe prijatelje, tvrdnju da je dijete tijekom provođenja tjelesne aktivnosti introvertirano, odnosno sramežljivo ocijenila je trojkom, što znači da se niti slaže niti ne slaže. Kao obrazloženje navela je kako se djevojčica srami najviše u nepoznatom društvu i tada se teško otvara. U potpunosti se složila kako je djevojčica neovisna o drugima i kako teži za samostalnošću što vidimo i kroz slaganje s tvrdnjom da se djevojčica tijekom tjelesne aktivnosti izdvoji iz grupe i većinu aktivnosti radije izvodi sama neovisno o grupi. To se zna dogoditi, djevojčica je ponekad svojeglava i kada nije u volji obavljati određene aktivnosti neće ih obavljati već će se povući u svoj kutak i raditi aktivnosti koje se njoj sviđaju. Međutim, kada je zainteresirana za postavljene zadatke sasvim u redu obavlja zadane zadatke s ostalim vršnjacima. Tijekom provođenja tjelesnih aktivnosti djevojčica nije temperamentna i sklona impulzivnosti niti se teško kontrolira, pogotovo ako nešto nije kako ona želi, a na činjenicu kako joj aktivnost brzo dosadi i lako odustane majka se niti slaže niti ne slaže. Ponekad to ovisi o njezinom raspoloženju i u kolikoj mjeri joj se sviđa određeni motorički zadatak, odnosno kineziološka aktivnost.

Motoričke sposobnosti ispitali smo majčinom procjenom i ocjenjivanjem stupnja vrijednosti na ljestvici od 1 do 10, gdje 1 predstavlja najnižu vrijednost, a 10 maksimalnu vrijednost sposobnosti. S naglaskom da osobe sa DS u ranoj dobi karakterizira hipermobilnost zglobova, prvenstveno uzrokovana dužim ligamentima u zglobnim sustavima, što se posebno manifestira na zglobovima ramena, kukova i stopala, majku smo upitali na kojem stupnju je bila razvijena fleksibilnost u zglobu stopala prije i tijekom epidemioloških mjera po njezinoj procjeni. Prije epidemioloških mjera majka je fleksibilnost ocijenila maksimalnom ocjenom, a isto tako desetakom je ocijenila i tijekom mjera. To nam govori da razlike u planetarnoj fleksiji stopala nije bilo. Sljedeće pitanje odnosilo se na fleksibilnost ramenog pojasa i zgloba. Prije mjera pandemije, ali i nakon mjera djevojčica je pokazivala iste rezultate bez obzira na smanjenu tjelesnu aktivnost pa ju je majka ocijenila maksimalnom ocjenom 10. Isto tako bilo je i stanje kod amplitude pokreta koju određuje građa zglobnog tijela sa ligamentima. Razlike u stupnju razvijenosti prije i poslije mjera nije bilo pa se uspostavilo kako je fleksibilnost djevojčice razvijena na visokom stupnju u svim segmentima tijela. To nam potvrđuje i činjenica kako djevojčica bez problema može napraviti špagu, a nado-

vezujući se na njen karakter i afirmaciju moramo napomenuti da joj se sva djeca na satu Tjelesne i zdravstvene kulture dive na pokazanoj fleksibilnosti. Posljedica toga, nekad zna biti da djevojčica cijeli sat Tjelesne i zdravstvene kulture u svom kutu radi špagu i razne aktivnosti fleksibilnosti koje njoj odgovaraju dok ostali odrađuju zadane zadatke. Sama ta činjenica potvrđuje nam kako se djevojčica nalazi u zdravoj vršnjačkoj okolini koja je ne sputava nego potiče na afirmativno ponašanje i zdrav razvoj. Pažljivim i primjerenim odabirom sadržaja možemo utjecati na motoričke sposobnosti. Djeca s Down sindromom imaju kraće ruke i noge u odnosu na dužinu trupa što dodatno otežava savladavanje bazičnih motoričkih znanja. Na primjer, teže mijenjaju osnovne položaje (ležeći, sjedeći, stojeći), teže se uspinju preko prepreka i imaju zbog toga problema s ravnotežom. Zato se ispitivao stupanj koordinacije prije pandemije kada je tjelesna aktivnost bila smanjena i nakon popuštanja mjera. Pod pojmom koordinacije podrazumijevali su se postavljeni problemi, zapreke koje mogu zahtijevati: promjenu smjera, kretanje u visu, prelaženje preko prepreka, prenošenje objekata, statička i dinamička ravnoteža, gađanje, bacanje i sl. Rezultati su pokazali kako je ocjena stupnja koordinacije pri pojave mjera bila 8, a razlog tomu je taj da djevojčica ima razvijen stupanj koordinacije, ali u znatno manjem stupnju nego kod vršnjaka. Primjerice, ako djevojčica želi nešto pogoditi, možda neće pogoditi iz prvog pokušaja, ali neće odustati i sigurno će pogoditi u nadolazećim pokušajima. Nakon epidemioloških mjera, ocjena stupnja razvijenosti koordinacije je smanjena pa iznosi 7, ali to može biti i rezultat njezinog narušenog zdravstvenog stanja. Naposljetku, procijenjena je i snaga. Prvo je procijenjen stupanj repetitivne snage. Pod pojmom repetitivne snage podrazumijeva se sposobnost izvođenja velikog broja ponavljanja sa submaksimalnim opterećenjem u određenom razdoblju, primjerice broj podizanja trupa iz sjedećeg položaja ili čučnjeva u 1 minuti ili pak vožnja biciklom. Iznadprosječni rezultati bili su iznenađujući u ovom segmentu. Majka je repetitivnu snagu djevojčice procijenila maksimalnom ocjenom 10 prije i poslije mjera. S obzirom na to da djeca sa DS imaju nizak mišićni tonus, zajedno s reduciranom snagom i izdržljivošću koje znatno otežava savladavanje fundamentalnih oblika kretanja, djevojčica je po tom pitanju iznadprosječna. Naime, ona je do druge godine života već samostalno hodala, od dvije i pol godine odviknula se od pelena, a od tri i pol godina samostalno je jela (izražena fina motorika). Pored toga, djevojčica s Down sindromom je s čak 4 godine naučila voziti bicikl s pomoćnim kolima. Što se tiče eksplozivne snage, tj. sposobnosti maksimalnog ubrzanja vlastitog tijela ili nekog predmeta kao što je skok u dalj, izbačaj različitih

sprava i rekvizita (lopti, kugli...), kratki sprintovi, sunožni i jednonožni poskoci i sl. ta sposobnost je kod djevojčice također procijenjena najvećom ocjenom (10) prije mjera i devetkom poslije mjera. Kao razlog smanjene ocjene za jedan bod majka je opisala njeno zdravstveno stanje, ali i smanjenje ukupne razine tjelesne aktivnosti. Prije uvođenja epidemioloških mjera bilo je više mogućnosti za odlazak iz kuće na igralište, djevojčica je pohađala Tjelesnu i zdravstvenu kulturu u školi i satove plesa u udruzi i radionici pa je samim time i tjelesna aktivnost bila na većoj razini, a ukupna razina tjelesne aktivnosti i motoričko iskustvo u kineziološkim aktivnostima od velikog su značaja za održavanje određene razine motoričkih sposobnosti. Također, napomenula je kako djevojčica stalno skače, trči, okreće se, provlači se i igra po kući, ali da ne voli preskakati vijaču (vjerojatno zbog lošije koordinacije ruku i nogu).

Kvalitativnom analizom procijenila se razlika između početnog stanja prije pojave epidemioloških mjera donesenih sukladno pandemijom virusa COVID-19 i finalnog stanja, odnosno nakon 2 mjeseca smanjenih tjelesnih aktivnosti i slabijih kretanja, kada su mjere popustile. Rezultati su pokazali kako razlika postoji iako nije značajna u velikoj mjeri. Nedostatak tjelesne aktivnosti najviše se odrazio na psihosocijalne kompetencije. Taj nedostatak primijetio se i u odrazu ponašanja. Djevojčica je težila druženju i igri. U tome je ključna uloga tjelesne aktivnosti, ne samo u razvijanju motoričkih i funkcionalnih sposobnosti već i u psihosocijalnom smislu. Djevojčica s Down sindromom pokazala je natprosječne rezultate u procjeni fleksibilnosti i snage dok su slabiji rezultati bili kod procjene koordinacijskih sposobnosti. Razlika između stanja prije i poslije pojave pandemije i smanjene tjelesne aktivnosti uočene su u manjoj mjeri, posebice u razvoju koordinacije, gdje je djevojčica prije pandemije bila ocijenjena osmicom, a nakon pandemije ocjenom sedam. Isto tako i kod eksplozivne snage prije pandemije ocjena je bila maksimalna, a nakon popuštanja mjera ocijenjena je devetkom. Međutim, razlog tomu jednim djelom možemo pripisati i djevojčičinu lošijem zdravstvenom stanju nakon mjera kada je istraživanje provedeno. Istraživanjem je utvrđeno kako je utjecaj tjelesne aktivnosti neizmjerivo velik na funkcionalan i psihomotorički razvoj djece s Down sindromom na osnovi analize slučaja djevojčice. U skladu s postavljenim ciljevima potvrdili smo hipotezu kako postoje razlike između početnog i završnog stanja u funkcionalnim i psihomotoričkim karakteristikama prije epidemioloških mjera, gdje je dijete bilo uključeno u redoviti program Tjelesne i zdravstvene kulture, i za vrijeme mjera kada dijete nije pohađalo redovnu nastavu i satove plesa. Djevojčica s Down sindromom prije donesenih mjera, odnosno

dok je pohađala redoviti program nastave Tjelesne i zdravstvene kulture postizala je bolje rezultate. Iako razlika nije pretjerano značajna, ona postoji. Osobito se primijeti u psihosocijalnom smislu, razvoju stupnja koordinacije i eksplozivne snage koji je netom nakon popuštanja mjera bio za stupanj manji od prijašnje početne procjene.

ZAKLJUČAK

Lejeune, znanstvenik koji je još 1958. godine otkrio da pacijenti s Down sindromom posjeduju jedan dodatan kromosom na 21. paru, jednom je napisao: „Sa svojim blago nakrivljenim očima, svojim malenim nosom u okruglom licu i svojim nedovršenim izgledom, djeca s trisomijom više nalikuju na djecu nego ostala djeca. Druga djeca imaju kratke ruke i kratke prste; njihovi su kraći. Njihova sveukupna anatomija je oblija, bez oštrina i krutosti. Njihovi ligamenti i njihovi mišići su tako meki da pridaju blagu klonulost njihovoj cijeloj ćudi. Ta ljupkost se proteže i na njihov karakter: oni su komunikativni i nježni, posjeduju poseban šarm koji je lakše dijeliti nego opisati. Ne tvrdim da je trisomija 21 poželjno stanje. To je neumoljivo stanje koje lišava dijete najvrjednijeg dara genetskog nasljeđa: punu snagu racionalne misli“ (Vuković, Tomić Vrbić, Pucko i Marciuš, 2007).

Koliko je važna uloga tjelesne aktivnost kod djece s Down sindromom pokazuje i učinci redovnog kretanja, aktivnosti kojima možemo utjecati na cjelokupan razvoj psihomotoričkih i funkcionalnih sposobnosti. Učestalost pojave djece s Down sindromom sve je češća u posljednjih nekoliko desetljeća. Razlog tome je nepoznat, ali svakako ne smijemo zanemariti tu činjenicu i uvelike trebamo obratiti pozornost na zdravstveno i socijalno stanje djece s Down sindromom. Jedini način kako im možemo pomoći jest da im olakšamo svakodnevno funkcioniranje i što više ih uključimo u razne aktivnosti te time potaknemo njihovu afirmaciju. Tjelesna aktivnost jedan je od primjera kako na zdrav način svjesno integrirati dijete i izgraditi njegovu pozitivnu sliku i samopouzdanje. Osim toga, djecu s Down sindromom karakterizira hipotoničnost kompletne muskulature na što posebice trebamo obratiti pažnju i prilagođenim programom utjecati, jačati i savladavati fundamentalna kretanja. Uz sve navedene djelotvornosti njegovanja tjelesne aktivnosti bilo bi korisno podržati blagodati terapije i potrebitosti plesa u razvoju djeteta s Down sindromom, čija su dosadašnja istraživanja zajedno s

primjerom djevojčice pokazala pozitivan utjecaj na cjelokupan razvoj. Gledajući razvojno razdoblje djevojčice istraživanje je pokazalo kako je ona iznadprosječna djevojčica s Down sindromom po fiziološkim karakteristikama i motoričkim sposobnostima. Međutim, moramo uzeti u obzir kako djevojčica posjeduje najniži tip Down sindroma. Rezultati istraživanja pokazali su minimalne razliku između statusa djevojčice prije i tijekom epidemioloških mjera. Male razlike pripisat ćemo i kratkom trajanju mjera (otprilike 2 mjeseca). One se ponajviše primjećuju u nedostatku tjelesne aktivnosti na psihosocijalne kompetencije što se odrazilo na ponašanje. Kao što se dalo naslutiti, u procjeni fleksibilnosti djevojčica je postigla izvanredne rezultate, a slabije su bile procijenjene koordinacijske sposobnosti. Repetitivna snaga pokazala se iznenađujuće za dijete s Down sindromom, iznimno uspješnom dok je eksplozivna snaga bila nešto malo lošija. Razlika između stanja prije i poslije pojave pandemije virusa i smanjene tjelesne aktivnosti najviše se odrazila u razvojnom stupnju koordinacije gdje je ocijenjena za 1 ocjenu niže, odnosno sedmicom dok je prije mjera ocjena bila osam. Isto tako ocijenjena je i eksplozivna snaga za jednu ocjenu niže samo što su sposobnosti eksplozivne snage bolje razvijene pa su prije pandemije ocijenjene maksimalnom ocjenom deset, a nakon mjera devetkom. Uz sve navedeno, ne smijemo zaboraviti i svakako uzeti u obzir narušeno djevojčičino zdravstveno stanje za vrijeme istraživanja nakon puštanja mjera. Uzimajući u obzir rezultate istraživanja i dosadašnja istraživanja može se zaključiti kako tjelesna aktivnost pozitivno utječe na psihofizički status djece s Down sindromom a, osim na motoričke sposobnostima, ima pozitivne učinke i na neke druge sastavnice poput inkluzije, afirmacije, socijalizacije, pozitivne promjene u ponašanju, raspoloženju, koncentraciji, pažnji i motivaciji.

LITERATURA

- AJDUKOVIĆ, M. i KOLESARIĆ, V. (2003). Etički kodeks istraživanja s djecom / Zagreb : Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži : Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske, (pristupljeno 4. listopada 2021.) <https://www.ufzg.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/02/Eticki-kodeks-istrazivanja-s-djecom.pdf>
- BIELBERG, K. (2009). *Možemo više, možemo bolje! 35 tjelesnih aktivnosti za djecu s posebnim potrebama*. Lekenik: Ostvarenje.
- ČULIĆ, V. i ČULIĆ, S. (2009). *Sindrom Down*. Split: Naklada Bošković.
- GOJMARAC, I. i ZEČIĆ, S. (2013). Plesno muzička terapija za djecu sa posebnim potrebama. *PUTOKAZI - časopis Fakulteta društvenih znanost i dr. Milenka Brkića*, Sveučilište/Univerzitet, Hercegovina. (pristupljeno 4. listopada) https://www.researchgate.net/publication/276280447_PLESNO_MUZICKA_TERAPIJA_ZA_DJECU_SA_POSEBNIM_POTREBAMA
- NACZK, A., GAJEWSKA, E. i NACZK, M. (2021). Effectiveness of Swimming Program in Adolescents with Down Syndrome. *International journal of environmental research and public health*, 18 (14), 7441. <https://doi.org/10.3390/ijerph18147441>
- VUKOVIĆ, D., TOMIĆ VRBIĆ I., PUCKO S, i MARCIUŠ A. (2007). *Down sindrom. Vodič za roditelje i stručnjake*. Zagreb: Hrvatska zajednica za Down sindrom.
- Zergollern - Čupak, Lj. (1998). *Downov sindrom – iskustva i spoznaje*. Zagreb: Centar za rehabilitaciju "Zagreb".

PHYSICAL ACTIVITY IN INDIVIDUALS WITH DOWN SYNDROME – A CASE STUDY

SUMMARY

„Down syndrome is one of the most common genetic disorders caused by presence of all or part a third copy of chromosome 21. (Čulić, and Čulić, 2008). People with Down syndrome (DS) are characterized by hypo tonicity of the complete musculature, which along with reduced strength and endurance significantly aggravates mastering fundamental movement skills. Furthermore, those people at an early age get the characterization of joint hyper mobility, which is especially evident on the flexibility of the shoulders, hips and feet. Also, what is typical for children with DS is lack of muscle strength which can be developed through exercise as with any other person. (Piteti, Baynard, and Agiovlasis, 2013). That is why the characteristics and importance of physical activity are a key role in the development and progress of children with DS. What are going to be results mostly depends on careful and appropriate selection of content. Physical activity is extremely important and indispensable for people with DS and their functionality of the loco motor system.

The aim of this study was to determine the impact of physical activity on the functional and psychomotor development of a child with DS based on a case study of a girl attending first grade of primary school before the emergence of epidemiological measures adopted in accordance with pandemic of COVID-19 were the child was included in a regular Physical education program at school and in addition attended Dance classes, to compare it with the time of pandemic when the child physical activity was reduced, regarding to absence of regular classes which includes Physical education and absence of Dance classes.

The results of the research indicated that there are differences between the conditions before of the appearance COVID-19 pandemic measures and after the appearance of the measures. Although the differences are not large, they do exist, and are manifested in the motor abilities of flexibility, coordination, and repetitive strength in favour of the condition that existed before the advent of the measures.

KEYWORDS:

children, genetic disorder, hypo tonicity of musculature, physical activity, motor performance

It can be concluded that the effect of physical activity is extremely important for the entire psychomotor and social development of children with DS. That is why we must not ignore it but encourage it both in Physical education classes and extracurricular activities.

IVANA BRLIĆ-MAŽURANIĆ KAO „KRALJICA PRIMALJSKE POEZIJE“¹

DUBRAVKA ZIMA

*Odsjek za kroatologiju
Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu*

dzima@hrstud.hr

UDK: 821.163.42.09 Brlić-
Mažuranić, I.
Izvorni znanstveni rad
Primljen: 18. 3. 2021.
Prihvaćen: 26. 11. 2021.

SAŽETAK

Članak analizira okolnosti objavljivanja dviju knjižica Ivane Brlić-Mažuranić objavljene tijekom 1920-ih godina, *Radosna majka dobra pjestinja* (1924) i *Dječja čitanka o zdravlju* (1927), kojima se u dosadašnjim istraživanjima autoričina opusa nije pridala osobita pozornost. Brlić-Mažuranić obje je knjižice napisala po narudžbi, pri čemu je prva slobodan prijevod u stihovima neimenovanoga njemačkog izvornika. Obje se knjižice bave pragmatičnim, praktičnim zdravstvenim i higijenskim savjetima. U članku se knjižice interpretiraju i kontekstualiziraju unutar autoričina opusa.

KLJUČNE RIJEČI:

Ivana Brlić-Mažuranić, *Radosna majka dobra pjestinja*, *Dječja čitanka o zdravlju*

¹ Članak je prerađena i nadopunjena inačica eseja emitiranog u emisiji Kozmopolis na Trećem programu HR u siječnju 2021.

Naslovnom sintagmom – kraljica primaljske poezije – Ivana Brlić-Mažuranić duhovito i autoironično naziva samu sebe u privatnom pismu upućenom ocu Vladimiru u listopadu 1924.,² povodom izlaska njezine knjige stihova s naslovom *Radosna majka dobra pjestinja*, slobodnog stihovanog prijevoda neimenovanoga njemačkog izvornika. Tri godine poslije, autorica objavljuje još jednu knjigu sličnoga karaktera, *Dječju čitanku o zdravlju*, u suradnji s ilustratorom Vladimirom Kirinom. Obje su knjižice slabije zastupljene u istraživačkom diskursu o književnosti Ivane Brlić-Mažuranić, vjerojatno zbog svojeg pragmatičnog, funkcionalnog naglaska i svojevrsnog rubnog statusa u Mažuranićkinu opusu. *Dječju čitanku o zdravlju* izdvojit će Štefka Batinić i Berislav Majhut 2001. godine u informativnom katalogu izložbe o hrvatskim slikovnicama do 1945. kao najstariju do tada poznatu slikovnicu čija su oba autorska aspekta – književni i likovni – hrvatski, dakle kao do tada najstariju poznatu autorsku hrvatsku slikovnicu. Novija će istraživanja istih autora (Batinić i Majhut, 2017) opovrgnuti taj podatak. O procesu nastanka *Dječje čitanke* pouzdano i informativno piše i Sanja Lovrić Kralj u zborniku radova *Stoljeće Priča iz davnine* (2018.). O *Radosnoj majci*, osim spominjanja u istome članku Sanje Lovrić Kralj, ne nalazimo drugih tekstova. Stoga nam se čini zanimljivim usmjeriti pozornost i na ove dvije knjižice slavne, renomirane i kanonske autorice naše dječje književnosti.

Do početka dvadesetih godina 20. stoljeća Ivana Brlić-Mažuranić objavila je pet knjiga i dobila zadovoljavajuću recepcijsku pozornost: već je njezina prva javno objavljena knjiga (*Škola i praznici*, 1905.) privukla Matoševu pažnju i njegov pozitivan osvrt, a s nekoliko je tekstova iz te knjige zastupljena u izboru suvremenih dječje-književnih tekstova koje je slavonski književni radnik i kulturni producent Rudolfo Franjin Magjer ponešto preambiciozno podnaslovio antologijom i objavio u Osijeku 1906. Zbirka *Slike* iz 1912., premda nije bila namijenjena široj javnosti nego je Brlić-Mažuranić upućuje bliskom i obiteljskom krugu, ipak izaziva pažnju književne scene, te u kratkom roku dobiva desetak pohvalnih književnokritičkih osvrta (Zima, 2019: 257–262). Recepcijski put *Šegrta Hlapića* (1913) vrlo je precizno dokumentiran u mažuranićološkim istraživanjima, a govor o njemu uobičajeno započinje Matoševom ocjenom ovoga dječjeg romana. Naslov Matoševe kritike objavljene u *Savremeniku* u listopadu 1913. – *Klasična knjiga* – sumira njegovo oduševljenje *Hlapićem*, koji taj pridjev klasičnosti zadržava do danas, čemu je nesumnjivo pridonijela i

² AOB, kutija 70, sv. 27, Ivanino pismo ocu Vladimiru od 25. listopada 1924.

ocjena Milana Crnkovića u *Zborniku radova o Ivani Brlić-Mažuranić* iz 1970. da je riječ o prvom, dakle najstarijem hrvatskom dječjem romanu. Usprkos tome što su novija istraživanja (Majhut, 2005; Majhut i Lovrić, 2010) utemeljeno pokazala da je takva atribucija pogrešna, ona se i dalje povremeno pojavljuje u javnom govoru o ovom romanu, bez obzira na to što *Hlapićevu* kanonskom statusu nije potrebna dodatna legitimacija. Prvo izdanje *Priča iz davnine*, objavljeno u prosincu 1916., također je imalo nekoliko velikih zagovaratelja, od kojih je možda najizravniji Antun Branko Šimić, a najradikalniji Ulderiko Donadini. Šimić u *Obzoru* u veljači 1917. u prikazu zbirke apostrofira *Priče* i Ivanu Brlić-Mažuranić kao „specifično hrvatske“ uspoređujući ih s hrvatskim krajem, hrvatskom nošnjom i hrvatskim vinima, dok Donadini, uz izazovno nazivanje Ivane Brlić-Mažuranić „našim najboljim književnikom“, iskazuje svoje oduševljenje zbirkom u neobičnoj i radikalnoj stilskoj figuri zavodjenja, napominjući da „žene flirtuju i s djecom, a nijedna žena kod nas ne će osvojiti toliko tih malih nevinih kavalira kao gospodja Brlić-Mažuranić.“ (Donadini, 1917: 107).

Nakon objave prvoga izdanja *Priča*, životne okolnosti Ivanu Brlić-Mažuranić unekoliko odvajaju od pisanja. Od 1916. do 1924. književnica rađa peto dijete, udaje tri starije kćeri i ženi sina, dočekuje prvu unučad i ostaje udovica u kolovozu 1923. Usprkos tome uspijeva dovršiti nekoliko novih priča od kojih će dvije, *Jagora* i *Lutonjicu Toporka i devet župančića*, objaviti u trećem izdanju *Priča iz davnine* 1926.; potom piše nekoliko žanrovski i rodno divergentnih tekstova koji će naći mjesto u *Knjizi omladini* 1923., u kojoj je skupljeno niz prethodno objavljenih priloga. U pismenoj korespondenciji s ocem Vladimirom Mažuranićem³ Ivana najopširnije raspravlja o pripovijetki *Nova Aquilae* 1918. koju piše te godine i koja je uvrštena u *Knjigu omladini*, a u čijem se podtekstu umjetnički artikulira zajednički obiteljski interes za astronomiju, te o izrazito zanimljivoj i živoj crtici s naslovom *Mato* i podnaslovom *Dražesna pripovijetka o malom svračiću, koji nezna kome da privoli* iz godine 1923., u kojoj opisuje neobično obiteljsko iskustvo njegovanja ptića koji je ispao iz gnijezda i dojmljivo ispričovijedan sukob s njegovim ptičjim roditeljima.

Ukratko, početak dvadesetih godina 20. stoljeća predstavlja u osobnom kontekstu turbulentno razdoblje, u stvaralačkom smislu okretanje kraćim projektima, a u kontekstu javne prezentacije postizanje i očuvanje visoke književne reputacije. Stoga ne čudi što joj početkom toga desetljeća počinju pristizati knji-

³ Vladimir Mažuranić živi u Zagrebu, u vlastitoj kući u Jurjevskoj ulici 5. Tijekom Ivaninih posjeta Zagrebu ona najčešće odsjeda kod oca.

ževne narudžbe, koje po sadržaju i nakani odražavaju, s jedne strane, njezin status priznate književnice, a s druge strane upućuju na pragmatično-funkcionalno razumijevanje njezina književnoga talenta u kontekstu dječje književnosti. Ipak, osobne okolnosti – ponajprije smrt majke Henriette u studenom 1919. i supruga Vatroslava u kolovozu 1923. – utjecat će ponešto na njezino književno samopouzdanje, te prva konkretna književna narudžba izaziva svojevrsnu stvaralačku tremu, koju Ivana priznaje svojoj najstarijoj kćeri Nadi u pismu iz veljače 1923.⁴: „Sad su me naime počeli plaćati i vrbovati da im pišem – a sad Ti više baš ništa neznam pisati.”⁵ Ova se opaska odnosi na prvu književnu narudžbu koja joj je bila upućena i koju je prihvatila – prepjev s njemačkog jezika praktičnih stihova o njegovanju djeteta.

Riječ je o knjižici *Radosna majka dobra pjestinja*, objavljenoj 1924. u izdanju Naklade Ćirilo-metodske nakladne knjižare. Na knjižici nije označen izvorni autor (ili autorica) njemačkoga teksta, nego je na prvom predlistu, uz dominantni naslov i ilustraciju (nepotpisane) Zdenke Turkalj, u dnu lista navedeno „Po njemačkom I. B. M. Zagreb, ožujka 1924.“ Prijevod je nastao po narudžbi dr. Žige Švarca⁶, liječnika pedijatra, Zagrepčanina koji je studirao medicinu u Beču i ondje specijalizirao pedijatriju, a nakon povratka u Zagreb posebno se angažirao oko zaštite zdravlja majki i djece te poboljšanju higijenskih i zdravstvenih uvjeta za djecu. Među ostalim, 1908. osnovao je prvu gradsku dječju ambulantu iz koje se razvila prva pedijatrijska klinika, a 1927. osnovao je Zavod za socijalnu zaštitu matera i djece. Ovaj prijevodni angažman Ivane Brlić-Mažuranić također se uklapa u njegove aktivnosti na promicanju javnozdravstvenih pitanja i poboljšanja javnozdravstvenih uvjeta. Dr. Švarc tu je nakanu i izrijezom potvrdio u predgovoru knjižici, u kojem Ivani pripisuje autorstvo teksta („ova knjižica poznate naše pjesnikinje netreba nikakove preporuke (...)“, hvali lakoću njezina stila, vedrinu i humor, no naglašava i njezinu stručnu težinu: „Zato držim, da je potrebno, da se s vještačke strane naročito istakne, kako je tendencija te knjige ozbiljna. U njoj će svatko, tko se zanima za dječju njegu, a to su u prvom redu naše majke, naći sve, što je potrebno, da o tom predmetu znadu. Sve upute odgovaraju današnjem stanju naše nauke, samo je forma, ti dražesni stihovi, neobična.“ (Švarc, 1924: 3).

⁴ Ivanina najstarija kći Nada s obitelji živi na Sušaku, te Ivana s njom održava redovitu pismenu korespondenciju.

⁵ AOB, kutija 72, sv. 18, Ivanino pismo kćeri Nadi od 20. veljače 1923.

⁶ O Žigi Švarcu v. natuknicu u Židovskom biografskom leksikonu, <https://zbl.lzmk.hr/?p=2157>

Ivana narudžbu prihvaća u prvoj polovici 1923., no u ljetu te godine umire joj suprug Vatroslav. Njegova smrt nije autoricu samo bolno emocionalno pogodila, nego je temeljito promijenila njezinu svakodnevnicu, budući da je nakon suprugove smrti ona u potpunosti preuzela upravljanje obiteljskim gospodarstvom, brinući usto i o najmlađoj, tada sedmogodišnjoj kćeri Nedjeljki. Kada se, stoga, tijekom 1924. posvetila naručenom prijevodu, tek se djelomice može koncentrirati na književno-prevodilački rad zbog pomanjkanja vremena. U lipnju 1924. ona priznaje u pismu ocu da joj u takvim okolnostima bilo kakav kreativni rad predstavlja poteškoću: „Sad me urgira Dr Švarc da svršim svoje „djelo“ o dječjoj njezi, jer će u oktobru biti neka izložba dječje higijene pa bi to bila izvrsna prodja i reklama. Ali ja se bojim da baš do oktobra neću odahnuti od ekonomije; – da mogu samo 8 dana mira uhvatiti, vrlo bi rado svršila. Ali uz tako svestrane brige sa kućanstvom, upravom kuća i odgojem djeteta, teško je uhvatiti vremena za takovu „vedru umjetnost“. Ja mislim doduše da Laban svoju „vedru umjetnost“ može zamisliti usred najveće gungule – ali ja sam stvaralački genij drugog kova i doba, pa trebam i za pjesme o pelenici nešto malo študija. Pisati ću sutra Dru Švarcu i dati ću mu ipak nešto nade.“⁷

Prijevod teče sporo, tim više što je riječ o tekstu od oko pedeset stranica. U korespondenciji s ocem autorica razotkriva i neke detalje svojeg pristupa književnom (i prijevodnom) poslu; riječ je o možda najdirektnijem prikazu Ivanina stvaralačkog postupka:

„Jer ja i onako znam samo ono napisati što si u glavi podpuno i savršeno sastavim. Tu i leži tajna mojeg polaganog „stvaranja“ – jer više od jedne il dvie strane nemožeš u glavi podpuno izraditi, a čim počmem pisati dalje od onog prepariranog pasusa, odma zapnem! To je lje Dumas bio drugi dečko!“⁸

Autoricu dodatno usporava razmjerno ograničen leksički korpus s obzirom na konkretno, usko područje njege novorođenčeta. Početkom kolovoza 1924., kada je već rok za dovršetak posla na izmaku, ona u humornom tonu piše ocu kako joj upravo riječi koje mora rimovati predstavljaju najveću prepreku:

„Bože daj samo obilje rima! Jerbo „čedo“ se uvijek rimuje na „gledo“ – a „diete“ na „plete“. Već mi je teško operirati sa djetetom, pa sam već jučer zaželila da bi se radilo o nosorogu, koji ima u svim padežima mnoštvo rima.“⁹

Nadalje, u lipnju 1924. Ivanina kći Zora rađa svoje treće dijete, te autorica u

⁷ AOB, kutija 70, sv. 27, Ivanino pismo ocu Vladimiru od 21. lipnja 1924.

⁸ AOB, kutija 70, sv. 27, Ivanino pismo ocu Vladimiru od 24. srpnja 1924.

⁹ AOB, kutija 70, sv. 27, Ivanino pismo ocu Vladimiru od 1. kolovoza 1924.

svoj gusti dnevni raspored upravo u ljetnim mjesecima mora uključiti i pomoć oko novorođene unučice Ivane. Ipak, do sredine kolovoza posao je dovršen, a zadovoljstvo zbog uspješnog prijevoda i uopće zbog dobro obavljenog posla Ivana u korespondenciji s ocem iskazuje s priličnim ponosom i to zbog konkretne, pragmatične koristi njezinog teksta, posebice u usporedbi s aktualnom dječjom književnošću. Knjiga se priprema tijekom rujna i naposljetku izlazi u listopadu. Tijekom rujna, u pismima se katkada spominje knjiga i iščekivanje njezina izlaska, a Ivana izravno priznaje da se veseli konačnom rezultatu i vrlo povoljno ocjenjuje ilustracije Zdenke Turkalj. Nakon što je knjiga napokon objavljena, autorica u pismu svojoj najstarijoj kćeri Nadi ipak aludira da takve pragmatične, svakodnevne, pa i banalne teme poput higijene, dječje prehrane i kupanja predstavljaju snižavanje književnog diskursa, odnosno da je takvom knjigom „sišla“ s književnih visina. Zanimljivo bi bilo spomenuti i usputnu opasku odnosno ponešto zajedljiv komentar u pismu kćeri Nadi iz studenoga 1924. Ivana napominje da nijedna od dviju kćeri kojima je poslala knjigu¹⁰ nije uopće reagirala: „Kad opet izadje koja moja knjiga neću vam više slati. Kupite si sami, ako vas bude zanimalo.“¹¹

Radosna majka dobra pjestinja sastoji se od petnaest duljih pjesama i uvodne i završne pjesme. Stihovi su (uz neznatne iznimke) rimovani osmerci, zatim deseterci i dvanaesterci u pojedinim pjesmama. Premda se opremom i lakoćom rimovanih stihova uistinu može sugerirati i tematska, pa i ritamska, govorna lakoća, sadržaj pjesama i njihove pouke upućuju na razmjerno strog ideološki okvir unutar kojega se prezentira majčinstvo. Pjesme se vrlo konkretno, autoritarno i regulatorno bave majčinskim njegovateljskim i odgojnim praksama s malenim djetetom. Pridjev „majčinski“ nije pritom samo odzvuk naslovne sintagme, nego signal za naglašeno rodno monolitan pristup u knjižici – očeva se uloga pri njezi i odgoju djeteta u *Radosnoj majci dobroj pjestinji* ne spominje ni u jednom jedinom stihu, pa ni jednom riječju.¹² Osim majke, kojoj se izravno obraćaju svi

¹⁰ S obzirom na to da najstarija kći Nada živi na Sušaku, a treća kći Zdenka u Sv. Ivanu Zelini gdje je njezin suprug zaposlen kao veterinar, Ivana im je knjige poslala. Zora, druga kći, živi u Brodu u neposrednom majčinom susjedstvu, te njoj stoga Ivana nije morala slati knjigu, v. Zima 2019.

¹¹ AOB, kutija 72, sv. 19, Ivanino pismo kćeri Nadi od 13. studenoga 1924.

¹² Prema Marijani Hameršak (2009), odgojni priručnici u 19. stoljeću, a i u početku 20. stoljeća, majku idealiziraju kao primarnog, ako ne i jedinog roditelja: „Jedno od zajedničkih mjesta te svjetonazorski i žanrovski visokoraznorodne produkcije svakako je poistovjećivanje roditeljstva s majčinstvom. Dok su, kako sam istaknula, tekstovi iz 18. stoljeća brigu za djecu povezivali podjednako s ocem i majkom (Mulih i dr.) ili samo ocem (Robinzon), tekstovi iz toga korpusa [kalendari i priručnici u 19. i ranom 20. stoljeću, op. a.] u pravilu su apostrofirali majke.“ (Hameršak, 2009: 12).

stihovi ove knjižice, kao rubne odgojne figure spominju se ujne, strine i tetke čije starinske savjete moderna mlada majka ne bi trebala slijediti, te liječnik čiji se pak savjet mora uvijek poslušati. Naslovi pjesama signaliziraju i jasnu praktičnu nakanu stihova. Riječ je o uputama za odabir i kvalitetu dječjega krevetca, kao i mjestu na koje ga treba staviti:

„Svaki čisti krevet prudi/Pa se čedo riedko budi./Samo skidaj one
kože/Ako krevet njom oblože,/U njoj čedo se zapari/Pa mu mir i
sanak kviri.“ (Brlić-Mažuranić, 1924: 6).

Potom, navode se sugestije o prozračivanju sobe u kojoj boravi dijete:

„Zračit sobu to je nužno,/Bilo vrieme liepo, ružno/ A tim više kada
sine/ Toplo sunce sa visine./ Tad raskrili okno širom/ Nek djetence
leži s mirom.“ (ibid.: 8).

Slijede stihovani savjeti o najprikladnijoj dječjoj odjeći:

„Tkaninu za čedo svoje/ biraj zračnu, stalne boje – Biela bolja je
dakako, jer podnosi pranje svako.“ (ibid.: 11).

Upute o pravilnom načinu kupanja bebe:

„Al toplinu vode nemoj – nikad laktom mjerit/To doduše strina
radi – al ćeš se uvjerit,/ Da se samo toplomjerom – voda mjeri pra-
vo/Dvaestosam Reaumura – djetetu je zdravo.“ (ibid.: 17).

Navode se pravilni načini držanja i nošenja djeteta (s ilustriranim vodičem), potom prijedlozi o igračkama za dijete:

„Odveć rano hoće mati/Čedu svom da vrijeme krati/Igračke mu
skupe nosi/Dok ih diete još ne prosi.“ (ibid.: 23)

Redaju se precizne i opsežne upute za dječju prehranu, koje uključuju i detaljne upute za fiksni raspored dnevnih obroka, uz napomenu da je noćni obrok nepotreban i da ga se ne smije davati djetetu. Knjižica završava savjetima za doje-

nje i odbijanje djeteta od dojenja kad za to dođe vrijeme, uputama za održavanje bočice za hranjenje, te nizom općih uputa za majke o odgoju, i to autoritarnom i strogom odgoju u kojem se majčino ponašanje i odnos prema djetetu koordinira u regulatornim stihovima kojima se disciplinira onaj tip majčinskoga ponašanja koji se može smatrati tradicionalnim odgojnim stilom:

„Nemoj da ga nosiš – nemoj da mu pjevaš,/Nemoj da ga noćju
– stoput preodjevaš./Nemoj da ga zibaš – time mozag pati,/Diete
tupo biva – žalosna mu mati!“ (ibid.: 42)

U kontekstu povijesnoga pristupa regulatornim i didaktičnim diskursima o roditeljskim praksama – dakle savjetodavnim priručnicima za roditelje i majke (v. Hameršak, 2009) – *Radosnu majku dobru pjestinju* možemo interpretirati unutar tipološkog okvira savjetodavnih modela koji se samoartikuliraju kao moderni i inovativni, u snažnoj opreci prema tradicionalnim, starinskim, zastarjelim i štetnim odgojno-njegovateljskim praksama, a čiji autoritet počiva na jasnoj liječničkoj, stručnoj, modernoj, u pojedinim slučajevima i znanstvenoj potpori. Okvir nastanka i objavljivanja ove knjige upućuju na liječnički autoritet, što ga dodatno potvrđuje predgovor vodećega pedijatra onoga vremena. U tome smislu ova knjižica ima jasnu didaktičnu, pragmatičnu nakanu, upućena je mladim, pretpostavljamo neiskusnim majkama, u njoj je ugrađena pretpostavka o tome da su tradicijske, zastarjele i štetne odgojne i njegovateljske prakse raširene i prisutne u velikom dijelu populacije i, u konačnici, oslanja se na modernističko, optimističko povjerenje u medicinski autoritet kao središnji u odgoju i njezi za maleno dijete.

S druge strane, međutim, ova je knjižica zanimljiva i kao jasan iskaz prilično radikalne ideologije koju, u nedostatku boljeg termina, možemo interpretirati kao ideologiju neadekvatnog ili nesposobnog roditeljstva odnosno majčinstva; *Radosna majka dobra pjestinja* i implicitno i eksplicitno osporava majčinski instinkt, strogo disciplinira majčinu interakciju s djetetom, optira protiv „popuštanja“ djetetu u kontekstu prehrane, plakanja, nespavanja i slično, u oslonu na modernu medicinsku znanost prezentira isključivo majku kao odgovornu za roditeljsko vladanje, majku izvorno vidi kao nesposobnu i taštu, te, u konačnici, uspostavlja apstraktni i teško dosežan koncept reda, sklada i harmonije kao ideal u odgoju djeteta, pri čemu je naličje toga ideala izvjesna majčinska frustracija i osjećaj nekompetencije zbog nemogućnosti postizanja toga ideala:

„Sin se rodi! Ko sunašce/Granulo je Tebi,/Pa zar takvu radost svoju/Mazila Ti nebi?/Ali gledji! treba mazu/Odma redu učit,/Jer će Tebe, a i sebe,/Odvise izmučit. (...) Ko vojniku malom – odredi po satu,/Hranu, san i kupelj – svome malom zlatu./Pa kad majka nadje – čedu stalnog reda,/Neka ničim više – prekinut ga neda./Čedo moraš redu – učit dok je malo,/Jer se poslje nebi – ništa postić dalo./Nemoj da ga učiš – što te poslje smeta,/Jer se sve uvrieži – u ta mlada ljeta.“ (ibid.: 29, 47)

Dječja čitanka o zdravlju sljedeći je tekst koji Ivana piše po narudžbi i s pragmatičnom nakanom, no s nešto manje zadovoljstva nego što je to bilo s prevođenjem *Radosne majke*. *Dječju čitanku* priprema tijekom 1925. i početkom 1926., a dovršeni rukopis poslala je urednici u travnju te godine. Riječ je o šesnaest dječjih pjesama koje Ivana piše na temelju petnaest ilustracija Vladimira Kirina s higijenskom i zdravstvenom tematikom. Kako pokazuje Sanja Lovrić Kralj u članku o postanku ove slikovnice (2018), ona je zapravo izdanje u nizu sa sličnim nazivom – čitanke o zdravlju – što izlaze u Hrvatskoj i Jugoslaviji između dva rata, vezane uz zdravstveno i higijensko prosvjeđivanje i djelovanje Higijenskoga zavoda i Škole narodnog zdravlja. Škola narodnog zdravlja osnovana je 1926., a Andrija Štampar, ključna osoba u kontekstu javnozdravstvene skrbi i prosvjeđivanja u tome razdoblju i najodgovorniji za osnivanje Škole, ujedno u procesu osnivanja te institucije upošljava i političku intuiciju i agens, s obzirom na politički kontekst odluke i inzistiranja da se zavod osnuje u Zagrebu, a ne u Beogradu, kako to pokazuje Lovrić Kralj. Niz poučnih „čitanki“ pokrenut je već početkom dvadesetih godina. Prvu je od njih, *Narodnu čitanku o alkoholu*, 1919. napisao sam Štampar, a u taj se niz čitanke uvrštava i *Dječja čitanka o zdravlju*. Ivana je narudžbu za pisanje stihova dobila i prihvatila u proljeće 1926., što razabiremo iz privatne korespondencije, ali i iz službene, iz koje se vidi da je urednica izdanja, Vanda Novosel, s kojom je Ivana već surađivala na *Radosnoj majci*, poslala autorici na uvid neka slična američka izdanja o čuvanju zdravlja, kako bi vidjela što se od nje zahtijeva.

Pjesme o pranju ruka prije jela, štetnosti alkohola i pušenja, važnosti svježega zraka i načinima prevencije zaraze, međutim, autorici nisu donijele onoliko stvaralačkog zadovoljstva kao što je to bio slučaj s *Radosnom majkom*, premda bismo mogli zaključiti da je funkcionalna, edukativna nakana podudarna u obje knjižnice. No Ivani se nije svidjela urednička odluka da se knjiga oblikuje prema ilustracijama. U pismu ocu krajem travnja 1926. ona se žali na takav urednički postupak:

„Danas sam Vandi Novosel poslala moju dječju higijensku knjižicu. Jako je teško prema onim Kirinovim slikama, koje su odviše ozbiljne i tragične, napisati nešto za djecu. Englezki pirimjeri koje mi je ona poslala imaju skroz djetinjaste, humorističke i vedre slike. Tako ćemo mi Jugoslaveni i u ovoj knjizi morati „patnički“ izgledati, a to mi je vrlo nesimpatično! Trebali su najprije meni dati da napišem tekst, a onda da Kirin po mom tekstu ilustrira. Pozna se da je bilo obratno i da nije dječji specialist a dao temelj toj knjižici.“¹³

Iz korespondencije razabiremo, međutim, da su urednica i nakladnik stihovima i krajnjim rezultatom izrazito zadovoljni. *Dječja čitanka o zdravlju*, doduše, ni na naslovnici ni u knjižnom bloku ne sadrži ime autorice stihova, a ilustrator Vladimir Kirin naveden je na naslovnici inicijalom („Ilustrirao V. Kirin“). Izostavljanje i svojevrsno anonimiziranje slikovnice može se, možda, protumačiti kao afirmiranje sadržaja i funkcionalne nakane umjesto autorske dimenzije projekta.

Čitanka se sastoji od šesnaest pjesama bez naslova, rimovanih stihova s raznolikim brojem slogova – od peteraca, sedmeraca do dvanaesteraca. Pjesmice su raznolike duljine: sastoje se od dvije, tri, četiri ili više strofa. Kako to pronicavo analizira Sanja Lovrić Kralj, u pjesmicama i ilustracijama jasno se oblikuje ciljana publika – seoska djeca. Knjižica ilustracijama eksplicitno, a stihovima implicitno apostrofira ruralni ambijent, zaostalo i siromašno selo, a stihovi posreduju i nakanu da se, prosvjećivanjem i upućivanjem djece, blagotvorno djeluje na seosku populaciju u cjelini, odnosno i na neprosvjećene odrasle.

U pjesmicama se sugerira i nužnost međusobne dječje skrbi, odnosno obaveza djeteta da korigira neadekvatna higijenska ponašanja i prednjači ispravnim higijenskim primjerom – odbijanjem da se s drugima dijeli hrana ili pribor za jelo, upućivanjem na pravilne higijenske prakse. S druge strane, komunikacija stihova i ilustracija koje je Ivana smatrala turobnima i neveselima pokazuje razmjerno snažnu Ivaninu autorsku osobnost i umijeće. Ozbiljne i tragične ilustracije, kakvim ih je Ivana Brlić-Mažuranić vidjela, u dovršenoj slikovnici i u interpretativnoj suigri s ritmičkim, skladnim stihovima, koji u nekoliko situacija podcrtavaju i naglašavaju vizualno predloženo značenje, posve gube svoju turobnu dimenziju. Autorski pristup vidljiv je u odabiru narativnog rakursa u stihovima, sadržajnim naglašavanjem vizualnih detalja, u sretnim stihovnim rješenjima, te u kreativnom proširivanju uskih prosvjetiteljskih okvira unutar kojih se stihovi kreću,

¹³ AOB, kutija 71, sv. Ivanino pismo ocu Vladimiru od 30. travnja 1926.

posebice u završnom, duhovitom zaključku psića Kudrova.¹⁴ S druge strane, dizajn pojedinih slikovničkih dvostranica, inicijali na svakome listu, ornamentalni okviri unutar koji se upisuju stihovi, kreativna interpretacija rubova ilustracija, višepplanske ilustracijske situacije – sve to upućuje na ozbiljan i savjestan ilustratorov pristup, te se u dovršenom proizvodu ne stječe dojam turobnosti i tragičnosti koje Ivana iščitava iz ilustracija. Upravo suprotno, slikovnica i vizualnim i tekstualnim aspektom nadilazi funkcionalnost i pragmatičnost koje su unaprijed upisane u projekt prosvjećivanja slikovnicom.

„Kraljica primaljske poezije“ nakon ova dva izdanja više se do kraja života neće vratiti pragmatičnoj poeziji niti primaljsko-higijenskim temama. U tridesetim godinama njezina će se već donekle opadajuća stvaralačka energija okrenuti u posve drugim smjerovima, prema temama i preokupacijama – povijesnim, obiteljskim – koje je percipirala kao visoke. Kad se, u sedamdesetim godinama 20. stoljeća, počne ozbiljnije akademski proučavati autoričin opus, ove dvije knjižice ne dolaze u istraživački fokus, u biografiji koju Ivanin sin Ivo Brlić (1970.) piše povodom tridesete obljetnice smrti te se dvije knjige ne spominju, *Radosna majka* ne uvrštava se u bibliografske popise – sve to jasno upućuje na rubni status ovih tekstova unutar mažuranićološkog diskursa. Nadajmo se, međutim, da će se, na valu aktualnog živog znanstvenog zanimanja za opus Ivane Brlić-Mažuranić, i na primaljske stihove svratiti veća istraživačka pozornost.

¹⁴ „Nato se i Kudrov digne, / Glavu nagne, uhom strigne, / Sve je čuo, pa se čudi, / Što sve danas znaju ljudi! / Vjernim okom djecu gleda, / Divi im se sve od reda. / Najviše se pako divi, / Koliko lakše pseto živi! / ‘Hoćeš li se ‘čovjek’ zvati, / ‘Moraš, valaj, mnogo znati! / ‘Za mene je prava sreća, / ‘Što je narav moja pseća!’“ (Brlić-Mažuranić, 1927: 22)

LITERATURA

- BATINIĆ, Š. i MAJHUT, B. (2001). *Od slikovnjaka do Vragobe: hrvatske slikovnice do 1945*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.
- BATINIĆ, Š. i MAJHUT, B. (2017). *Hrvatska slikovnica do 1945*. Zagreb: Hrvatski školski muzej i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- BRLIĆ, I. (1970). Životopis. U: D. Jelčić i dr. (ur.), *Ivana Brlić-Mažuranić*. Zbornik radova. (249–254). Zagreb: Mladost.
- BRLIĆ-MAŽURANIĆ, I. (1924). *Radosna majka dobra pjestinja*. Zagreb: Naklada Ćirilometodske nakladne knjižare.
- BRLIĆ-MAŽURANIĆ, I. i KIRIN, V. (1927). *Dječja čitanka o zdravlju*. Zagreb: Higijenski zavod sa Školom narodnog zdravlja.
- CRNKOVIĆ, M. (1970). Ivana Brlić-Mažuranić i hrvatska dječja književnost. U: D. Jelčić i dr. (ur.), *Ivana Brlić-Mažuranić*. Zbornik radova. (100–111). Zagreb: Mladost.
- DONADINI, U. (1917). Banovo koljeno. *Kokot*, 2 (7), 106–108.
- HAMERŠAK, M. (2009). Majčinstvo i savjetnici: od Mulihova *Poszla apostolszkog* do *Budizma za majke*. *Treća*, 11 (1), 9–24.
- LOVRIĆ KRALJ, S. (2018). Kud će suza nego na oko: *Dječja čitanka o zdravlju* i promidžbena djelatnost Škole narodnog zdravlja. U: A. Kos-Lajtman i dr., (ur.), *Stoljeće Priča iz davnine Ivane Brlić-Mažuranić*. (651–674). Zagreb: Hrvatska udruga istraživača dječje književnosti.
- MAGJER, R. F. (1906). *U pjesmi i prič: antologija hrvatske omladinske književnosti*. Osijek: Naklada knjižare i knjigotiskarne Ljudevita Szeklera.
- ŠIMIĆ, A. B. (1917). Priče iz davnine. *Obzor*, LVIII, (54), 1. (25. veljače 1917)
- ŠVARC, Ž. (1924). Predgovor. U: *Radosna majka dobra pjestinja*, prev. Ivana Brlić-Mažuranić, 3. Zagreb: Naklada Ćirilo-metodske nakladne knjižare i papirnice d. d. u Zagrebu.
- ZIMA, D. (2019). *Praksa svijeta: biografija Ivane Brlić-Mažuranić*. Zagreb: Naklada Ljevak.

ARHIVSKI IZVORI

- Arhiv obitelji Brlić (AOB), digitalizirana građa u Hrvatskom državnom arhivu, HR-HDA-1740
- Odvjetnička pisarnica Mažuranić Želimir (1905./1941.), Državni arhiv u Zagrebu, HR-DAZG-97

IVANA BRLIĆ-MAŽURANIĆ AS THE “QUEEN OF THE MIDWIFE POETRY”

SUMMARY

The article analyzes the publication circumstances of two works by Ivana Brlić-Mažuranić, published during the 1920s; *Radosna majka dobra pjestinja* (eng. joyous mother, good nanny) (1924) and *Dječja čitanka o zdravlju* (eng. children's health textbook) (1924), which have not received much attention in previous research. Both booklets were commissioned, and the first was a translation in verse of an unknown German author. Both publications provide the pragmatic, practical health and hygiene-related guidance. The article interpretes and analyzes the booklets with respect to the author's oeuvre.

KEYWORDS:

Ivana Brlić-Mažuranić, *Radosna majka dobra pjestinja*, *Dječja čitanka o zdravlju*

PRESCHOOL CHILDREN AND THEIR PRECONCEPTIONS OF NATURE IN A NURSERY SCHOOL SETTING

PAVLA KRÁTKÁ

ALENA SRBENÁ

*Department of Primary and Pre-Primary Education,
Faculty of Education
Palacký University Olomouc*

kratka@mucl.cz

alena.bercikova@upol.cz

UDK: 37-053.4:504=111

Prethodno priopćenje

Primljen: 8. 2. 2021.

Prihvaćen: 26. 11. 2021.

SUMMARY

The present paper focuses on preschool children's pre-literacy in natural science with an emphasis on their preconceptions of nature in the current conditions of nursery schools in the Czech Republic. The key objectives of the paper include the following: *Examine how children interpret the term nature*. The objective and focus of the paper are based on the assumption that if people understand the theory of a particular topic, they are also interested in its practical aspects. In the context of nature and its protection, this idea may be interpreted as follows: If we understand nature and its fundamental laws, we can protect it better. Nature and environmental protection is becoming increasingly relevant and must be supported from early childhood from a global perspective.

KEYWORDS:

Children's preconceptions, preschool age, nursery school, environmental education, awareness raising, Czech nursery school

INTRODUCTION

From birth, people are in constant interaction with their environment. The way children perceive and interpret the world is completely different from adults. People who spend time with children including parents and teachers know that children sincerely open their heart and mind. However, if we want to explore children's potential and see what they understand and how they think, we really need to listen. As confirmed by teachers, the fact that children make their own conceptions of various phenomena is indisputable. They are referred to as preconceptions. The present paper focuses in detail on the preconception of nature in the context of the national Czech curricular document which is the Framework Education Programme for Preschool Education published in 2018. The formulation of the theoretical background of the research study is primarily based on the conditions of the Czech Republic. However, the topic is also considered in an international context.

COGNITIVE PROCESSES AS THE KEystone OF KNOWLEDGE

Cognitive processes (from the Latin *cognito*) are the activities of an individual's psyche that mediate learning. The objective state of reality is greatly influenced by the subjective level of an individual including the individual's abilities. All of these factors result in mental activity. Therefore, this is a complex of processes through which an individual learns about oneself as well as the surrounding phenomena. The cognitive processes that form the basis of learning and are essential for human intellectual development include particularly thinking and attention, memory, sensing and perception as well as imagination and fantasy. In the context of preschool education, the area of children's cognitive development is extremely significant (Nádvořníková, 2011).

A typical feature of preschool children is intuitive thinking, which Piaget (2014) refers to as the stage of cognitive development. The laws of logic are not yet respected by children, their thinking is distorted, one of the characteristics of this period is egocentrism.

Regarding the fact that children learn to understand the reversibility of various transformations in a gradual way with regard to their complexity, it can be concluded that the development of thinking is a long-term process. In this con-

text, Šimíčková Čížková et al. (2010) add that in the preschool period, children's attention is unstable and involuntary and that its focus improves with age. It is influenced not only by the individual's temperament but also the type of activity that requires attention. As far as memory is concerned, remembering and storing of information is spontaneous. Mechanical memory is dominant and children are capable of covering a broad range of information. Conscious remembering starts to appear around five years of age. Emotions have a considerable effect on remembering various things or situations. Thanks to emotions, children are able to remember a situation for the whole life (Mertin, Gillernová et al., 2015). The preschool period is dominated by syncretic perception, which means that the child notices distinctive objects that relate to the child's ongoing activity (Šmelová et al., 2016).

In preschool children, the processing of knowledge from the outside world has several features. One of them is absolutism—the child is convinced about the validity of each statement, which reflects an important need of every child: certainty. Other features include anthropomorphism, which is the attribution of human qualities to inanimate objects, animals, and mythical characters, or artificialism, according to which children for example believe that someone had to place the plants in the soil or someone had to fill up the lakes with water—this is how children perceive the surrounding world. The last feature is magicity, which means that the child does not differentiate between reality and fantasy and in this way helps interpret the world (Vágnerová, 2012).

CHILDREN'S PRECONCEPTIONS OR WHAT WE CURRENTLY KNOW ABOUT THEM

The first ever scientist to present a theory of children's preconceptions and their formation was no other than Jean Piaget. In his work *The Psychology Of The Child* (2014), which focuses on child development, the author claims that everything that surrounds an individual and interacts with the individual affects his/her development. Therefore, learning should be in harmony with this development.

According to Mandlíková (2011), a preconception could be defined as a process of transformation, integration and acquisition of completely different or new information. This is an assessment complex which consists of questions with a

reciprocal effect. Depending on the situation in which individuals are, their preconceptions are mobilized and adapted to the situation. New emerging facts go through a decoding structure that makes the information relevant. Regarding the fact that cognition is in interaction with the preconceptions and knowledge that can be gained from it, a preconception is a kind of intermediary between a piece of knowledge and the structure of thought. Therefore, a preconception is not the 'springboard' to or the result of the structure of knowledge but rather the instrument. In order to achieve new and therefore better knowledge, the original knowledge must be rebuilt. Doulík (2005) adds that the idea that a child makes about a specific class of objects (whether animate or inanimate) or events is nothing else than a preconception. After encountering new things, experiences and problems, children try to understand everything by integrating the new in what is already known. However, this procedure may not always be the right one. The new knowledge needs to be adapted or a new conception needs to be created. However, even a new conception can usually be related to what the child already knows.

Children's preconceptions are based on various experiences, mental processes and emotional colouring. Most preconceptions are developed before children start attending school. The form of preconceptions is strongly influenced by subjective components. They are also the result of conscious and unconscious experiences, but they are not invariable. As far as the knowledge system is concerned, they are firmly embedded in it, showing a constant cognitive structure (Průcha, 2013).

Preconceptions Versus Misconceptions

In international literature, the terms misconception and preconception tend to be used analogically and in fact do not differ from each other. However, according to Mandlíková (2011), in the Czech Republic the term misconception refers only to a wrong conception. The author suggests that this term should be used to refer to structurally important assumptions that could in the future result in fundamental errors in relation to the system of children's opinions. Misconceptions are thus discordant and non-scientific. Larochelle & Desautels (In Bertrand 1998) add that misconceptions are incorrect against a specific norm, their origin is often in misunderstanding, incorrect comprehension of the learning content or insufficient explanation by the teacher; an error was not corrected and was retained.

Pivarč (2017) refers to two types of misconceptions. The first type includes spontaneous misconceptions developed in the process of cognition as part of recurrent experience. The second type is based on targeted and direct action of school-based education.

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND AWARENESS RAISING IN CZECH NURSERY SCHOOLS

In the present era, a frequent collocation used by professionals as well as the general public is ‘environmental education and awareness raising’ (EEAR). One could say that we as mankind are beginning to realize the importance of nature in our lives. There are a number of studies¹, whether international or Czech, that point to many positive effects of greenery on the development of an individual, especially during the early stages. EEAR is currently a legislative obligation. It is not only defined by law², but it is also reflected in the binding curricular document, which is the Framework Education Programme for Preschool Education (FEP PE). The document sets out important conditions, rules and requirements for the education of preschool children in the Czech Republic and is an official guideline primarily for teachers but also for school authorities (Jančaříková, 2010). The FEP PE is the framework for another school-level document, which is the School Education Programme (also referred to as the SEP) (FEP PE, 2018).

On a general level, the goal of EEAR is to support those individuals who are interested in nature protection. In nursery schools (also referred to NS), EEAR provides children with personal experiences and nature is perceived through all senses. In this way, nature becomes a space where children play, learn and also relax. EEAR helps children develop their awareness of the diverse forms of life, encourages their responsibility for the environment and with respect to their

¹ In his publication *Děti venku v přírodě: obrozený drub?* Daniš (2016) presents a number of research studies from around the world confirming that all people and especially children need to stay outdoors in nature in order to maintain their physical, mental as well as social health.

² The Environmental Protection Act No. 17/1992 Coll.; EEAR is also defined in Act No. 561/2004 Coll., on Pre-School, Basic, Secondary, Tertiary Professional and Other Education; specifically, Section 2 stipulates the principles and goals of education, where the general goals of education are defined as “*the acquisition and application of knowledge of the environment and its protection arising from the principles of sustainable development.*”

capabilities helps form their ideas about humans and their mission within this system. The FEP PE defines the key competences, while the elaborate system of EEAR offers possibilities of their attainment and development (Leblová, 2012).

The methodological guideline to ensure environmental education and awareness raising (2008) refers to a system of comprehensive development of the key competences (as defined in the FEP PE) in the context of the relationship between an individual and the environment. This primarily includes the following: *“Motivation and provision of opportunities to attain knowledge, skills, attitudes and habits to protect and improve the environment, to shape a hierarchy of life values compatible with sustainable development, to engage in creative activities to improve the environment and to adhere to a sustainable way of life and sustainable patterns of behaviour of individuals, groups and society as a whole. EEAR needs to be linked with health and a healthy lifestyle.”*

At work and application EEAR in preschool education terms is necessary to know, how is the problematics of EEAR represented in Czech curriculum document FEP PE. As the analysis of FEP PE authors (Berčíková, Petrová, 2014) proves, the general problematics of EEAR is reflected in all educational fields, despite that one of those fields is devoted to EEAR *The child and the world*. The analysis also shows that average appearance of EEAR in partial educational objectives, educational offer, expected outputs and the key competences, ranges between 30% and 40%.

RESEARCH DESIGN

Given the topic of the study, the research is of a qualitative nature.

The main objective of the research is to examine how children interpret the term nature in the conditions of Czech nursery schools. The empirical evidence of the research further focuses on the following partial objectives:

- Identify and describe the components that are according to children present in nature.
- Discover how children understand behaviour in nature.
- Identify the ways children have attained their present knowledge.

The principal research question is as follows: *How do preschool school children*

conceive nature? Regarding the fact that the question is relatively broad, it was subdivided into secondary research questions in order to provide a wider range of responses. The secondary research questions will also help analyse the relevant contexts.

Secondary research questions:

- In what ways have preschool children attained their knowledge about nature?
- Which components are present in nature according to preschool children?
- How do we behave in nature according to preschool children?

The principal data collection method was drawing of nature complemented with semi-structured interviews. An additional method was direct non-standardized participant observation, which proved to be an excellent method to identify many other phenomena including the component that each child drew first, the impression that the children made during drawing, whether they were confident or not, delay between individual components, whether the children made any comments. During the research, it was also possible to focus on pencil grasp and overall body posture during drawing.

The research sample comprised 10 preschool participants (6 girls and 4 boys). The lower age limit was four years. At the beginning the research sample also included younger children (total of three) but it was not clear whether they understood the term *nature* and during the drawing stage they were unable to concentrate after a short period of time. After drawing one to two components (always a tree and a flower) they did not know what to do next. Their answers to the question *How do you think we behave in nature?* was always “Nice” without a more elaborate statement. Another phenomenon observed in a three-year-old boy at the beginning of the drawing stage was his incompetence to hold the pencil to be able to draw as he wished. This made him terminate the task: “*I... simply can't draw*”. In order to obtain a greater body of useful data, the research focused on older children. In the results of the research, the children included in the study are identified as C1–C10.

The data were analysed after each interview. The participants attend a nursery school with two classes—one of them is for children from two to four years of age, while the other one is for children from four to six. It is an urban nursery school located in the periphery.

NATURE FROM THE PERSPECTIVE OF PRESCHOOL CHILDREN IN CZECH NURSERY SCHOOLS

Before the results of the study are presented, the text below provides a definition of the term *nature*, which may be quite difficult. The term is not defined by law. Nature is considered in different ways by different people—for example an environmental professional or science teacher. It is because each of them has a different mission. Therefore, the definition for the purposes of the present paper is a broad one, as suggested for example by Anděrová (2013) who claims that nature includes all living organisms together with their natural environment. It consists of fauna (animals), flora (plants), fungi and inanimate nature. Inanimate nature includes the general form of various substances that lead to certain processes such as radiation. In addition, this category also includes specific parts of nature such as waters, rocks, atmosphere and even stars and the sun.

The first subchapter entitled Who Was ‘the Teacher’ was included at the beginning because during the process of code categorization and subsequent development of the structure it turned out that this concept was absolutely crucial. The children’s awareness of nature that they presented was dependent on where they had acquired their knowledge.

Who Was ‘the Teacher’?

One of the many features of a preconception is that it originates or is transformed on the basis of a constant contact with the environment, whether it be a narrower environment (family, educational institution) or a broader environment (everything that surrounds us). Therefore, the authors first focused on the process of gaining knowledge, that is, who or what is the primary bearer of information which is then passed on to the child and used by the child to make a preconception about nature.

Preschool children spend a considerable amount of time with their family or in nursery school where they meet with their peers and teachers. This is reflected in the results of the research in which the children were asked the following question: “*Where did you learn everything about nature?*” For better clarity, Table 1 below shows who ‘the teacher’ was. The responses are coloured and arranged in order where the 2nd attainment of knowledge reflects the information added after a question on other possible sources of information about nature. These are the youngest children whose attention tends to be involuntary and volatile.

TABLE 1. Who was 'the teacher'?

Research Participants	1 st attainment of knowledge	2 nd attainment of knowledge
C1	Parent	NS
C2	Own knowledge	Parent
C3	NS	Parent
C4	Own knowledge	Parent
C5	NS	X
C6	Own knowledge	NS
C7	NS	X
C8	Parent	NS
C9	Own knowledge	NS
C10	NS	X

Almost all of the children in the research sample claim that they obtained the knowledge in nursery school. The teacher is the main source of information. For example C8 says: *"The teacher probably knows everything... She told us about trees, for example, what grows on them. And that they give us air... So we would die if there were no trees. And when I want to know something, I ask her."* or C9: ... *"The teacher tells us about things. For example, when we go out for a walk, she tells us about the things we come across."* The responses suggest that the theme of nature is not alien to the particular nursery school, it is not covered only as prescribed by the weekly plan but is reflected in a number of spontaneous activities during the day in the establishment. Through their own curiosity, children gain a lot of knowledge in this area.

The family is the main socializing agent for the child. It is therefore likely to affect children's preconceptions. It becomes the primary "institution" that provides the child with a large amount of knowledge, skills and experience. As shown in Table 1, exactly one half of the participants state that their parents are another source that provides information about nature. C2 says: *"...I also know that from my mum and dad... When I ask something, they tell me what it is. And sometimes we read a book with my dad, there are all animals you can see in nature. And everything is written about them, so when you want to learn something, you can read it there."* The response suggests that the parents are those who arouse children's interest in learning more about nature.

Obviously, the children's own knowledge is not the primary source of informa-

tion related to nature but children also emphasize this domain, as suggested by the response of C4: "...*At home in the garden I can see everything from nature, what grows there, we have lots of flowers in the garden and also trees and some vegetables. We grow them with my mum, so I know about it.*" The cognitive component of the preconception is based on the information that the child receives from the surrounding environment and also through the child's own experience. Therefore, the child's own cognitive activity is very important in terms of preconceptions.

Emotions and Long-Term Memory

It often turns out that an activity or a specific situation that had an emotional effect on the child (whether negative or positive) was stored in the child's long-term memory. This fact was reflected in the drawings or the interviews. This is evidenced by the children's drawings of bees, which later became the dominant feature of their drawings of nature. Specifically, participant C7 enjoyed the activity, the teacher followed with a presentation on bees, which resulted in remembering. This is also demonstrated by the opinion of participant C4: "*We went to the zoo with mum and dad and by the road we saw a lot of rubbish, clothing and something that people didn't want anymore, so they threw it away. And dad was really angry... He said that people are lazy to take it to collection points and they leave it here... There are also dustbins for all sort of rubbish.*" The parents' indignation is also mentioned in other places of the interview. Obviously, the emotional experience had an effect here.

What Is Nature?

Preschool children see nature as a place made of living organisms including animals, plants and fungi. More than half of the children also mentioned the sun and clouds. Table 2 shows a list of all the components present in the drawings.

As far as the preconception of nature and natural components is concerned, a number of children show the so-called anthropomorphism, which means that they attribute human qualities to animals. This is illustrated for example by the statement of C3: "*I would like to add more flowers and butterflies so that this one is not sad...*" C4 made a similar comment concerning the drawing: "*This is Betka, my little girl, and this is what she really looks like! I will draw one more so that she's not sad, but at home I've got only one.*" The statements may reflect the subjective

feelings of the child including fear of loneliness. Another clear misconception was suggested by C6 who drew a fox on a tree branch. When asked how the fox got there C6 replied with confidence: *"Of course she climbed there!"*

Pets are also considered part of nature; domestic animals such as the dog, horse or cat were included in the drawings or mentioned during the follow-up interviews. C8 sees animals from the zoo in a similar way: *"I have a parrot in a cage, a lion, also in a cage, he has a big cage, it must be a big cage because the lion is big. And I also have a cat in a cage and a duck in a cage. This is like a zoo. This is also nature because there are animals..."* In an inductive way, the child makes a conclusion suggesting that if there are animals (components of nature) in a specific place, the place itself is nature. However, C3 has a completely different perspective of the zoo. C3 urgently explains why an elephant should not be included in a drawing of nature: *"Because it's in the zoo, that's not nature... Nature is not locked up animals!"*

In the eyes of children, a specific part of nature is the forest. When the children were asked what else they associated with nature, C1 replied with confidence: *"Forest of course! But it won't fit in the picture, the forest is too big... If it wasn't big, it wouldn't be a forest!"* Logically, on the basis of the primary attribute of the forest, the child defends the conception. C1 also makes a remark on the forest: *"I have a deer here, it lives in the forest, and a fox, it also lives in the forest..."* The term nature also included the idea of an island. According to C6 this is also part of nature but in a different sense: *"Well, an island is in the sea for example, it has sand and it's warm, there are different animals, for example a colourful toucan and palm trees! And there's also sand, it also belongs to nature I think..."* It appears that preschool children's awareness of nature can be quite extensive. Some of them even mentioned parts of inanimate nature, which is quite extraordinary. This can be influenced by the fact that it is simply inanimate nature. In addition to sand, the only component on inanimate nature was the soil. This was mentioned by C3, but rather unwittingly: *"... There's a blue flower. Next to it there's a tree, they grow from black soil. The soil is everywhere and there's also grass..."* The child even mentioned the black colour of the soil but the overall expression clearly suggested that the child did not intend to draw black soil as higher-quality soil for plants.

A very contrasting component in the identification of the children's preconceptions about nature was the human being. In some drawings it has a dominant position. For example, C10 describes the drawing in the following way: *"... I have a small stream, it starts here by the tree. People can bath in it. So here is a mark*

meaning that they can have a bath here. And I also have two people here, the boy is picking blueberries...” Human beings are considered an integral part of nature and have the opportunity to carry out many activities in nature. The mark identifies the place where bathing is permitted. This suggests that the child probably knows that in some places in nature it is prohibited to bath. With confidence, C2 explains who the house in the drawing belongs to: *“It’s people’s of course! They sometimes live in nature, so they belong here.”* The reason why human beings are components of nature is the fact that they can live in nature. On the contrary, C9 ousts human beings from nature: *“You know, a person is not nature, people make mess in nature.”* Due to their improper behaviour, they cannot be part of nature. A human being appeared in the drawings in connection with a human dwelling where nature was a mere complement. In one drawing, a human being was depicted as a “visitor” of nature.

TABLE 2. Components present in the participants’ drawings

Component of nature:	Frequency in the drawings
Grass	10
Flowers	8
Trees	6
Sun	6
Clouds	6
Butterfly	5
Ladybird	3
Tulip	3
Bee	3
Fox	2
Human dwelling	2
Human	2
Cat	2
Bush	2
Spider	2
Forest	1
Hedgehog	1
Sky	1

Component of nature:	Frequency in the drawings
Deer	1
Squirrel	1
Soil	1
Tick	1
Fungus	1
Water	1
Spring	1
Dandelion	1
Tortoise	1
Bird	1
Spider web	1
Snake	1
Pond	1
Snail	1
Crayfish	1
Beehive	1
Parrot	1
Lion	1
Duck	1

Table 2. *Components present in the participants' drawings* shows that the most frequent component was grass, which appeared in all of the drawings. It is probably because children usually notice this component, play on it and are in contact with it, not just visually. The second most frequent motive which appeared in a total of eight drawings was the motive of flowers. Also here, one can sense that children are in contact with this component on a regular basis. The same applies to the third most frequent motive of trees, which appeared in six drawings. It should be noted that both deciduous and coniferous trees appeared. As was suggested by some of the children, their teachers provide information about nature when they are on walks. It is therefore clear that if this presentation is repeated and accompanied by the child's personal experience, it is then stored in the long-term memory. Another component was the sun with clouds. This component appeared in a total of six drawings. The respondents

also mentioned interviews about the weather during nursery school activities, which may also be reflected in the drawings of nature. In half of the drawings (five) the children drew a butterfly. In three drawings there is a tulip, a ladybird and a bee. Two drawings included the following components: human dwelling, cat, bush, spider. The remaining components appeared only once. If we tried to create a picture with the six most frequently depicted motives, it would look like this: grass with flowers, trees, sun and clouds, and also an insect component (butterflies).

Due to the large number of components that appeared in the drawings, they were divided into groups according to their features for better clarity, see Table 3 *Groups of components in the participants' drawings*.

TABLE 3. Groups of components in the participants' drawings

Group of components	Frequency in the drawings
Animals	19
Plants and fungi	8
Inanimate nature	8
Man and his world	4

Table 3 *Groups of components in the participants' drawings* shows that the drawings included a total of 19 animals. The animals were of various types, as suggested by Table 2. *Components present in the participants' drawings*. This group was a dominant one. The components of the plants and fungi group appeared eight times, the same in the case of inanimate nature. The component of humans and their dwellings appeared four times.

Mis/Behaviour in Nature

According to the children, nature is not only a place with many different species of plants and animals but also an area that needs to be protected, not destroyed. Naturally, it is not only about refined behaviour and not throwing away rubbish in nature, which the participants agreed on, but already in preschool age children start to build their attitude to something we call behaviour in nature and nature protection. In this context, C6 made the following comment: *“If we threw away rubbish there, the... the animals and also plants that live in nature would mind... And animals are unable to clear it away themselves. People have to do*

it.” Participant C7, who was during the interview critical about exhaust gases in nature, adds the following: “*Well, nature is nice... Cars are driven by people, aren't they? So people probably should not belong to nature. People are destroying nature! Only animals should be in nature and people shouldn't go there... Animals don't destroy nature. Then it would be good.*” The quotation suggests a degree of sanctity to nature, where human beings are becoming undesirable due to their inappropriate behaviour; nature should belong to fauna. This also suggests a degree of superiority over plant components, which are not considered an equal part of nature. This superiority is also confirmed by the following statement of C9: “*Well, animals are simply part of nature. Nature is theirs.*” Preschool children also have a preconception about the creation of oxygen in nature, which is a necessity for the human body. C10 comments on this as follows: “*Trees give us air, so we need to value them. And for example, at Christmas we don't have a real tree from the forest, we have a plastic one, it's good for nature... We don't take a tree away from the forest so it can stay there and make air.*” In this case, the child proposes a specific and relatively sophisticated example of how not to cause harm to nature. Similarly, C1 attributes significance to oxygen: “*Well... If there weren't trees, it would be difficult for us to breathe.*”

According to the children, it is important to behave in nature; a detailed analysis of this general phrase reveals the need to respect all components of nature including those that they are squeamish about or that they dislike. C1 made an explicit remark concerning the forest: “*Well, for example by not destroying nature. Not killing ugly beetles.*” C4 made a similar comment: “*Behave nicely, when we for example dislike something, a spider, we should still protect nature. Because those creatures don't hurt us either, and if they do, they just defend themselves.*” These two statements suggest that nature protection is a serious issue among children. C4 even realizes the vulnerability of other creatures and the necessity to protect them from danger.

Children also have preconceptions relating to waste sorting. In this context, C4 made the following comment: “*...there is a bin for every type of waste.*” The child also described how these bins are identified, what waste they are for and where they are located. During the interview about behaviour in nature, C10 also mentioned *RecycleGame* which they played in their nursery school: “*The teacher explained where for example paper or glass should be placed, it's called RecycleGame...*” Clearly, children's awareness of waste sorting is developed already in preschool age.

DISCUSSION AND CONCLUSION

A very important cognitive process, as suggested by the research, is children's attention. Preschool children younger than four years were eventually not included in the research due to their unstable attention, which prevented them from finishing their drawings. This is also described by Šimíčková Čížková et al. (2010), who claim that attention at this stage is unstable and involuntary and that it improves with age. This assumption was confirmed by the research study. During the preschool period, children's cognition focuses exclusively on the world that surrounds them. Piaget (2014) coined this period the stage of cognitive development. Piaget's statement has been confirmed by the present research; several times the children focused exclusively on the surrounding distinctive or well memorable elements. Anthropomorphism became a common feature of children's knowledge processing. According to Vágnerová (2012), anthropomorphism is the attribution of human qualities to inanimate objects or animals. In the research, some of the animals were sad. As expected, with age the elaboration of the drawings including details increased. The same applied to the children's awareness about nature.

During the drawing and the follow-up interview, some of the children focused on the details that they believed were important, including the description of the body parts of a squirrel or blueberries on the bushes. This confirms the assumptions of Doulík (2005) and Henley (2000) who claim that children's responses to the surrounding world and the way they interpret it is the consequence of their distinctive perceptions and attention. Children's preconceptions are based on various experiences and emotional colouring. This is confirmed by the data obtained in the course of the research (peculiar opinions concerning the research theme). For these reasons, these preconceptions cannot be generalized.

The text below suggests possible areas of future research. The empirical part of this paper focused on the preconceptions of nature from a relatively broad perspective. Therefore, a follow-up research study could focus solely on living nature. Another possibility is to examine the preconceptions of nature from a longitudinal perspective including the transformation of these preconceptions into the so-called scientific concepts.

Although the Czech system of education is constantly undergoing a significant transformation and the transmissive-instructive model is still apparent, this style is not fully open to the construction of children's cognition based on examining their existing knowledge. An important aspect is the support of constructivist

learning which focuses not only on diagnosing children's preconceptions.

Children's preconceptions can have a significant impact not only on the transfer of knowledge by the teacher but also on the child's learning. Therefore, the teacher should try to diagnose the child's preconceptions and work with them in a meaningful way.

Below is a final thought: *“Research studies suggest that the time spent playing in nature in childhood strengthens responsible behaviour to the environment in adulthood. At the same time, we know that children spend less time outdoors compared with the generation of their parents. What are the consequences? When these children grow up, will their behaviour still be environment-friendly? Does the insufficient contact of children with nature jeopardize the future chances for nature protection?”* (Daniš, 2016, p. 28).

This is one of the questions that the theme evokes and it will surely gain importance in the future. Therefore, it is necessary to address the topic both in theory and practice as part of formal education from ISCED 0 and strengthen the awareness in the families of small children. In the context of the Czech curriculum and preschool education, this theme is addressed proportionately as per applicable legislation. We believe that in Czech nursery schools, this theme deserves more attention.

REFERENCES

- ANDĚROVÁ, Romana. *Svět přírody: Ottova ilustrovaná encyklopedie*. 2. vyd. Praha: Ottovo nakladatelství, 2013. ISBN 978-80-7451-182-0.
- BERČÍKOVÁ Alena, PETROVÁ, Jitka. Příprava studentů v oblasti environmentálního vzdělávání na PdF UPOL. In sborník příspěvků z XXIII. Mezinárodní konference o výuce chemie a IX. Regionálního IOSTE symposia pro Střední a Východní Evropu: *Výzkum, teorie a praxe v didaktice chemie/ přírodovědné a technologické vzdělávání pro XXI. století*. Hradec Králové: Gaudeamus. 2014. s. 80–89. ISBN 978-80-7435-417-5.
- DANIŠ, Petr. *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?* [online]. 2016. [cit. 2021-01-12]. Retrieved from: [https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/\\$FILE/OFDN-MZP_Deti_venku%20_v_prirode-20200717.pdf](https://www.mzp.cz/C1257458002F0DC7/cz/environmentalni_vzdelavani_poradenstvi/$FILE/OFDN-MZP_Deti_venku%20_v_prirode-20200717.pdf)
- DOULÍK, Pavel. *Geneze dětských pojetí vybraných fenoménů*. 1. vyd. Ústí nad Labem:

- Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2005. ISBN 80-7044-697-8.
- JANČAŘÍKOVÁ, Kateřina. *Environmentální činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2010. ISBN 978-80-86307-95-4.
- KRÁTKÁ, Pavla. Děti předškolního věku a jejich prekoncepce přírody. Olomouc, 2019. Bakalářská práce. Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta, Katedra primární a preprimární pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
- LEBLOVÁ, Eliška. *Environmentální výchova v mateřské škole*. 2. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-1149-5.
- MANDLÍKOVÁ, Dana. *Žákovské prekoncepce ve výuce fyziky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-226-0.
- Metodický pokyn MŠMT k zajištění environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty (EVVO) [online]. 2008. [cit. 2021-01-09]. Retrieved from: <https://www.msmt.cz/file/9796?highlightWords=Metodick%C3%BD+pokyn+M%C5%A0MT+zaji%C5%A1t%C4%9Bn%C3%AD+environment%C3%A1ln%C3%AD+ho+vzd%C4%9Bl%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+v%C3%BDchovy+osv%C4%9Bty>
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 3. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0977-5
- NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2011. ISBN 978-80-86307-87-9.
- PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. 6. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 80-247-1362-4.
- PIVARČ, Jakub. *Poznatky o žákovských prekonceptích mentálního postižení v kontextu proměny paradigmatu současného vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-7290-952-0.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický slovník*. 7. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- Rámcový vzdělávací program [online]. 2018. [cit. 2021-01-09]. Retrieved from: <http://www.msmt.cz/file/45304/>
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. ISBN 978-80-244-5115-2.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

PREDŠKOLSKA DJECA I NJIHOVE PREDODŽBE O PRIRODI I VRTIČU

SAŽETAK

Ovaj je rad usmjeren na prirodoslovnu pismenost djece predškolske dobi s naglaskom na njihove predodžbe o prirodi u trenutačnim uvjetima dječjih vrtića u Češkoj. Ključni ciljevi rada uključuju sljedeće: Proučiti kako djeca tumače pojam priroda. Cilj i fokus rada temelje se na pretpostavci da, ako ljudi razumiju teoriju određene teme, zanimaju ih i njezini praktični aspekti. U kontekstu prirode i njezine zaštite, ova se ideja može protumačiti na sljedeći način: Ako razumijemo prirodu i njezine temeljne zakone, možemo je bolje zaštititi. Zaštita prirode i okoliša postaje sve važnija te se iz globalne perspektive mora se podržavati od ranog djetinjstva.

KLJUČNE RIJEČI:

dječje predodžbe, predškolska dob, vrtić, ekološko obrazovanje, podizanje svijesti, češki vrtić

LIFESTYLE OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE CZECH REPUBLIC

LUDMILA MIKLÁNKOVÁ
ZDENĚK RECHTIK

*Department of Primary and Pre-primary Education,
Faculty of Education
Palacký University Olomouc*

ludmila.miklankova@upol.cz
zdenek.rechtiik@upol.cz

UDK: 316.62-057.875:378
(437.3)=111
Prethodno priopćenje
Primljen: 8. 2. 2021.
Prihvaćen: 26. 11. 2021.

ABSTRACT

Data from various national and international surveys show that people in developed countries do not perform enough physical activity, even though it is an essential part of a healthy lifestyle. University students tend spending their free time inactively by watching TV, using IT-tools, including computer games (e-sports), etc. This research was part of the international project called: Research network for cooperation in the field of sports, recreation and health promotion (ID: EFOP-3.6.2-16-2017-00003). The project was aimed on leisure activities, lifestyle and sports habits of young people. The aim of research was exploration of some aspects of the lifestyle of students in study programs focused on teaching primary and pre-primary aged children. The research group consisted of 503 respondents. The research results indicate that Czech university students have relatively a lot of free time, which a huge part is spend inactively by watching TV or using the Internet on different devices. The main motivation for participating in sports are friends and the basis students received mostly in their families or from their friends. The research revealed some barriers for doing sports. Therefore, our recommendation is to focus on reducing the barriers that students' experience that may impact their participation on

KEYWORDS:

*lifestyle, physical activity, university
students, sports*

physical activity and give them a huge spectrum of opportunities and options how and where to provide sport activities, because the knowledge about healthy behavior and lifestyle is pretty solid, unlike in other researched countries.

INTRODUCTION

Human health is understood as a complex of physical, mental, social and emotional well-being (WHO, 2017). Currently, however, activities associated with lower physical activity are gradually beginning to predominate in the lifestyle of the population. With changes in living conditions and environment, lifestyle, nature of human work and leisure-time physical activity, the level of general fitness of the population also changes (Eisenmann, Barteel & Wang, 2002; Atoum & Al-Hourani, 2004; Aceijas, Waldhäusl, Lambert, Cassar & Bello-Corassa, 2017). Therefore, the issue of lifestyle is currently very discussed area. The sense of responsibility for the quality of life of future generations leads experts in the field to strive to better eliminate negative trends in the lifestyle of the population (Martin, Saunders, Shenkin & Sproule, 2014; Teixeira, Carraca, Markland, Silva & Ryan, 2012; Bolotin & Bakayev, 2015; Romero-Blanco, Rodríguez-Almagro, Onieva-Zafra & Parra-Fernández, 2020;).

In the Czech Republic, the support of a healthy lifestyle for the youngest generation is enshrined as an integral part of curricular documents for education in kindergartens and primary schools (FEP PE, 2018; FEP BE, 2017). The school is a place where teachers increase the health literacy of children and adolescents. They are introduced not only to the principles of a healthy lifestyle, but also should be aware of the prevention of risk factors that can cause damage and threaten health in all its aspects. Schools have information programs to support nutrition and food safety, physical education and physical activity and recreation, and counseling, social and mental health support. Institutions have several projects available, which can help schools to create a healthy school environment and learning opportunities. The future teacher should be prepared for the possibilities of passing on knowledge in this area, promoting a healthy lifestyle and exciting his/her students for it. The teacher's positive attitude towards a healthy lifestyle provides the basis for his/her subsequent purposeful and planned work with children and students in schools. Therefore, the research focused on the lifestyle of future kindergarten and primary school teachers.

AIM

Exploration of some aspects of the lifestyle of students in study programs focused on teaching primary and pre-primary aged children.

Within the presented project we focused on three main research problems.

The first was about motivation and strategies for doing (or not) sports in Czech university students of faculties aimed on education – future teachers. The second problem dealt with content of regular working days and weekends. And last but not least problem was connected to the perceived quality of life.

METHODS

This research was part of the international project called: Research network for cooperation in the field of sports, recreation and health promotion (ID: EFOP-3.6.2-16-2017-00003). The project was aimed on leisure activities and sports habits of young people. When it comes to term sports, it applies following definition within this project: it is a physical activity outside school physical education lessons that lasts more than half an hour. The part of the research was done in the Czech Republic in students of humanities. Primarily was the research group created by university students aimed on education of primary and pre-primary aged children (80 %). The research group was created in overall by 503 students. The research group mainly consisted of full-time students from first year to graduation year (ages 19 - 24), but also from part-time students over 30 years (bachelor pre-primary education, master – pre-primary education, master – primary education). The questionnaire had 10 pages containing 47 questions (both closed or open) with possible subquestions. For this paper we picked only the most relevant questions to this topic. The participation in the research was voluntary, without reward and no benefits for participants. The anonymity of obtained data was declared. The completed questionnaires were processed with the EvaSys software. When presenting any data, the mean \pm SD is shown in all cases.

RESULTS

Out of the total number of 503 respondents – university students in the Czech Republic, 82.2 % of respondents have included physical education in their study program, but 1.7 % do not participate in it. It is probably an optional subject, or a compulsory optional subject, which students do not have to include in their study plan as part of their studies. On weekdays, students have relatively enough free time (4.7 ± 1.6 hours/day⁻¹), but on average 1.8 ± 0.9 hours/day⁻¹ they spend

watching television. Surfing the Internet using a PC, mobile phone or tablet is also reported in high range of 3.7 ± 1.6 hours/day⁻¹. On weekends there is more free time (6.9 ± 1.9 hours/day⁻¹), but also longer time spent watching TV (2.7 ± 1.2 hours/day⁻¹) or surfing the Internet (4.0 ± 1.7 hours/day⁻¹). If we take into account the study time (on working days 4.0 ± 1.7 hours/day⁻¹, on weekends 1.5 ± 0.3 hours/day⁻¹) spent in the classrooms and outside the classrooms (on working days 3.1 ± 1.3 hours/day⁻¹, on weekends 3.3 ± 1.5 hours/day⁻¹), it is obvious that a large part consists of inactive activities (sedentary activities). As part of expanding physical literacy and supporting and promoting a healthy lifestyle in the Czech Republic, the population is presented with so - called movement pyramids, which instruct children, youth and adults about the recommended volume, intensity and type of physical activities suitable for implementation within each day (Fig. 1). From this point of view, physical activity with low intensity in the range of 2.9 ± 1.2 hours/day⁻¹ on working days and even 4.3 ± 1.6 hours /day⁻¹ on weekends is reported for the monitored persons. These are mostly gardening work, household cleaning, washing and keeping clothes clean, food preparation, etc.

An integral part of human life is participation in cultural events (visiting cinemas, theaters, concerts, libraries, exhibitions, reading books, etc.). The research group spends relatively little time on this activity (only 2.2 ± 1.1 hours/day⁻¹ on working days, 3.1 ± 1.3 hours/day⁻¹ on weekend days). Relatively little time is spent by students on health care (baths, sauna, recreational swimming, etc.)

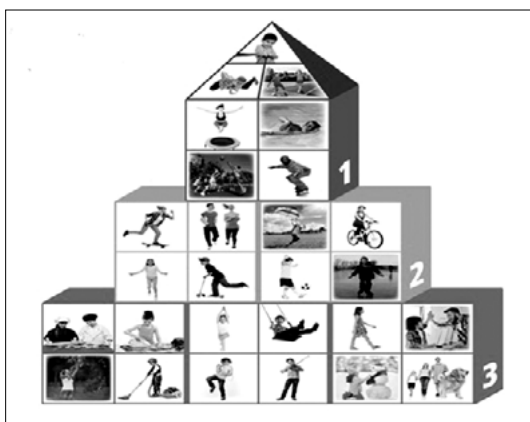


FIGURE 1 Recommended volume and intensity of physical activity for the population in the Czech Republic, edited (Retrieved from World Wide Web: <https://kulibrasek.eu/pyramida-pohybu/> [1.2.2021])

on working days (1.9 ± 0.8 hours/day⁻¹), but on weekends the time is extended to 2.3 ± 0.9 hours/day⁻¹. On the contrary, the time spent on sports (physical activity was reported outside the school physical education hours, which lasted more than half an hour) are almost identical on working days and weekends (working days 2.6 ± 1.4 hours/day⁻¹, weekend days 2.9 ± 1.4 hours/day⁻¹). If a student tends to a physically active lifestyle, we can assume

that physical activities are probably an integral part of everyday (29.7 % of respondents state that they have been doing sports 1-2 times a week for more than 10 years). A positive finding is that most students report the possibility of sports in the range of more than half an hour a day (outside of school physical education) (78.3 %). Unfortunately, a fifth of the research group do not have this opportunity (21.7 %). These students consider the lack of time (71.5 %) and the difficulty of the studies (40.6 %) to be the cause of the low volume of physical activity in their daily routine. The lack of suitable sports grounds state 34.2 % of respondents as problematic and 23.2 % of students point out the lack of adequate sports equipment. Out of the total number of 17.3 % of non-sporting students, state their poor health status and 20.5 % family circumstances as the cause of the low volume of physical activity. A positive finding is that the relatively low percentage of non-sporting students state lack of interest in physical activity as the cause (5.1 %).

Although, within the characteristics of the research group 74.4 % of respondents stated the average month income in their families, 65.4 % of the respondents mention the lack of funds for sports (to a greater or lesser extent). Lack of motivation for greater integration of physical activities into the daily routine is evident in 34.2 % students, lack of sparing partners/friends for doing sports together is the cause of an inactive lifestyle in a third of respondents (30.6 %). Most students do sports outdoors (outdoor sports grounds, nature, etc.) (47 %), but many of them use paid sports grounds outside the “parent” university (29.8 %). Although physical activities undoubtedly play an important socializing role and contribute to the development of positive social relationships, a relatively high percentage (28.6 %) of respondents do sports on their own. However, we consider positive finding that almost half of the students who participated in the research do sports with friends (47.3 %). A total of 63.8 % of people mentioned their parents or their friends as a role model that led them to do sports. And 60.3 % of students want to spend their free time in physical activities with their friends. Most of them are aware of the positive effects of regular implementation of physical activities for health, thus maintaining their good health and want to improve the level of their physical skills or achieve greater success in their popular sports.

When assessing their health status, 15.8 % of respondents report frequent headaches and 23.6 % of people have frequent back pain. Only 8.5 % of participants suffer from sleep disorders. A relatively high percentage of students (73.6 %) often or very often experience feelings of weakness and fatigue, with digestion

problems mentioned by 16.4 % of them. A faster or irregular heartrate is often perceived by 9.1 % of people from the research group. In the overall assessment of quality of life, 86.3 % of respondents stated satisfaction with their own living conditions. Similarly, 86.7 % of students are satisfied with their lives. It is worth thinking about the respondents' answers on the last statement: "If I could live my life again, I would practically not change anything (on it)." There is a large variability in the answers; categories 1 and 2 can be considered as categories with a low frequency of respondents, expressing almost or completely "complete disagreement" (12.6 % of persons). The further representation of the answers is surprisingly almost balanced (Figure 2).

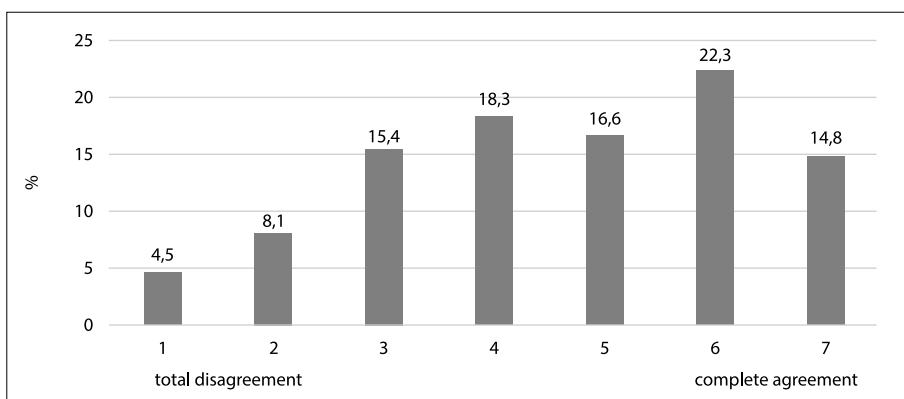


FIGURE 2 Statement "If I could live my life again, I would practically not change anything (on it)." (n = 493)

DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The different research aimed on physical activity of Czech university students (Sigmundová, Chmelík, Sigmund & Frömel, 2013) confirmed lower level of physical activity during the weekends, like in our case students spend this time rather with watching TV and using the Internet on their devices. But we can see also some positives in extended time spent on health care (baths, sauna, recreational swimming, etc.) during the weekends 2.3 ± 0.9 hours/day⁻¹. Most favorite sports among students are running, skiing, swimming, cycling, etc. Also Polish research confirmed low levels of healthy lifestyle behaviors, especially regarding diet, coping with stress, physical activity and preventive behavior (Rogowska,

Kuśnierz & Pavlova, 2020). Almost half of our research group prefer to sport with friends, which is in concordance with research from Hungary (Vári, Katona, Sajben, Pálhidai & Meszlényi, 2019), where 50 % of the questioned students were doing sports, most of them did as a hobby and with friends. As a result of sport activities more than 50 % of those students changed also their eating habits in a positive direction. And interesting is also the fact, that nearly 75 % of students consider their eating habits healthy. In our case friends and family members are also the main reason for beginning with some sport, too. We can also see similarity in motivation for doing sports, which are mostly connected with health issues and healthy lifestyle of the students. We see similarity in Romania (Bichescu, 2014), where main factor that impacts students' decision to practice sports activities is their financial situation, 43.41 % of the students have ranked this factor first. While 37.94 % have indicated the pleasure of doing exercise and 18.65 % the free time available as factors that can influence their involvement in sports activities during their free time. Another research from Spain (Carballo-Fazanes et al., 2020) revealed that 69.6 % students (from 608) indicated that they performed physical activity and the main reasons given were to maintain fitness and for health, while a lack of time and laziness were the principal reasons given for abandoning or not taking up physical exercise. Our finding that relatively high percentage of students (73.6 %) often or very often experience feelings of weakness and fatigue can be compared to finding from Bosnia I Hercegovina (Brankovic, Pilav, Cilović-Lagarija, Pašalić & Mahmutović, 2017), where over 60 % from 410 participants experienced stress occasionally. The importance of physical activity is also confirmed by Olmedilla, Ortega Toro & Abenza (2016), who concluded that college students who exercise or practice sport have better physical and emotional self-concept. And this can lead to lower levels of stress or feeling of weakness. We can say that the presented results are more or less similar across the European countries, although researches covered differently aimed universities.

But we also tried to compare our results to some countries behind the European borders. On the results from Kenya (Rintaugu & Ngetich, 2012), which showed that main motives for participation in PA were weight management, enjoyment and revitalization, but reported constraints to PA were lack of motivation, and lack of time and injuries, we can see the two different aspects. In our research was none of the answers connected to injuries and also the main reasons were not connected to weight management. Similar situation about the fear of injuries

was spotted in Pakistan (Memon, Ali, Aur, Ahmed & Feroz, 2018), where only 22 % of respondents were regularly physically active. Another curious finding in comparison is from South Africa (Nxumalo & Beetge, 2017), where safe access to sporting facilities and the poor state of university sporting facilities were factors for not participation in PA. Alarming numbers according to our research come from Saudi Arabia (Awadalla et al., 2014), where 58.0 % of the students were physically inactive. Also, more than half of the students reported as a barrier to physical activity time limitations (51.3 %), which is not case of most of European students. Again, in comparison with our results, relatively high percentage of Colombia students (47 %) does not do at least 30 minutes of physical activity per day in a week (De Souza Martins, Molina Pinzon & Zea Robles, 2015). On the other hand, Canada (Thomas, Beaudry, Gammage, Klentrou & Josse, 2019) reported solid participation in physical activities with gender differences, but also significant interpersonal barriers included lack of friends and peer influence; and significant structural barriers included homework, class schedule, and overcrowded facilities. Here we can see, that in our research we actually did not register overcrowded facilities, so we can say that Czech university students have many opportunities from which to choose. We can conclude that students from our research group have relatively good knowledge about healthy lifestyle, participate in various sports and in concordance with other researches main reasons for not participating in PA are lack of finances and lack of motivation rather than safety issues or unsatisfactory facilities. Our recommendation is therefore to focus on reducing barriers that may negatively affect students' participation in physical activity, provide them with a wide range of sports opportunities and expand the range of physical activities in terms of affordability. At the same time, it is necessary to gradually modernize the existing sports grounds in order to better support students' interests in various physical activities.

REFERENCES

- ACEIJAS, C., WALDHÄUSL, S., LAMBERT, N., CASSAR S., BELLO-CORASSA, R. (2017). Determinants of health-related lifestyles among university students. *Perspect Public Health*, 137(4), 227-236. doi: 10.1177/1757913916666875.
- ATOUM, M. F. & AL-HOURANI, H. M. (2004). Lifestyle related risk factors for breast cancer in Jordanian females. *Saudi Med. J.*, 25(9), 1245–1248.
- AWADALLA, N. J., ABOELYAZED, A. E., HASSANEIN, M. A., KHALIL, S. N., AFTAB, R., GABALLA, I. I. & MAHFOUZ, A.A. (2014). Assessment of physical inactivity and perceived barriers to physical activity among health college students, south-western Saudi Arabia. *Eastern Mediterranean health journal = La revue de sante de la Mediterranee orientale = al-Majallah al-sihhiyah li-sharq al-mutawas-sit*, 20(10), 596-604, ISSN 10203397.
- BICHESCU, A. (2014). Leisure Time Sport Activities of the Students at Resita University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 117, 735-740, ISSN 18770428. doi:10.1016/j.sbspro.2014.02.291.
- BOLOTIN, A. & BAKAYEV, V. (2015) Structure and content of the educational technology of managing students' healthy lifestyle. *Journal of Physical Education and Sport*, 15(3), 54, 362 - 364., online ISSN: 2247 - 806X; p-ISSN: 2247 - 8051.
- BRANKOVIC, S., PILAV, A., CILOVIĆ-LAGARIJA, Š., PAŠALIĆ, A. & MAHMUTOVIĆ, J. (2017). Lifestyles of university students in Bosnia and Herzegovina. *Journal of Health Sciences*, 7(1), ISSN 22327576. doi:10.17532/jhsci.2017.441.
- CARBALLO-FAZANES, A., R. BARCALA-FURELOS, C. ABELAIRAS-GÓMEZ, J. RICO-DÍAZ, J.E. RODRÍGUEZ-FERNÁNDEZ, E. REY & C. VARELA-CASAL. (2020). Physical activity habits and determinants, sedentary behaviour and lifestyle in university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9), ISSN 16604601. doi:10.3390/ijerph17093272
- DE SOUZA MARTINS, M., MOLINA PINZON, A. & ZEA ROBLES, C. A. (2015). Analysis of the Lifestyle of Students of Pontificia Javeriana University Colombia. *Medicine and science in sports and exercise*, 47(5), 915-915, ISSN 01959131. doi:10.1249/01.mss.0000479210.08097.3c
- EISENMANN, J. C., BARTEE, R. T., WANG, M. Q. (2002). Physical activity, TV viewing, and weight in U. S. youth: 1999 youth risk behavior survey. *Obes. Res.*, 10(5), 379–385.
- Framework Educational Program for Basic Education (FEP BE - Rámcový

- vzdělávací program pro základní vzdělávání). (2018). Praha: MŠMT. Available from: <https://www.msmt.cz/file/45304/>.
- Framework Educational Program for Preschool Education (FEP PE - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání). (2017). Praha: MŠMT. Available from: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf.
- MARTIN, A, SAUNDERS, D. H., SHENKIN, S. D., SPROULE, J. (2014). Lifestyle intervention for improving school achievement in overweight or obese children and adolescents. *Cochrane Database Syst Rev.* 14;(3) doi: 10.1002/14651858.CD009728.pub2.
- MEMON, A. R., ALI, B., AUR, M., AHMED, I. & FERROZ, J. (2018). Motivation and factors affecting sports participation: a cross-sectional study on female medical students in Pakistan. *JPMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 68(9), 1327-1333, ISSN 00309982.
- NXUMALO, S. A. & BEETGE, R. (2017). Sport participation of female university students. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education*, 39(2), 163-179, ISSN 03799069.
- OLMEDILLA, A., ORTEGA TORO, E., & ABENZA, L. (2016). Self-concept, sport, and physical activity practice in university students. *Journal of Human Sport*, 11(4), 415-425, ISSN 19885202.
- RINTAUGU, E. G. & NGETICH, E. D. K. (2012). Motivational gender differences in sport and exercise participation among university sport science students. *Journal of Physical Education*, 12(2), 180-187, ISSN 22478051.
- ROGOWSKA, A. M., KUŚNIERZ, C. & PAVLOVA, J. (2020). Healthy behavior of physical education university students. *Health Problems of Civilization*, 14(4), 247-255, ISSN 23536942. doi:10.5114/hpc.2020.96392.
- ROMERO-BLANCO, C., RODRÍGUEZ-ALMAGRO, J., ONIEVA-ZAFRA, M. D., PARRA-FERNÁNDEZ, M. L., PRADO-LAGUNA, M. D. C, HERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, A. (2020). Physical Activity and Sedentary Lifestyle in University Students: Changes during Confinement Due to the COVID-19 Pandemic. *Int J Environ Res Public Health*, 17(18):6567. doi: 10.3390/ijerph17186567.
- SIGMUNDOVÁ, D., CHMELÍK, F., SIGMUND, E., FELTLOVÁ D. & FRÖMEL, K. (2013). Physical activity in the lifestyle of Czech university students: Meeting health recommendations. *European Journal of Sport Science*, 13(6), 744-750, ISSN 17461391.
- TEIXEIRA, P. J., CARRACA, E.V., MARKLAND, D., SILVA, M, N., & RYAN, R. M. (2012). Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systemat-

ic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9 (78).

THOMAS, A. M., BEAUDRY, K. M., GAMMAGE, L., KLENTROU, P. & JOSSE, A. R. (2019). Physical Activity, Sport Participation, and Perceived Barriers to Engagement in First-Year Canadian University Students. *Journal of Physical Activity*, 16(6), 437-446, ISSN 15433080.

VÁRI, B., KATONA, Z., SAJBEN, R., PÁLHIDAI, A. & MESZLÉNYI, E. (2019). Eating and Sports Habits of University Students in Szeged. *Arena: Journal of Physical Activities*, (8), 50-65, ISSN 2285830X.

STIL ŽIVOTA STUDENATA U ČEŠKOJ

SAŽETAK

Podaci iz različitih nacionalnih i međunarodnih anketa pokazali su da ljudi u razvijenim zemljama ne provode dovoljno vremena baveći se tjelesnim aktivnostima, iako je to dio zdravog stila života. Studenti su skloni neaktivno provoditi svoje slobodno vrijeme gledajući televiziju, koristeći informatičke alate, uključujući kompjuterske igre (e-sportovi), itd. Ovo je istraživanje dio međunarodnog projekta pod nazivom: Istraživačka mreža za suradnju u području sporta, rekreacije i promocije zdravlja (ID: EFOP-3.6.2-16- 2017-00003). Projekt je bio usredotočen na djelatnosti vezane uz slobodno vrijeme, stil života i sportske navike mladih ljudi. Cilj istraživanja bio je ispitati neke aspekte stila života studenata na studijskim programima usmjerenim na poučavanje djece osnovnoškolske i predškolske dobi. Uzorak se sastojao od 503 ispitanika. Rezultati istraživanja ukazuju na to da češki studenti imaju relativno mnogo slobodnog vremena, od čega velik dio provode neaktivno, gledajući televiziju ili surfajući internetom koristeći razne uređaje. Glavna motivacija za bavljenje sportom su prijatelji, a temelj za to dobili su uglavnom od obitelji ili od svojih prijatelja. Istraživanje je otkrilo i neke prepreke za bavljenje sportom. Stoga je naša preporuka usredotočiti se na smanjenje prepreka kod studenata koje mogu utjecati na njihovo sudjelovanje u tjelesnoj aktivnosti te im pružiti ogroman spektar mogućnosti vezanih za sportske aktivnosti, u čemu nam pomaže znanje o zdravom ponašanju i načinu života, koje je prilično dobro za razliku od drugih istraživanih zemalja.

KLJUČNE RIJEČI:

stil života, fizička aktivnost, studenti, sportovi

PERSPEKTIVE UTJECAJA PROVEDBE KURIKULUMA GRAĐANSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA NA SKRIVENI KURIKULUM U ŠKOLAMA

IGOR NIKIČIĆ

ZORAN KOMESAROVIĆ

*Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
inikicic@foozos.hr*

*Poslijediplomski doktorski studij Obrazovne znanosti
i perspektive obrazovanja
zorankomesarovic@gmail.com*

UDK: 37.014:342.7
Pregledni rad
Primljen: 31. 3. 2021.
Prihvaćen: 26. 11. 2021.

SAŽETAK

Poučavanje tema Građanskog odgoja i obrazovanja provodi se u svim zemljama Europske unije, tako i u Republici Hrvatskoj te u mnogim zemljama svijeta. Ostvarivanjem temeljnih ishoda kurikuluma Građanskoga odgoja i obrazovanja u školama učenici se transformiraju u dobroga građanina koji posjeduje vještine, stavove i znanja potrebne za aktivno i svrsishodno sudjelovanje u društvenom životu zajednice te ostvarivanje punih potencijala pojedinca. Kurikulum Građanskoga odgoja i obrazovanja nizom svrsishodnih pedagoških pristupa i učinkovitih metoda poučavanja, koje podrazumijevaju aktivno sudjelovanje učenika u životu i radu škole i lokalne zajednice pokreću društvenu zajednicu prema izgradnji boljeg društva. Potencijal ovih i ovakvih aktivnosti je jasan, budući skriveni elementi kurikuluma predstavljaju učenje stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki. Skriveni kurikulum u školama pored javno određenih ciljeva odgoja i obrazovanja ostvaruju i brojni drugi, često prikriveni, ali važni ciljevi odgoja i obrazovanja. Proučavanje skrivenoga kurikuluma i Građanskoga odgoja i obrazovanja u školama, dva su naizgled konceptualno različita pojma, ali je jasna i

KLJUČNE RIJEČI:

Građanski odgoj i obrazovanje, kurikulum, skriveni kurikulum, škola

njihova spona. Ona se najzornije odražava u primjeru rada učenika na sudioničkom donošenju odluka (npr. razredna pravila/ izbor predstavnika razreda) gdje se direktno pokazuju poželjni obrasci ponašanja unutar zajednice koja zatim daje signale o „dojmu“ koji ostavlja jedna (razredna) zajednica prema drugim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa i prema ustanovi škole. Istraživanjem dostupne literature i provedenih istraživanja u Europskoj uniji i Republici Hrvatskoj utvrđena su zanimljiva saznanja o mogućim utjecajima provedbe kurikuluma Građanskoga odgoja i obrazovanja u školama na skriveni kurikulum u školama.

UVOD

Skriveni kurikulum i građanski odgoj javljaju se kao pojmovi tijekom 20. stoljeća, jedan kao neeksplicitni, ali vrlo važni utjecaj na službeni kurikulum, a drugi kao poželjan ishod ostvarenoga kurikuluma. Oba su pojma nedvojbeno vrlo isprepletana, sa zamjetnim međusobnim utjecajem, a recentna istraživanja koncentrirala su se na njih bez izričitog naglašavanja njihove povezanosti.

Tijekom posljednjih desetljeća porastao je interesa za građanski odgoj i obrazovanje, a Osler i Starkey (2006) to pojašnjavaju pojavljivanjem na globalnoj razini sve više; nepravde i nejednakosti, globalizacije i migracija, zabrinutosti za građanski i politički aktivizam, antidemokratskih i rasističkih pokreta te je indikativan i nedostatak mladih ljudi. Ovi faktori čine čimbenike društvene stvarnosti koja značajno utječe na razmišljanja znanstvenika i obrazovnih vlasti u državama, stoga je i jasan interes za što veći učinak obrazovnih politika za suočavanje s ovim društvenim problemima i edukaciju mladih i djece o ovim temama. Parker i Jarolimek (1984) pojašnjavaju značaj građana u demokratskim društvima na način da uspjeh demokracije i izdržljivost njezinih institucija i ispunjenje njenih vizija snažno ovisi o volji i sposobnosti njezinih građana u suočavanju s odgovornostima onih koji uživaju prava slobodnoga društva. Sposobnost našeg društva da se nosi s ovim problemima usko su povezane sa sposobnošću pojedinih građana unutar nekoga društva. Tu težnju za osposobljavanjem djece i mladih da postanu istinski "građani" koji će svojim vještinama, znanjem i stavovima pozitivno utjecati na razvoj demokratskog društva nalazimo u mnogim razmišljanjima stručnjaka odgojno-obrazovnog područja.

Upravo te vještine i stavovi mogu se ogledati kao sastavnice skrivenoga kurikuluma. Skriveni kurikulum pojavljuje se u svim obrazovnim ustanovama, uči se promatrajući, sudjelujući u kontekstu i ne daje jasne i prepoznatljive veze službenom kurikulumu. Njegove nevidljive ishode šutke, namjerno ili (češće) slučajno prenose i usvajaju učitelji i učenici i time stvaraju kulturu škole. U ovom radu osvrnut ćemo se na to kako provođenje ishoda Građanskoga odgoja i obrazovanja utječe na skriveni kurikulum.

JAVNI I SKRIVENI KURIKULUM

Riječ kurikulum (lat. curriculum) teško je jednoznačno definirati, budući da ju možemo razmatrati u različitim kontekstima, od vrlo širokih do vrlo uskih. Antić (1999) navodi kako mnogi jezici nemaju adekvatni izraz, te se sve više udomačuje

u svom izvornom obliku. Prema Bogнару i Matijeвиću (2002) poistovjećuje se s pojmom „program“ te se ponekad prevodi kao „nastavni program“ ili „nastavni plan“.

Prema Baranović (2015), mnogi suvremeni autori proširuju definiciju kurikuluma opisujući ga kao put prema određenom cilju, ali kao njegovu sastavnicu ističu i njegov razvoj, primjenu i vrednovanje. Iz toga proizlazi da pojam kurikuluma obuhvaća više komponenti: ciljeve i sadržaje učenja, organizaciju i metode poučavanja te vrednovanje. Ove komponente međusobno su usklađene, povezane i ovisne i sve su usmjerene prema realizaciji ciljeva kurikuluma. Postoje različite klasifikacije kurikuluma (podjela prema strukturi, svrsi, područjima primjene, teorijskim orijentacijama), a Glatthorn (2000, 2004) opisuje sedam tipova kurikuluma (kako navodi Domović, 2015), i to preporučeni, službeni, izvedbeni, podupirući, izmjereni, naučeni te skriveni, o kojem ćemo se baviti u ovom radu.

Matijeвиć i Radovanović (2011) navode kako izraz skriveni kurikulum (engl. hidden curriculum) prvi koristi 1968. Phillip Jackson u knjizi *Life in Classrooms* u kojoj je zapazio da se u školi pored javno određenih ciljeva odgoja i obrazovanja ostvaruju i brojni drugi, često prikriveni, ali važni ciljevi. U literaturi se još javlja kao „skriveni“, „tajni“, „nepisani“ kurikulum. Različiti ga autori drugačije definiraju, no njegove glavne osobine su neeksplicitnost i nedefiniranost, da nije zapisan te da njegovi elementi nesvjesno proizlaze iz procesa učenja i poučavanja. Ti skriveni elementi kurikuluma predstavljaju učenje stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki. Sami efekti skrivenoga kurikuluma mogu biti i pozitivni i negativni, što ovisi o dominantom sustavu vrijednosti društva u kojem škola djeluje. Prema Domović (2015), odnosi se na implicitnu praksu specifičnu za određenu obrazovnu sredinu te predstavlja ono što učenici uče iz fizičkog okruženja u kojem rade, kao i politike i procedure koje se u školi primjenjuju. Dakle, iako ga često nisu svjesni, oni ga doživljavaju u svakodnevnom iskustvu i utječe na njihove načine i sadržaje učenja. Puzić i Matić (2015) ističu ga i kao važan element interkulturnog obrazovanja koji utječe na norme i vrijednosti koje implicitno podupiru školski kurikulum. Mlinarević (2016) o skrivenom kurikulumu govori kao o važnom čimbeniku koji objedinjuje javno nepriznate, neprepoznate i nepredviđene vrijednosti, znanja i stavove koje učenici preoblikuju u životne obrasce ponašanja. On u sebi skriva različita nepisana pravila, znanja koja se podrazumijevaju, a koja nedvojbeno utječu na interakcije unutar škole i na kritičko mišljenje, kreativnost, motivaciju, samopoštovanje, uspjeh, druženje... Çubukçu (2012) navodi da neke poruke koje učenici primaju u školi nisu uključene u

službeni kurikulum, ali imaju veliki utjecaj na to kakva će iskustva učenici steći. Winter i Cotton (2012) u svom istraživanju o održivosti u visokom obrazovanju ističu utjecaj skrivenoga kurikuluma koji je previđen kao potencijal koji oblikuje mišljenja i ponašanja studenata.

Skriveni kurikulum koji inauguriraju učitelji smatramo učiteljevim očekivanjima za koja oni podrazumijevaju da su očita, naučena već tijekom primarne socijalizacije te da proizlaze iz zdravog razuma. „Osobne pedagogije učitelja određuju učiteljeva opažanja nastavnih događanja, prosuđivanje, interpretaciju i praktično postupanje, one utječu na definiranje i „provedbu“ učiteljeve uloge i načina na koji oblikuje nastavu... Skriveni se kurikulum odražava svakodnevnim ponašanjem učitelja, učenika i ostalih odraslih, gdje učenici u različitim socijalnim interakcijama dobivaju poruke za cijeli život, a one posljedično utječu na kvalitetu školskog života.“ (Mlinarević, 2016). Učitelji (ne)svjesno šalju poruke kroz vlastite stavove, osobne jednadžbe, favoriziranjem određenih učenika ili vlastitog predmeta, isticanjem nekih vrlina kao važnije istovremeno zanemarujući druge. Te suptilne poruke učenici namjerno ili nenamjerno uče, upijaju i primjenjuju te one nezamijećeno izgrađuju njihovu osobnost.

Prema Vukičević (2013), stavovi, vrijednosti, norme, društvene i spolne uloge „neosvijesteno se prenose iz generacije u generaciju kao samorazumljive, neupitne, općekulturne, trajne činjenice“. Mlinarević (2016) navodi da, što su stvarni ciljevi obrazovanja manje društveno prihvatljivi, veći je dio kurikuluma prikriven. Središnja uloga školskog sustava davno je pomaknuta s isključivo obrazovnog fokusa te prepoznaje i odgoj kao vrlo važnu komponentu. Drugim riječima, svjesni smo važnosti osobnoga i društvenoga razvoja učenika pored kognitivnog. Čubukçu (2012) ističe važnu zadaću škole, ali i društva, u izgradnji karaktera učenika učenjem vrlina poniznosti, iskrenosti, nježnosti, odanosti, strpljenja i odgovornosti, i to ne jednom lekcijom, nego cijeloga života.

GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

Ideja obrazovanja građana o zajedničkim pitanjima društva javlja se još u samim počecima grčke filozofije s kraja 7. stoljeća prije Krista u kojima su si filozofi onog doba uzeli u zadatak da govore, predavanjima i polemikama obrazuju slobodne grčke građane. Ideje i mišljenja su se tijekom povijesti ljudskoga roda razvijala prema težnji izgradnje funkcionalnoga građanina, po mjeri političkih

vlasti i obrazovnog sustava. Malone (1968) institucionalne začetke građanskog odgoja (eng. *civic education*) nalazi u prvim godinama dvadesetoga stoljeća s aktivnostima američkih obrazovnih tijela prema stvaranju indokrinacijskoga okvira za duhovno i vjerski usmjereno stvaranje „modela“ građanina koji je adekvatan za pozitivan doprinos zajednici. Tijekom razvoja demokratskih sustava u svijetu, a posebice u Europskoj uniji razvijani su i paralelni sustavi obrazovanja i odgoja pojedinaca (škole, fakulteti, ustanove) u svrhu zagovaranja demokratskih načela i ideja kako bi politički sustavi imali osnažene građane koji bi bili funkcionalan dio demokratskoga političkog sustava.

Koje je, dakle, značenje pojma koji je uvriježen u Hrvatskoj; Građanski odgoj i obrazovanje? S jezičnog stajališta, spajanje riječi *građanski*, *odgoj* i *obrazovanje* u duhu je hrvatskoga jezika i formira novi termin koji označava odgojno-obrazovnu temu poučavanja. U trenutno važećim dokumentima Ministarstva obrazovanja (2019) [MZO] stoji da je „Građanski odgoj i obrazovanje međupredmetna tema čija je svrha osposobiti i osnažiti učenike za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge.“ Ovaj opis možemo promatrati kroz spektar želje institucija da formaliziraju idejne značajke obrazovanja i odgoja učenika s definiranim ishodi-ma učenja. Tijek ovog procesa začetke ima još davne 1985. godine kada Vijeće Europe donosi Preporuku br. R(85)7 o poučavanju i učenju o ljudskim pravima u školama, što po Pažur (2017) postaje prvi zajednički europski okvir za promicanje odgoja i obrazovanja za ljudska prava.

U različitim zemljama građanski se odgoj i obrazovanje planira i provodi na različite načine. Građanski odgoj i obrazovanje ili Odgoj i obrazovanje za ljudska prava i demokratsko građanstvo, definirano je Svjetskim programom za obrazovanje za ljudska prava Ujedinjenih naroda (2004) kao „Obrazovanje, treninzi i informacije čiji je cilj izgradnja univerzalne kulture ljudskih prava“. Pritom obrazovanje za ljudska prava nije zamišljeno kao sami prijenos znanja o ljudskim pravima i mehanizmima njihove zaštite, već za cilj ima razviti vještine i stavove koji su potrebni za primjenu, poticanje i zaštitu ljudskih prava u svakodnevnom životu. Postoje brojne rasprave o školstvu u Europi koje u središte stavljaju temu koju zovemo građanski odgoj i obrazovanje. Prevladava mišljenje da bi mladi građani u školskom sustavu trebali steći bar osnovne sposobnosti koje će koristiti kao aktivni građani. Tako Justin i Sardoč (2003) smatraju da učenici Građanskim odgojem i obrazovanjem upoznaju prava i dužnosti građana, civilno društvo, ljudska prava, osnovna etička načela kojima se građani vode u donošenju odluka, djelovanje medija itd. Smatraju važnim i da učenici usvoje vrijednosti kao što su

jednakost, solidarnost, pravednost, humanost i tolerantnost. Kymlicka (1999) napominje da pritom „Nije nužno samo poznavanje osnovnih činjenica o političkim institucijama i procesa političkog života” nego i aktivna participacija i razvoj različitih vrijednosti. Parker (1996) smatra da je demokratski građanski odgoj jedan je od osnovnih ciljeva školovanja uopće, posebno društvenih kurikuluma.

Analizom literature dolazimo do preciznijih podjela razumijevanja ovog područja. Klemenčić (2006) tako nudi podjelu na minimalističko i maksimalističko razumijevanje građanskoga odgoja i obrazovanja. Minimalističko razumijevanje usredotočuje se na osnovne informacije o ustavu, političkom sustavu, zakonima i neposredno razvijanje samo važnih građanskih vrlina (npr. poštovanje zakona, solidarnost i sl.) te se u ovom slučaju uvažava uži pristup građanstvu. Maksimalističko razumijevanje ima široke definicije građanstva, intenzivno razvija nezavisno i kritičko mišljenje, problematizira uvjerenja koja prevladavaju. Isti pristup, kako navodi autorica „Radikalno postavlja pitanja europeizacije i javne politike stanja o društvenoj supstanciji i zajedničkom temelju društva“. Ovaj pristup istodobno razvija društvene vrline kao što su zauzimanje za rješavanje problema globalnog društva, sudjelovanje u traženju odgovora na društvena pitanja itd. Primarni cilj nije samo informirati, nego i služiti se tim informacijama kako bi se pomoglo učenicima u razumijevanju i kako bi se povećala njihova sposobnost sudjelovanja (Justin, 1997; Kerr, 1999).

Možemo zaključiti da se trenutno u hrvatskom pojmu Građanski odgoj i obrazovanje zaista radi o pojmovnom razlikovanju eng. *Civic education* što možemo protumačiti kao odgoj građana i eng. *Citizenship education*, što shvaćamo kao obrazovanje za građanstvo. Time ih pojam Građanski odgoj i obrazovanje oboje sadržajno i idejno obuhvaća.

ISTRAŽIVANJA SKRIVENOG KURIKULUMA

Cotton, Winter i Bailey (2013) ističu kompleksnost istraživanja skrivenoga kurikuluma budući da ne predstavlja jedinstveni koncept, nego obuhvaća raznolikost unaprijed smišljenih, ali nenamjerno prenošenih i primanih životnih „lekcija“ koje se preklapaju i postoje uz službenim i propisanim ciljevima i ishodima. Ta činjenica nameće istraživačima usmjeravanje na određene aspekte skrivenoga kurikuluma u specifičnim kontekstima, a u isto vrijeme i svijest o svjesnim i nesvjesnim elementima koji mogu utjecati na njegovo razumijevanje.

Mnoga istraživanja skrivenoga kurikuluma usredotočena su na njegove negativne aspekte poput tendencije stvaranju nejednakosti u društvu. Cotton i sur. (2013) navode primjer istraživanja Willisa (1978) u kojem se opisuje doprinos organizacije srednjoškolskog sustava u pripremanju učenika iz radničkih obitelji na cjeloživotni rad u tvornicama. Brust Nemet i Mlinarević (2016) navode brojna istraživanja (Dumay, 2009; Daniel, Hofmann – Towfigh i Knafo, 2013; Zhu, Devos i Tondeur, 2013; Schweiker – Marra, 1995) koja ukazuju na važnost kolektivne suradnje i školskih vrijednosti kao što su postignuća, autonomija, egalitarizam, poštovanje, povjerenje, humor, iskrenost... što sve snažno utječe na školsku kulturu.

Skriveni kurikulum snažno se isprepliće s kulturom škole. Brust Nemet i Mlinarević (2016) navode kako se u kulturi škole ogleda skriveni kurikulum, a kultura škole se ogleda u skrivenom kurikulumu. Boyol (1992) i Vrcelj (2003) (prema Vujičić, 2008) o kulturi odgojno-obrazovne ustanove raspravljaju kao o uzajamnom utjecaju triju čimbenika: stavovi i uvjerenja osoba u ustanovi i okolini, kulturne norme ustanove i odnose između osoba u njoj. Dio te kulture očituje se u različitim zapisanim pravilima, definiranim odnosima i očekivanim ishodima poučavanja, no veliki dio ostaje i skriven. Brust Nemet i Velki (2016) u svom istraživanju naglašavaju važnost, između ostalog, otkrivanja upravo tih skrivenih elemenata kako bi se poboljšala kultura škole i, posljedično školska klima i kvaliteta odgojno – obrazovnog rada.

ÇubuÇku (2012) u svom istraživanju studije slučaja ističe važnost društvenih i kulturnih aktivnosti, korištenje slobodnog vremena, zajedničko obilježavanje važnih datuma i sport. Opisuje ih kao alate za odgoj pomoću kojih se odvija prepoznavanje i implementiranje zajedničkih vrijednosti. Učenici koji više sudjeluju u takvim društvenim aktivnosti izvan nastave su komunikativniji i manje skloni nasilju. Škole koje žele poticati takve vrijednosti trebale bi osigurati okruženje i atmosferu te usmjeravati učenike prema aktivnostima u kojima se te vrijednosti očituju.

Anderson (2001, kako navode Cotton i sur. 2013) zamjećuje tri pristupa istraživanju skrivenog kurikuluma:

- Istražiti pojave diskriminacije, indoktrinacije i nametanje kulture unutar formalnih kurikuluma
- Pojasniti načine i opsege na koje okolina odgojno-obrazovnih institucija utječe na uvjete i procese učenja
- Primjerima ukazati na nepisana pravila za uspješno završavanje formalnog obrazovanja

Dakle, istraživanje skrivenoga kurikuluma zapravo predstavlja istraživanje njegovih uzroka i posljedica, njegova utjecaja na odgojno-obrazovne procese, razrednu klimu, odnose među djelatnicima. Cotton i sur. (2013) daju prednost kvalitativnim metodama istraživanja, osobito promatranju, budući da istraživaču pruža više mogućnosti prema suptilnim i nepoznatim razlikama, osobito zato što svako istraživanje predstavlja određeni i specifični kontekst u kojem se odvija. Iako anketiranje može pružiti uvid u trendove, manje je vjerojatno da će na zadovoljavajućoj razini prepoznati i razumjeti bitne aspekte skrivenoga kurikuluma. Svakako, bolji uvid u ostvarivanju cilja istraživanja koji daje i bolje razumijevanje problematike je korištenje metodološke triangulacije, odnosno korištenje više istraživačkih metoda (kvantitativnih i kvalitativnih) kako bi se izbjegle krive interpretacije i pogreške u istraživanjima. Malone i Tranter (2005, kako navode Cotton i sur, 2013) nude čitav niz metoda za istraživanje skrivenog kurikuluma (analiza crteža, intervjuiranje, fotografije, promatranje, testovi...), te navode važnost i triangulacije sudionika: učenika i učitelja.

ISTRAŽIVANJA GRAĐANSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA

Budući da se Građanski odgoj i obrazovanje u različitim zemljama provodi na različit način, različito je organiziran i različito mu se pristupa, vidljiva je i disperzija istraživačkog fokusa. U istraživačkoj literaturi mogu se naći izrazi koji različiti autori koriste kako bi „opisali“ očekivani ishod poučavanja Građanskoga odgoja i obrazovanja što bi bio „poželjan građanin“. Doğanay (2018) navodi niz autora koji su se odlučili za uporabu drugih termina, no svi oni zajednički pridonose zaključku da građanstvo od građana zahtjeva posjedovanje određenih vještina.

Te vrste znanja, vještina, vrijednosti i stavova koje bi djeca (učenici) trebali imati kao aktivni i demokratični građani nalazimo u mnogim promišljanjima. Osnovne kvalitete demokratskog građanina predmet su istraživanja brojnih istraživača. Remy (1979) ih opisuje kao osnovne kompetencije; prikupljanje i korištenje informacija, procjena uključivosti, donošenje odluka, donošenje sudova, komunikacija, suradnja i promoviranje interesa. Njegova podjela pokazala je širinu kompetencija potrebnih za biti građanin. Parker i Jarolimek (1984: 6) u *Citizenship and the Role of the Social Studies* opisuju demokratskoga građanina kao „informiranu osobu, vještu u procesima slobodnog društva koja je posvećena demokratskim vrijednostima, sposobna je i osjeća obavezu sudjelovati

u društvenim, političkim i ekonomskim procesima. Američki NSCC (*National Council for the Social Studies*, 2001. objavljuje 10 „kvaliteta“ dobrog građanina od kojih bismo usporedbom s Parkerom i Jarolimenkom istakli dodatne kvalitete sposobnosti za učinkovitu suradnju kao član skupine i koristi učinkovite vještine donošenja odluka i rješavanja problema u javnom i privatnom životu. S pojavom Europske unije 90-ih godina prošloga stoljeća povećavaju se istraživanja iz ovih područja. Doğanay (2012) navodi da se u nekim istraživanjima (Veldhuis, 1997; Crick Report (QSA, 1998); Audigier, 2000) zaključuje da su znanja, vještine nužne sastavnice demokratskoga građanina, no aktivno sudjelovanje tj. društveno uključivanje daje „lice“ građanstvu. Bez društvene aktivnosti, znanja i vještine nisu funkcionalne. Uz aktivno građanstvo dolazi i pojam kritičnosti građana prema aspektima društva u kojemu žive. Taj kritički pristup Doğanay izdvaja kao pristup koji izniče iz kritičke pedagogije, a koji raspravlja da građani moraju biti odgajani kao individue koje svoje društvo kontinuirano propituju iz svoje autonomne perspektive. Tako McCowan (2009) tvrdi da društvo može imati učinkovite institucije (time i obrazovne) ako su podvrgnute kritičkoj promjeni koja im omogućava promjenu ukoliko je potrebna. Ako razmislimo o temeljnim postavkama obrazovnog sustava koji su po Oliva (1992: 184). „Ciljevi odgoja i obrazovanja nastaju iz potreba djece i mladih“, a potrebe djece i mladih za aktivnim sudjelovanjem u društvu nisu upitne, možemo zaključiti da se provođenje aktivnosti i ostvarivanje ishoda građanskoga odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovnim ustanovama zaista usmjerava na zadovoljavanje tih potreba.

Ovaj je zadatak iznimno izazovan, smatra Beutel (2012), ne samo za EU i druge demokratsko ustrojene države nego i sve novonastale demokracije u svijetu, i to ne samo u kulturološki „zapadnom“ svijetu. Print i Lange (2003) postavljaju krucijalno pitanje: Kako škole i njihovi kurikulumi mogu doprinijeti razvoju tog željenoga demokratskog društva tj. demokratskog građanina?

GRAĐANSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U KURIKULUMIMA EUROPSKE UNIJE I HRVATSKE

Značaj ovog područja poučavanja djece za EU i njena tijela 2011. Europsku su komisiju potaknula na sazivanje znanstvenoga simpozija u Hannoveru kako bi se promišljala ova ključna pitanja s kojim se Europa susreće danas. Simpozij je zaključio dvije ključne stavke: Identificiranje ključnih kompetencija potreb-

nih za aktivno građanstvo mladih ljudi u Europi budućnosti i transponiranje tih kompetencija u školske aktivnosti u obliku kurikularne i pedagoške aktivnosti.

Print i Lange (2003) napominju da je važno identificirati kompetencije potrebne za pripremanje građana u demokracijama i sintezu tih kompetencija u formalne i neformalne školske kurikulume. Drugo po njima važno pitanje je koje kompetencije mladi građani trebaju da bi ih smatrali aktivnim i uključenim u moderne demokracije. Europska komisija [EK] i Vijeće Europe već dugi niz godina posvećuju značajan interes i resurse u razvoju ovoga područja te je 2002. Europski socijalni upitnik poslužio EK istražiti učinke Građanskoga odgoja i obrazovanja u zemljama članicama.

Shulz i sur. (2018) donose najrecentnije podatke pregledom važećih kurikuluma Građanskoga odgoja i obrazovanja unutar EU dobiven iz (ICCS) istraživanja provedenog 2016. u 24 zemlje, na više od 94000 učenika, ukupno 3800 škola. Prema podacima istraživanja, u 11 zemalja Građanski se odgoj i obrazovanje poučava kao zaseban predmet. U nekima od navedenih, ali i u drugima (ukupno 18 zemalja), građanski odgoj i obrazovanje integriran je u sve predmete poučavanja u školi čime je jasno da je njegova integracija relativno česta pojava. U 15 zemalja rezultati (ishodi) Građanskoga odgoja i obrazovanja smatraju se rezultatom školskog sustava u cjelini. U gotovo svim zemljama je predviđeno da Građanski odgoj i obrazovanje poučavaju učitelji predmeta povezanih s društveno humanističkim područjem. Sve zemlje su izvijestile da je Građanski odgoj i obrazovanje dio programa inicijalnog osposobljavanja učitelja ili dio stručnog usavršavanja učitelja koji već rade u nastavi ili oboje. Ove istraživačke činjenice pokazuju značaj i interes znanstvene zajednice, ali i zajednice obrazovnih praktičara za kurikulume Građanskoga odgoja i obrazovanja i njegovo provođenje.

Jedno od prvih istraživanja ovog područja u Hrvatskoj provodi Spajić – Vrkaš 1997. godine čiji je bio cilj osiguravanje empirijske podloge za razvoj programa odgoja i obrazovanja za ljudska prava u projektu „Mir i ljudska prava za hrvatske osnovne škole“ (Spajić – Vrkaš, 2000). Klemenčić (2006) postavlja provedbene temelje za područje Građanski odgoj i obrazovanje i predlaže jedan od mogućih koncepata tzv. „Međunarodni okvir edukacije za demokraciju“ koji je izradio CIVITAS (*Institute for the Study of Civil Society*, UK) 1996. i stalno se revidira. Može služiti i razvoju kurikuluma na području edukacije za demokraciju. Diković (2010) proučava aspekte građanske pismenosti te zaključuje kako će samo osnaženi građani moći sudjelovati u aktivnostima društva za osobnu i društvenu dobrobit za suvremeno demokratsko društvo 21. stoljeća.

RASPRAVA

Budući da je iz istraživanja literature vidljivo da se tijekom posljednjih stotinu godina proučavaju aspekti odgoja i obrazovanja u školama o građanskim kompetencijama, a pojam skrivenog kurikuluma pojavljuje se u znanstvenim osvrtima tijekom posljednjih nekoliko desetljeća, postavlja se pitanje perspektive utjecaja provođenja aktivnosti Građanskoga odgoja i obrazovanja na skriveni kurikulum u školama. Vremenski nerazmjernost istraživanja ovih dvaju područja je očit, no istraživanjem smo utvrdili neospornu povezanost ovih aspekata odgoja i obrazovanja. Naime, istraživanjem kurikuluma Građanskoga odgoja i obrazovanja u EU i RH je bjelodano da se očekivani ishodi kurikuluma Građanski odgoj i obrazovanje slažu s aktivnostima unutar škola koje potiču razvoj i otvorenost kurikuluma u školama, a time potiču osviještenost i utječu na skriveni kurikulum.

U literaturi stranih autora nalazimo složenija te opsežnija istraživanja kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja i njegovih aspekata nego u RH. Strana istraživanja razvidno su potpomognuta i nastojanjima tijela EU koja ne samo da financiraju istraživanja ovog područja, nego na isti stavljaju snažan naglasak te nude okvire i preporuke na temelju kojih obrazovni sustavu oformljavaju kurikulume Građanskog odgoja i obrazovanja. Isto tako, već navedeno ICCS istraživanje (2016) koje provodi EK, a provodi se sustavno od 2009. pokazuje da provođenje kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja ima učinak na spoznaje, stavove i vještine učenika u školama poput osjećaja odgovornosti ili aktivne participacije što implicitno podupire navode ÇubuÇku (2012) o skrivenom kurikulumu u školama.

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011: 46) definirani su ishodi Građanskoga odgoja i obrazovanja u RH. Njihovo ostvarivanje nedvojbeno utječe na pozitivni aspekt skrivenog kurikuluma škole, što su malobrojna istraživanja u RH pokazala. Tako su Domović, Godler i Previšić (2004) analizirali stavove srednjoškolaca prema selektiranim demokratskim vrijednostima, odnos između shvaćanja i socioloških i demografskih obilježja učenika srednjih škola te su usporedili gledišta učenika, roditelja i profesora. Autori su komparativnom analizom podataka 1993. i 1998. pokazali značajne razlike tj. promjene u stavovima srednjoškolaca prema demokratskim vrijednostima. Diković (2014) provodi manje istraživanje mišljenja učitelja o značaju razrednoga ozračja u građanskom odgoju i obrazovanju u 24 istarske škole. Ono u jednom svom dijelu pokazuje

mišljenje učitelja da se od uvođenja građanskoga odgoja i obrazovanja u školi poboljšao odnos prema učenicima s posebnim potrebama, odnos između učenika i učitelja te odnos između učenika.

Druga istraživanja provedena su putem institucija MZO i nevladinih udruga (GONG i MMH, CMS) te GOOD inicijative koji zagovaraju da se u obrazovnom sustavu odgoj i obrazovanje za ljudska prava i odgoj i obrazovanje za aktivno i odgovorno građanstvo uvedu u hrvatske škole (Zelić i sur. 2011; Bužinskić 2010). Tako Gvozdanić (2015) u sklopu rada GOOD inicijative provodi istraživanje percepcije ispitanika o svojstvima „dobrog“ građanina. Rezultati pokazuju da ispitanici u najvećoj mjeri za dobrog građanina smatraju onoga koji poštuje Zakon i podmiruje svoje obaveze. Ukazuju i na visoko rangirani civilni aspekt u razumijevanju uloge građanina iako se potpuno poštovanje zakona i zahtjeva države smatraju najvažnijim odlikama. Ti i drugi rezultati istraživanja su poslužili i Agenciji za odgoj i obrazovanje [AZOO], (Mićanović, 2013) u stvaranju pretpostavki za promicanje aktivnosti iz područja Građanskoga odgoja i obrazovanja u školama kao i autorima nacionalnog kurikuluma Građanskoga odgoja i obrazovanja u RH u određivanju ciljeva, strukture i ishoda kurikuluma.

Vidljivo je, međutim, da istraživanja u RH često pokazuju nizak stupanj provedbe samih ishoda Građanskoga odgoja i obrazovanja. Na primjer, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu 2005. provodi istraživanje o znanjima i stavovima o ljudskim pravima, demokraciji i građanstvu provedeno kako bi se osigurala empirijska podloga za izradu sveučilišnog programa obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo. Rezultati pokazuju niski prag poznavanja pojmove građanskoga odgoja i obrazovanja kod roditelja, učenika, učitelja i ravnatelja (ovisno o istraživanju) i razmjerno slične stavove i mišljenja oko obilježja dobrog građanina. Nakon toga, Piršl, Marušić – Štimac i Pokrajac – Bulian, (2007) osvrću se na aspekte građanskoga odgoja i obrazovanja te provode manje istraživanje o stavovima učenika osnovnih škola i srednjih škola te učitelja. Istraživanje je pokazalo slabije shvaćanje ideja i željenih ishoda Građanskoga odgoja i obrazovanja i snažnu potrebu za edukacijom učenika, ali i učitelja o temama Građanskoga odgoja i obrazovanja. Iste godine Klemenčić (2007) istražuje aspekte edukacije za demokraciju s kojima je autorica željela pokazati da cilj građanskoga odgoja nije samo razvijanje teorijskog znanja koje bi popravilo političku pismenost ili tzv. demokratski deficit među mladima te da su pristupi građanskom odgoju (u sadržajnom i organizacijskom smislu) zapravo nacionalne karakteristike koje

istodobno imaju i međunarodno značenje. Batarelo i sur. (2010) opisuje istraživanje nevladine organizacije Centra za ljudska prava iz Zagreba, koje je bilo usmjereno na provjeru provedbe odgoja i obrazovanja za ljudska prava i demokratsko građanstvo u hrvatskim osnovnim školama u kojemu je opažen niz novih nedostataka u provedbi kurikuluma Građanskog odgoja i obrazovanja na nacionalnoj i institucijskoj razini. Usporedive rezultate nalazimo i u istraživanju Bagić i Šalaj (2011) ovog područja koje su zajednički proveli GONG i Fakultet političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu s ciljem provjere političke pismenosti ispitanika. Rukavina Kovačević (2013) analizira kurikulum Građanskoga odgoja i obrazovanja s aspekta njegovih strukturnih dimenzija, osvrćući se na antropološki temelj modula o ravnopravnosti spolova te modula o razvoju identiteta i inter kulturalnosti.

Sablić (2014) zaključuje da je svrha poučavanja Građanskoga odgoja i obrazovanje pridonijeti osposobljenosti učenika za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge. Diković (2016), istražujući metode poučavanja Građanskoga odgoja i obrazovanja, navodi da je pravilan odabir metoda poučavanja i učenja u odgojno-obrazovnoj praksi od iznimne važnosti za dostizanje ishoda učenja za što su potrebni kompetentni učitelji koji svojim znanjima, vještinama i vrijednostima potiču razvoj kompetencija učenika.

McCowan (2009) daje zanimljivu perspektivu za školu kao mjesto provedbe aktivnosti u kurikulumu Građanskoga odgoja i obrazovanja.

TABLICA 1. Škola kao mjesto provedbe aktivnosti

	Aktivnosti	Strukture i odnosi
Škola	A) Pojašnjavanje	Pedagoški odnosi
	B) Istraživanje	Skriveni kurikulum
	C) Rasprave	Etos
	D) Simulacija	←
	E) Učenička tijela	
Šira zajednica (društvo)	A) Političko sudjelovanje	Društvene hijerarhije, političke strukture i sl.
	B) Volontiranje	←

Bilješka: Prevedeno i prilagođeno po McCowan (2009) str.33.

U aktivnostima koje tvore dobre građane naglašava izvan učioničke aktivnosti, točnije one na koje utječu neformalne strukture i karakter škole. Uče-

nici na primjer mogu učiti kako biti građanin sudjelovanjem u donošenju odluka vezanih za pravila u školi, izborom predstavnika razreda, promatranjem hijerarhijskih odnosa učitelja i učenika te kroz sate u kojima se uči o političkim institucijama i/ili nacionalnim junacima. Napominje i utjecaj skrivenoga kurikuluma i drugih sfera škole kao cjeline na aktivnosti Građanskoga odgoja i obrazovanja. Ostvarenost ishoda Građanskoga odgoja i obrazovanja, kako smo već spomenuli, osigurava učenike koji su osnaženi, vješti u komunikaciji, s utemeljenim stavovima i mišljenjima te svojim djelovanjem u školi i izvan škole utječu na skriveni kurikulum.

ZAKLJUČAK

Istraživanjem Građanskoga odgoja i obrazovanja u međunarodnim znanstvenim diskursima zamijećena su mnoga idejna i teorijska rješenja. Osim toga postoji niz autora koji nude metodičke alate za provođenje aktivnosti, a imali su konkretan utjecaj na međunarodne i nacionalne koncepcije Građanskoga odgoja i obrazovanja. Potrebno je zapitati se o mogućim perspektivama aktualnih ideja i ishoda rada na temu Građanskoga odgoja i obrazovanja u cilju shvaćanja njihova utjecaja na skriveni kurikulum pojedinih odgojno-obrazovnih ustanova u našem okruženju. Skriveni kurikulum nedvojbeno ima važnu ulogu u svakoj obrazovnoj instituciji, a što je nastavno i stručno osoblje manje svjesno njegova postojanja i učinaka, to je čitava škola potencijalno izložena i njegovim negativnim učincima. Od izuzetne važnosti je prepoznati njegovo preslikavanje u samoj kulturi škole, a zatim i nastojati utjecati na njega. Spona ovih dvaju aspekata odgoja i obrazovanja najzornije se odražava u primjeru rada učenika na sudioničkom donošenju odluka (npr. razredna pravila / izbor predstavnika razreda) gdje se direktno pokazuju poželjni obrasci ponašanja unutar zajednice koja zatim prema šalje signale o „dojmu“ koji ostavlja jedna (razredna) zajednica prema drugoj i prema ustanovi škole. Time se u jednostavnom primjeru vidi moguć utjecaj provođenja aktivnosti kurikuluma Građanskoga odgoja i obrazovanja na skriveni kurikulum škole.

Nastojanja istraživača u RH vidljivo su usmjerena prema povećanju udjela tema građanskoga odgoja u nacionalnim i školskim kurikulumima te prihvaćanju stavova i ideja stranih istraživača te se rijetko tj. gotovo nikada nije preispitivala svrsishodnost Građanskoga odgoja u hrvatskim školama. Tako-

đer, vrlo je malo istraživanja skrivenoga kurikuluma, osobito onih o utjecanju na njega ostvarivanjem različitih programa i projekata. Imajući to na umu moguće je postaviti snažne temelje za daljnja istraživanja perspektive utjecaja provođenja kurikuluma Građanskoga odgoja i obrazovanja na dio skrivenoga kurikulum u školama. Ovakva buduća istraživanja bi, ne samo potvrdila sponu ovih dvaju područja i isprepletenost njihovih aspekata, već i osnažila one koji provode kurikulume Građanskoga odgoja i obrazovanja u snažniju znanstvenu utemeljenost njihovih nastojanja, moguć razvoj novih metoda i pedagoških pristupa kurikuluma Građanskoga odgoja i obrazovanja.

LITERATURA

- ALMOND, A.G. i VERBA, S. (1963). *The Civic Culture*. Princeton: Princeton University Press.
- ANTIĆ, S. (1999). Pedagoški pojmovnik. U: A. Mijatović (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. (639–655). Zagreb: Hrvatski pedagoško – književni zbor.
- BAGIĆ, D. i ŠALAJ, B. (2011). Političko znanje mladih u Hrvatskoj. U: D. Bagić (ur.) *Odgaja li škola dobre građane? Studija o političkoj socijalizaciji hrvatskih srednjoškolaca*. (22–45). Zagreb: GONG i Fakultet političkih znanosti,
- BATARELO, I. i sur. (2010). *Demokracija i ljudska prava u osnovnim školama: teorija i praksa*. Zagreb: Centar za ljudska prava
- BOGNAR, L., MATIJEVIĆ, M. (2002). *Didaktika 2*. Zagreb: Školska knjiga
- BRUST NEMET, M., MLINAREVIĆ, V. (2016). Procjene učitelja o kulturi škole. *Život i škola*. 62 (1), 93–104.
- BRUST NEMET, M., VELKI, T. (2016). Socijalne, emocionalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktori različitih aspekata kulture škole. *Croatian Journal of Education*, 18 (4), 1087–1119.
- COTTON D., WINTER, J., BAILEY, I. (2013). Researching the hidden curriculum: intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, London 37 (2), 192–203.
- ÇUBUKÇU, Z. (2012). The Effect Of Hidden Curriculum on Character Education Process of Primary School Students. *Educational sciences: Theory i Practice*, 12 (2), 1526–1534. www.jestp.com Pristupljeno 26. siječnja 2021.
- DIKOVIĆ M. (2010). Postizanje i razvijanje građanske pismenosti kod uče-

- nika. U: A. Hočevar i J. Mažgon (ur.), *Zbornik prispevkov Mednarodne znanstvene konference: Opismenjavanje učenk in učencev, pismenost mladih in odraslih – vprašanja, dileme, rešitve*, (17–21). Žalec.
- DIKOVIĆ, M. (2014). Interculturalism, Human Rights and Citizenship in Compulsory Education in the South Eastern Europe. U: M. Bartulović, L. Bash i V. Spajić-Vrkaš (ur.), *Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation, Conference proceedings*. (247–258). Zagreb: Interkultura / IAIE.
- DIKOVIĆ, M. (2016). *Interkulturalna dimenzija građanskoga odgoja i obrazovanja: Vodič za interkulturalno učenje*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- DOĞANAY, A. (2018). A curriculum framework for active democratic citizenship education. U: *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens Schools*. (19–39).
- DOMOVIĆ, V. (2015). Teorija kurikuluma i razvoj školskog kurikuluma. U: B. Baranović (ur.), *Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti* (49–62). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- DOMOVIĆ, V., GODLER, Z. i PREVIŠIĆ, V. (2004). Srednjoškolci i kultura demokracije. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1), 67–87.
- Europska Komisija, *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o promicanju zajedničkih vrijednosti, uključivog obrazovanja i europske dimenzije poučavanja (2018)*. (Pristupljeno 8. veljače 2021.) [https://eur-lex.europa.eu/legacontent/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legacontent/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=en)
- GRUBIŠIĆ, A. i RAJIĆ, V. (2015). Pripremljenost budućih učitelja primarnog obrazovanja za nastavu Građanskog odgoja i obrazovanja. *Croatian Journal of Education*, 17 (1), 113–124.
- Gvozđanić, A. (2015). *Istraživanje percepcije i stavova ispitanika o građanstvu, istraživački izvještaj*. Zagreb: Građanski odgoj i obrazovanje GOOD inicijativa i Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- JUSTIN, J., SARDOČ, M. (ur.). (2003). *Državlјanska vzgoja pri pouku zgodovine, geografi je in slovenščine*. Ljubljana: i2 d.o.o.
- KLEMENČIĆ, E. (2006). Građanski odgoj u Europskoj uniji: aspekti edukacije za demokraciju. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 3. (1.), 283–295.
- KLEMENČIĆ, E. (2006). Građanski odgoj u europskim državama: aspekt edukacije za demokraciju. *Anali Hrvatskog politološkog društva*. 3, 283–295.
- KOMAR, Z. (2008). Hartmut von Hentig, Što je obrazovanje. *Pedagogijska*

- istraživanja*, 5 (1), 105-110. Zagreb, Educa,
- KYMLICKA, W. (1999). Theorizing Indigenous Rights. Toronto, *The University of Toronto Law Journal*, 49(2), 281-293.
- MALONE W. C. (1968). Civic education. *Peabody Journal of Education*, 46:2, 110-114
- MATIJEVIĆ, M., i RADOVANOVIĆ, D. (2011). *Nastava usmjerena učeniku*. Zagreb:Školske novine
- MCCOWAN T. (2008). *Rethinking Citizenship Education: A Curriculum for Participatory Democracy*. London: Continuum International Publishing Group
- MCCOWAN, T. (2008). Theory and Research in Education. *Sage publications* 6 (2), 153-172.
- MIĆANOVIĆ, M. (ur). (2013). Odgoj i obrazovanje za demokratsko građanstvo i ljudska prava, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
- MLINAREVIĆ, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola*, 62 (2), 13-26
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje. NN, br. 05/2015. (Pristupljeno 17. 12. 2021.) <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125>
- Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj. NN: 87/08, 86/09, 92/10, 105/10 – ispravak, 90/11, 16/12, 86/12, 94/13, 152/14, 7/17 i 68/18). (Pristupljeno 17. 12. 2021.) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_217.html
- OSLER, A. i STARKEY, H (2006). Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*. 24(4). 433-466.
- PARKER, W. C., (1996). Advanced ideas about democracy: toward a pluralist conception of citizen education, u: *Teachers College Record*, 98, 1: 104-125.
- PARKER, W. i JAROLIMEK, J. (1985). Citizenship and the Critical Role of the Social Studies. *NCSS Bulletin* 72, (9)
- PAVIČIĆ VUKIČEVIĆ, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*. 10 (1), 119-131
- PAŽUR, M. (2014). *Pregled razvoja građanskog odgoja i obrazovanja u republici hrvatskoj od 1999. godine do danas*, Zagreb, Učiteljski fakultet, Sveučilište

- u Zagrebu
- PAŽUR, M. (2017). Pregled razvoja građanskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj od 1999. godine do danas. *Školski vjesnik*, 66 (4.), 605-618.
- PIRŠL, E., MARUŠIĆ-ŠTIMAC, O. i POKRAJAC-BULIAN, A. (2007). Class teachers' attitudes towards children with hearing difficulties. *Metodički obzori*, 2 (4), 19-34.
- POLIĆ, M. (1993). *Odgov i svije(s)t*, Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- PRINT, MURRAY i LANGE, DIRK. (2003). *Schools, Curriculum and Civic Education for Building Democratic Citizens Schools*. Rotterdam, Boston: Sense-Publishers.
- PUZIĆ, S., MATIĆ, J. (2015). Interkulturalna dimenzija školskog kurikuluma. U Baranović, B. (ur.), *Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti*. 87 – 114. Institut za društvena istraživanja, Zagreb.
- REMY, R. C. (1979). *Handbook of basic citizenship competencies*. Boulder: CO: Social Science Education Consortium.
- RUKAVINA KOVAČEVIĆ, K. (2013). Građanski odgoj i obrazovanje u školi – Potreba ili uvjet? *Riječki teološki časopis*, 41 (1), 101-136.
- SABLIĆ, M. (2014). Sadržaji građanskoga odgoja i obrazovanja u nacionalnom okvirnom kurikulumu. *Radovi Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Požezi*, (3), 83-92.
- SPAJIĆ-VRKAŠ, V. i ČEHULIĆ, M. (2016) Istraživanja građanskog odgoja i obrazovanja: višerazinski pregled. U: Kovačić, M. i Horvat, M. (ur.) *Od podanika do građana: razvoj građanske kompetencije mladih*. (153-184) Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i GONG.
- SPAJIĆ-VRKAŠ, V., STRIČEVIĆ, I., MALEŠ, I. D., MATIJEVIĆ, M. (2004). *Poučavati prava i slobode: priručnik za učitelje osnovne škole: s vježbama za razrednu nastavu*. Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo
- Ujedinjeni narodi (2004). World Programme for Human Rights Education, (Pristupljeno 7.1.2021.) <http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>
- Vijeće Europe (2019). *Recommendation CM/Rec 5 of the Committee of Ministers to member States on the system of the European Convention on Human Rights in university education and professional training*. (pristupljeno 10. siječnja 2021.) <https://rm.coe.int/09000016805dd13a>
- VUJIČIĆ, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena

- odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), 7-20
- VUKASOVIĆ. A. (1989). *Analiza i unapređivanje odgojnog rada*, Samobor: Zagreb – radna organizacija za grafičku djelatnost.
- WINTER, J. i COTTON, D. (2012). Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*. 18 (6): 783-796

THE IMPACT OF IMPLEMENTING THE CIVIC EDUCATION CURRICULUM ON THE HIDDEN CURRICULUM IN SCHOOLS

ABSTRACT

Teaching the topic of Civic and citizenship education is carried out in all EU member countries including Croatia and in many other countries around the world. By achieving the fundamental outcomes of Civic and citizenship education curricula in schools, pupils are being transformed into a good citizen who has the skills, attitudes and knowledge need to be an active and purposeful participation in social life of his community and achieving his full potential as an individual. The Civic and citizenship education curriculum, with its wide area of pedagogic approaches and effective teaching methods, that include an active involvement of pupils in the life and everyday work of a school and the local community, move the social community towards creating a better society. The potential of these and similar activities can be seen in the hidden curricula elements that represent the learning of attitudes, norms, beliefs, values and assumptions. The hidden curricula in schools is, aside the public normed goals of education, attained by, often hidden but important goals of education. The research of the hidden curricula and Civic and citizenship education in schools, as seemingly conceptually divergent concepts instigated the authors in creating a paper to show their undisputed link. That link can most clearly be seen in an example of pupils cooperating in participatory decision-making (for example making class rules or choosing the class president or representative). In it, the class explicitly show the desired patterns of behaviour within their community which then gives signals to the outside on the "impression" that a community (a class) reveals towards the other participants of the education process and towards the school body. Exploring the available literature and scientific research done in the EU and Croatia, interesting findings have been found on the possible impact of Civic and citizenship education curriculum implementation to the hidden curricula in schools.

KEYWORDS:

civic and citizenship education, curricula, hidden curricula, school

METODIČKI PRISTUP PREDIKATU U OSNOVNOJ I SREDNJOJ ŠKOLI

DARIA GOSPODNETIĆ

Gimnazija Vladimira Nazora Zadar

gospodnetic.daria@gmail.com

UDK: 37.012:81'367

Stručni rad

Primljen: 4. 7. 2021.

Prihvaćen: 26. 11. 2021.

SAŽETAK

Ovaj rad bavi se metodičkim pristupom predikatu. U uvodnom dijelu rada daje se kratki pregled sintakse i gramatičkoga ustrojstva rečenice, no naglasak je na osnovnim gramatičkim obilježjima predikata koji je temeljni rečni dio. Navode se predikatne kategorije, definiraju se glagolski i imenski predikat te predikatna rečenica. Središnji dio rada bavi se zastupljenošću navedenih sadržaja o predikatu u *Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovnu i srednju školu* te u osnovnoškolskim i srednjoškolskim udžbenicima. Uspoređuju se sadržaji *Kurikuluma* i udžbenika za 7. i 8. razred osnovne škole te 1. i 2. razred srednje škole odnosno gimnazije. Također, daje se kratki pregled sadržaja koji se obrađuju već od 3. razreda osnovne škole do 6. razreda osnovne škole, a ključni su za usvajanje obilježja predikata s obzirom na to da se odnose na glagol koji je nositelj predikata, morfološke kategorije te imenske riječi koje su ključne za razumijevanje strukture imenskoga predikata. Završni dio rada daje prijedlog metodičke obrade predikata u 1. razredu gimnazije. Predikat i vrste predikata potrebno je izvježbati na zanimljivom tekstu koji je zasićen radnjom, stoga se predlaže vic kao tekst lingvometodičkoga predloška, a s obzirom na to da su učenici većinu sadržaja obradili u osnovnoj školi, no ipak se predviđa sat obrade sadržaja, nastavnik se koristi analitičko-eksplikativnim sustavom, stoga heurističkim razgovorom usmjerava učenika da analitički otkriva gramatičke pojave i samostalno izvodi definicije i pravila.

KLJUČNE RIJEČI:

sintaksa, gramatičko ustrojstvo rečenice, predikat, vrste predikata, metodički pristup predikatu

Ističe se važnost usvajanja sadržaja o predikatu za razumijevanje gramatičkoga ustrojstva rečenice jer gramatička znanja o rečenici su temelj za razvoj komunikacijskih vještina općenito, ali i sadržaji potrebni za polaganje državnoga ispita iz Hrvatskoga jezika koji označava završetak srednjoškolskoga obrazovanja.

UVOD

Ovaj rad bavi se predikatom koji je temeljni rečenični dio. Zbog primarne usmjerenosti na gramatičko ustrojstvo rečenice odnosno predikat, u radu se sadržajnim i obavijesnim ustrojem neće baviti. U radu se obrađuju osnovna gramatička obilježja predikata na temelju kojih se ostvaruju ishodi *Kurikuluma nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019) odnosno sadržaj o predikatu koji se obrađuje u nastavi uz metodički pristup predikatu i prijedloge aktivnosti odnosno metodičke obrade sadržaja o predikatu. Silić (1999.) navodi da ne komuniciramo gramatikom, nego komunikacijom, ali zahvaljujući gramatici. *Kurikulumom* se naglašava da usvajanje gramatike u školi treba omogućiti komunikacijske vještine na hrvatskom standardnom jeziku, a da bi se komunikacijska kompetencija stekla, potrebno je metodički pristupiti određivanju sadržaja poučavanja koji će omogućiti stjecanje znanja potrebnih za doseganje kompetencije (Kolar Billege, 2016: 108). Zadaća je nastave Hrvatskoga jezika približiti učenike standardnome hrvatskom jeziku. Standardni se hrvatski jezik oslanja na hrvatski jezik kao sustav, stoga učenike treba poučavati rečenici kao modelu (u okviru jezika kao sustava), a onda i ostvaraju toga modela (Kolar Billege, 2016: 109). Težak (1996) navodi da nema poznavanja jezika bez poznavanja rečenice, a sintaksa je važna za razvoj mišljenja i jezičnu naobrazbu. Nastava sintakse hrvatskoga jezika slijedila je uglavnom hrvatske gramatike koje su sintaksom obuhvaćale: rečenicu, rečenično ustrojstvo, vrste rečenica, službu i značenja vrsta riječi i njihovih oblika u rečenici, red i sročnost riječi u rečenici (Težak, 1996: 318). Predikat kao temeljni dio gramatičkog ustrojstva rečenice promatramo unutar sintakse. Barić, Lončarić, Malić, Pavešić, Peti, Zečević, Zninka (2005) definiraju sintaksu kao dio gramatike koji opisuje rečenično ustrojstvo i pravila o slaganju riječi u rečenice, stoga je riječ u sintaksi određena gramatičkim svojstvom da sama ili s drugim riječima tvori rečenicu. Silić i Pranjković (2004) ističu da je jedno od bitnih obilježja rečenice mogućnost njezina članjenja na dijelove koji su u međusobno određenim gramatičkim odnosima. Gramatičko ustrojstvo rečenice definiraju kao skup odnosa među dijelovima odnosno članovima rečeničnog ustrojstva. U objema gramatikama ističe se da su samostalni odnosno nezavisni ili primarni članovi gramatičkog ustrojstva predikat, subjekt, objekt i priložna oznaka, a nesamostalni, odnosno zavisni ili sekundarni članovi su atribut i apozicija. Rečenici kao sintaktičkoj jedinici središte je predikat (Bičanić, Frančić, Hudeček, Mihaljević, 2013: 269). Svaki od članova rečeničnog ustrojstva ostvaruje izravan

ili neizravan odnos prema glavnomu dijelu rečeničnoga ustrojstva, odnosno predikatu (Silić i Pranjković, 2007: 284).

PREDIKAT I NJEGOVA ULOGA U REČENICI

Naziv predikat potječe iz latinskoga jezika (*predicatum*) i znači 'ono što se izriče o komu ili o čemu'. U starijem hrvatskom jezikoslovlju za taj rečenični član rabio se i naziv *prirok*, koji je doslovan prijevod latinskoga izraza (Silić i Pranjković, 2007: 285). Barić i sur. (2005) pojašnjavaju da u svakoj rečenici postoji riječ koja nije uvrštena ni po kojoj drugoj riječi nego se javlja neovisno o drugim riječima i samostalno. Predikat je dakle riječ u rečenici koja sama sebi otvara mjesto. Silić i Pranjković (2004) dodatno proširuju prethodnu tvrdnju navodeći da riječ koja dolazi za predikat bira izravno sam govornik ovisno o govornoj situaciji i o naravi obavijesti koja se želi prenijeti rečenicom, stoga predikat sadrži najviše podataka o drugim članovima rečeničnoga ustrojstva, primjerice po obliku predikata mogu se odrediti broj, osoba i padež subjektu, po glagolu u predikatu određujemo padež objektu, odnosno dopuni predikatu i predmetu radnje, a i priložna oznaka je dodatak predikatu te je o njemu ovisna jer se s njim nalazi u gramatičkom odnosu slaboga upravljanja. Navedeno samo dodatno potvrđuje pravilo da riječ s predikatnim kategorijama otvara mjesto ostalim riječima u rečenici, onima koje se po njoj u rečenicu uvrštavaju, odnosno kako navode Babić i Težak (2009) odlučnu ulogu u slaganju riječi u rečenicu ima predikat, kao rečenična jezgra. Predikatni skup čini predikat (P) sa svojim dopunama, objektom (O), priložnom oznakom (PO) i predikatnim proširkom (PP) (Hudeček i Mihaljević, 2017: 129). Predikatne kategorije su lice, vrijeme način te vid i prijelaznost. Prema Bariću i sur. (2005) gramatičke oznake predikatnih kategorija su prvo, drugo, treće lice, sadašnje, prošlo ili buduće vrijeme, indikativ, imperativ, kondicional ili optativ, svršeni ili nesvršeni vid te prijelaznost ili neprijelaznost glagola u funkciji predikata. Riječi s pomoću kojih se u rečenici izriče sintaktička kategorija predikata zovu se predikatne riječi. U rečenicama hrvatskoga jezika razlikuju se dvije vrste predikata: glagolski i imenski. Te se dvije vrste predikata ne razlikuju po predikatnim kategorijama lica, vremena, načina i vida, jer oba predikata te kategorije imaju, nego po jezičnim sredstvima kojima se izriču (Peti, 2004: 163). Barić i sur. (2005) navode da predikatna riječ može biti glagol u finitnom obliku koji sadrži predikatne kategorije i naziva se predikatnim glagolom, a predikat izrečen

glagolskom riječju zove se glagolski predikat. Silić i Pranjković (2004) navode ako u službi predikata dolazi oblik samoznačnoga glagola npr. *Krećemo odmah*, takav se predikat naziva jednostavnim glagolskim predikatom, no jednostavnima pripadaju i oni koji su izraženi složenim glagolskim oblicima npr. *Krenut ćemo odmah*, u kojima je pomoćni glagol nositelj gramatičkoga, a samoznačni glagol nositelj leksičkoga značenja. Također, bitno je naglasiti da je takav primjer predikata morfološki, oblikom složen, a sintaktički jednostavan. Imenski se predikat izriče pomoćnim glagolom biti u sva tri lica i oba broja i imenskom riječju koja ga dopunjuje svojim leksičkim značenjem. Pomoćni se glagol u toj funkciji zove spona ili kopula, a imenska riječ predikatno ime. Budući da nema svoga leksičkoga značenja, iako ima kategoriju lica i broja, spona sama ne može biti predikat, nego tek s predikatnim imenom izriče cjelinu imenskoga predikata. Takav predikat nalazimo u rečenicama tipa *Ja sam šeprtlja, Maja će biti dobra studentica* (Peti, 2004: 163). Silić i Pranjković (2004) objašnjavaju da imenski dio takvih predikata, ako pripada imenskim riječima, u pravilu se slaže sa subjektom u rodu, broju i padežu, što znači da dolazi u nominativu. Rjeđe se događa, da imenski dio ima i oblik instrumentala npr. *Bijaše učiteljem i Istri ili Ivan će biti zastupnikom u Saboru*. Također, definiraju višestrukosloženi predikat koji može biti i glagolski i imenski, primjerice složenomu glagolskom predikatu koji se sastoji od modalnoga ili faznoga glagola, npr. *Počeo je ozbiljno trenirati*, može se dodati još koji modalni ili fazni glagol, npr. *Odlučio je početi ozbiljno trenirati*. I imenskom predikatu, koji je uvijek složen npr. *Ivan je oprezan*, mogu se dodati modalni ili fazni glagoli, npr. *Ivan mora biti oprezan*. Imenski predikat važan je u razumijevanju predikatne rečenice. Predikatne su rečenice takva vrsta zavisnosloženih rečenica u kojima se zavisna rečenica u glavnu uvrštava na mjesto predikatnoga imena u njezinu gramatičkom ustrojstvu. Da bi se zavisna rečenica mogla uvrstiti na mjesto predikatnoga imena u glavnoj, i time postati predikatna, predikat glavne rečenice ne može biti glagolski, nego mora biti imenski, sastavljen od spona i predikatnoga imena, onoga na mjesto kojega se zavisna rečenica u glavnu uvrštava (Peti, 2004: 165). Bičanić i sur. (2013) pojašnjavaju da se rečenice u kojima nema predikata zovu neoglagoljene (Vatra!) iako bi logičnije bilo zvati ih bespredikatnim rečenicama. U rečenici vatra podrazumijeva se predikat *gori*, stoga prenosi potpunu obavijest. Neizbježno je istaknuti i ulogu predikata u razumijevanju i razlikovanju jednostavnih i složenih rečenica općenito. Prema sastavu rečenice se dijele na jednostavne i složene rečenice. Jednostavne rečenice imaju jedan predikat (*Imam novi kaput*), a složene rečenice više predikata (*Imam kaput koji je nov.*) (Hudeček

i Mihaljević, 2017: 142). Škiljan (1985) navodi da sintaksu zanima i red riječi u rečenici, a uloga predikata važna je i za shvaćanje reda riječi, stilski neobilježenog ili obilježenog reda riječi. Babić i Težak (2009) navode da se neutralnom izricanju misli riječi i rečenični dijelovi namještaju onako kako je u jeziku najobičnije: subjekt – predikat – objekt, atribut ispred imenice, posvojni genitiv iza nje. Kad se riječi namještaju kako je po gramatičkom redu najobičnije, takav se red zove običan ili neobilježen, neutralan. Kad je govorniku stalo da pojedine dijelove istakne, to ne bi postigao da je ta rečenica bila napisana uobičajenim poretkom S-P-O, stoga se riječi u rečenici namještaju da se njime posebno ističu pojedini rečenični dijelovi, a to znači drugačije od uobičajenog reda. Takav red zove se obrnut, govornički obilježen ili prigodni. Iz navedenog uviđamo kolika je gramatička odnosno sintaktička uloga predikata, no i koliko se nastavnih sadržaja predmeta Hrvatski jezik vezuje uz predikat ili temelji na samom predikatu.

ZASTUPLJENOST PREDIKATA U *KURIKULUMU ZA NASTAVNI PREDMET HRVATSKI JEZIK ZA OSNOVNE ŠKOLE I GIMNAZIJE U REPUBLICI HRVATSKOJ* TE U OSNOVNOŠKOLSKIM I SREDNJOŠKOLSKIM UDŽBENICIMA

Babić i Težak (2009) pojašnjavaju važnost učenja gramatike i gramatičkih pravila i potrebu pridržavanja određenih normi jer standardni jezik bez toga ne postoji. Posebnost standardnog jezika je upravo u normiranosti u rječničkom blagu i gramatičkom ustrojstvu, a tek kad je normiran, sposoban je biti pouzdana veza među ljudima. Da bi se uklonili nesporazumi i nepotrebni napor u sporazumijevanju sa širom zajednicom, pojedinac se mora služiti pravilnim jezikom. Hudeček i Mihaljević (2017) navode da se standardni jezik upotrebljava u službenoj komunikaciji, a znanje se stječe izobrazbom. S obzirom na to da je jezik sustav uređen normom odnosno pravopisnim i gramatičkim pravilima te popisom riječi koji određuju što u standardni jezik ulazi, standardni jezik svi moraju učiti, a služenje njime zahtijeva napor. Nastavni predmet Hrvatski jezik dio je jezično-komunikacijskoga područja kurikuluma, a ovladavanje prvim jezikom omogućuje bolje razumijevanje, učenje i primjenu postojećih znanja i vještina u stranim jezicima (*Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*, 2019) Proučavajući *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (2019) bitno je istaknuti sljedeće: između ostalog, svrha je učenja i

poučavanja nastavnoga predmeta Hrvatski jezik osposobljavanje učenika za točno sporazumijevanje hrvatskim standardnim jezikom te usvajanje znanja o jeziku kao sustavu. Učenici razvijaju stav o nužnosti uporabe hrvatskoga standardnog jezika i pravila kulturne komunikacije. Kurikulumom se potiče usvajanje znanja o jeziku kao sustavu, razvijanje jezičnih djelatnosti slušanja, govorenja, čitanja i pisanja te njihova ovladavanja. Predmetno područje hrvatski jezik i komunikacija temelji se na učenju i poučavanju jezičnim znanjima te na ovladavanju jezikom kao sustavom s uporabnoga stajališta. Svijest o jeziku i znanje o jeziku u funkciji su razvoja i ovladavanja komunikacijskom jezičnom kompetencijom. Prema *Kurikulumu* (2019), sadržaji sintakse, koji uključuju i sadržaje o predikatu obrađuju se u četirima razredima, sedmom i osmom razredu osnovne škole te u prvom i drugom razredu gimnazije. U tablici su izdvojeni sadržaji o predikatu koji su predviđeni za usvajanje te doprinose ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda predmetnoga područja hrvatski jezik i komunikacija.

TABLICA 1. Predikat u Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije

razred u kojem se obrađuju sadržaji o predikatu	odgojno- obrazovni ishod koji uključuje sadržaje o predikatu	razrada ishoda koji uključuje sadržaje o predikatu	sadržaj o predikatu za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda
7. razred OŠ	OŠ HJ A.7.5. Učenik oblikuje tekst i primjenjuje znanja o sintaktičkom ustrojstvu rečenice na oglednim i čestim primjerima.	– objašnjava sintaktičko ustrojstvo rečenice na oglednim i čestim primjerima – objašnjava stilski neobilježeni i stilski obilježeni red riječi u rečenici na oglednim i čestim primjerima	sintaktičko ustrojstvo rečenice: predikat, subjekt, objekt (glagoli po predmetu radnje), priložne oznake, atribut, apozicija
8. razred OŠ	OŠ HJ A.8.5. Učenik oblikuje tekst i primjenjuje znanja o rečenicama po sastavu na oglednim i čestim primjerima.	– objašnjava složene rečenice s obzirom na broj predikata i s obzirom na vrstu skla-panja surečenica – razlikuje vrste zavisnosloženih rečenica	rečenica po sastavu, nezavisnosložena rečenica, zavisnosložena rečenica: predikatna (vrste zavisnosloženih rečenica)

razred u kojem se obrađuju sadržaji o predikatu	odgojno- obrazovni ishod koji uključuje sadržaje o predikatu	razrada ishoda koji uključuje sadržaje o predikatu	sadržaj o predikatu za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda
1. razred SŠ	SŠ HJ A.1.5. Učenik analizira morfosintaktička obilježja riječi u rečenici i primjenjuje znanja pri oblikovanju teksta.	<ul style="list-style-type: none"> – raščlanjuje rečenicu na nezavisne i zavisne rečenične članove – određuje uloge i gramatičke veze među sastavnicama sintagme – opisuje sintaktičku službu i značenja promjenjivih i nepromjenjivih riječi u rečenici – objašnjava subjektno-predikatnu sročnost – primjenjuje morfosintaktička znanja o vrstama riječi pri oblikovanju teksta 	Usvajanje je morfosintaktičkih znanja na metajezičnoj razini u gimnazijama usmjereno razvoju komunikacijske jezične kompetencije i svijesti o hrvatskome jeziku.
2. razred SŠ	SŠ HJ A.2.5. Učenik analizira rečenice u tekstu i primjenjuje sintaktička znanja pri njegovu oblikovanju.	<ul style="list-style-type: none"> – analizira nezavisnosložene, zavisnosložene i višestruko složene rečenice – razlikuje neobilježeni, obilježeni i obvezatni red riječi 	Usvajanje je sintaktičkih znanja na metajezičnoj razini u gimnazijama usmjereno razvoju komunikacijske jezične kompetencije i svijesti o hrvatskome jeziku.

Izvor: *Kurikulum nastavnoga predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije*

U sedmom razredu osnovne škole predviđeno je usvajanje sadržaja o sintaktičkom ustrojstvu rečenice te, prema razradi ishoda, uviđamo očekivanja od učenika da na primjerima mogu odrediti dijelove ustrojstva te na primjerima uočiti razliku stilski obilježenog i neobilježenog reda riječi. Proučavajući udžbenike za sedmi razred osnovne škole *Hrvatske jezične niti 7*, *Volim hrvatski 7* i *Hrvatski za 7* te sadržaje sintakse i predikata koji su u udžbenicima zastupljeni, možemo zaključiti da bi učenik trebao na razini teme i razini aktivnosti objasniti pojam rečenice, razlikovati vrstu riječi od službe riječi, razlikovati i određiva-

ti članove gramatičkoga ustrojstva, određivati obilježja glagola u službi predikata (osoba, broj, vrijeme i način), objasniti ulogu predikata u rečenici, objasniti neoglagoljene rečenice, razlikovati imenski i glagolski predikat, uočavati glagolski predikat složen od jednog ili više glagola i objasniti funkciju infinitiva unutar glagolskog predikata te objasniti strukturu imenskog predikata i razlikovati imenske riječi koje su kao dio predikata u nominativu. Također, u svim udžbenicima jednako su zastupljeni sadržaji o redu riječi u rečenici, odnosno o stilski obilježenom i neobilježenom redu riječi. Jedino se u udžbeniku *Hrvatski za 7* definira mogućnost imenske riječi u instrumentalu u primjeru *Bit će poduzetnik/poduzetnikom* što bi svakako trebalo naglasiti kao mogućnost prilikom obrade imenskoga predikata kako učenike ne bi zbunjivalo pravilo o imenskim riječima u nominativu prilikom određivanja (podcrtavanja) predikata u rečenici, no izostavljeni su sadržaji o neoglagoljenoj rečenici koje udžbenici *Hrvatske jezične niti 7* i *Volim hrvatski 7* obrađuju. U udžbeniku *Hrvatske jezične niti 7* naglašava se, uz sadržaje o predikatu, koja je uloga predikata u razlikovanju jednostavne i složene rečenice iako su rečenice po sastavu predviđene za osmi razred, a navedeni sadržaj se nalazi u udžbenicima za osmi razred *Hrvatski za 8* i *Volim hrvatski 8* uz sadržaje o jednostavnoj i složenoj rečenici. U osmom razredu osnovne škole usvajaju se rečenice po sastavu te se usvajaju obilježja predikatne rečenice uz ostale zavisnosložene vrste rečenica. Prema razradi ishoda učenik treba razlikovati složenu i jednostavnu rečenicu prema broju predikata te razlikovati vrste zavisnih rečenica među kojima i predikatnu rečenicu. Proučavajući udžbenik *Hrvatske jezične niti 8*, *Hrvatski za 8* i *Volim hrvatski 8*, uviđamo da učenik treba razlikovati jednostavne i složene rečenice prema broju predikata, razlikovati vrste nezavisnosloženih rečenica i zavisnosloženih rečenica među kojima i predikatnu zavisnu rečenicu. Udžbenik *Hrvatski za 8* predviđa ponavljanje sadržaja o imenskom predikatu radi boljeg uočavanja uvrštavanja predikatne rečenice na mjesto imenske riječi. U prvom razredu gimnazije proširuje se sadržaj usvojen u sedmom razredu osnovne škole. Iako je usvajanje sintaktičkih znanja na metajezici razini u gimnazijama usmjereno razvoju komunikacijske jezične kompetencije i svijesti o hrvatskome jeziku, u razradi ishoda uočavamo da, uz primjenu znanja pri oblikovanju teksta, učenik treba razlikovati samostalne i nesamostalne članove te opisati sintaktičku službu i značenja promjenjivih i nepromjenjivih riječi u rečenici te objasniti subjektno-predikatnu sročnost što se proširuje sadržajima o vrstama sintagmi te sintagmatskim odnosima. Proučavajući udžbenike *Hrvatski jezik i književnost 1* i

Fon-Fon 1 uviđamo ponavljanje već obrađenih sadržaja sedmoga razreda. Nadopuna sadržaja usvojenih u osnovnoj školi jest u razlikovanju samostalnih i nesamostalnih članova gramatičkog ustrojstva te objašnjavanju novih pojmova u strukturi imenskog predikata – spona i predikatno ime. Novi sadržaji predviđeni za usvajanje su vrste sintagmi i sintagmatski odnosi te sročnost subjekta i predikata te kolebanja u sročnosti subjekta s predikatom u rodu i broju, no u udžbeniku *Hrvatski jezik i književnost 1* izostaju sadržaji o kolebanjima u sročnosti subjekta s predikatom u rodu i broju, a pojašnjava se samo pojam sročnosti subjekta i predikata. U drugom razredu gimnazije proširuje se sadržaj usvojen u osmom razredu osnovne škole, učenik analizira i razlikuje vrste nezavisnosloženih rečenica i zavisnosloženih rečenica, među kojima se podrazumijeva i predikatna rečenica što se proširuje sadržajima o višestruko složenoj rečenici. Također, proširuju se sadržaji o neobilježenom i obilježenom redu riječi koji su previđeni već u sedmom razredu osnovne škole te se proširuju sadržajima o obvezatnom redu riječi. Proučavajući udžbenike *Hrvatski jezik i književnost 2* i *Fon-Fon 2* uviđamo sadržaje predviđene za ponavljanje gramatičkog ustrojstva rečenice prije obrade rečenica po sastavu, potom sadržaje o nezavisnosloženim rečenicama te zavisnosloženim rečenicama uključujući i predikatnu rečenicu, a priložne rečenice obrađene u osmom razredu, proširuju se novim priložnim vrstama, posljedičnom i dopunskom rečenicom. Sadržaji reda riječi u rečenici, uz proširivanje sadržaja o stilski obilježenom i neobilježenom redu, uključuju i nove sadržaje o obvezatnom redu riječi i obavijesnom ustrojstvu rečenice odnosno temu (obavijesni subjekt) i remu (obavijesni predikat). Iako je usvajanje sadržaja o predikatu i općenito o sintaksi usmjereno na uporabnu funkciju jezika i razvoj komunikacijskih vještina, procese poučavanja i učenja nemoguće je ostvariti izvan sadržaja i bez određene koncepcije sadržaja ili objektivnih znanja. Kompetencija (pa i komunikacijska jezična kompetencija) jest zapravo konačan cilj koji se može definirati na različitim razinama - ne samo razinama znanja nego i razinama opsežnosti. Sadržaj je ključna sastavnica i potrebno ga je odabirati na temelju spoznaja matičnih znanosti metodike hrvatskoga jezika kako bi učenici dosegнули komunikacijsku jezičnu kompetenciju. Onaj koji nema znanja, artikulira svoje potrebe suženim jezičnim kodom (bez znanja). Misлити ozbiljno o jeziku i uzeti jezik ozbiljno znači svladati jezik u sintaktičkoj diferenciranosti i semantičkoj širini izraza (Kolar Billege, 2016 : 105). Proučavajući *Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2020./2021. Hrvatski jezik*, vidimo da je u drugome poglavlju (Obrazovni isho-

di) posebno navedeno koje sadržaje pristupnik mora znati i razumjeti u svakoj ispitnoj cjelini kako bi uspješno riješio ispit. Druga je ispitna cjelina ispita iz Hrvatskog jezika Književnost i jezik i čine je skupine zadataka zatvorenoga tipa, a navedeno je što se iz područja jezika ispituje. Ono što se od pristupnika se očekuje da može, a povezano je s temom sintakse, gramatičkoga ustrojstva i predikata, jest sljedeće: poznavati osnovne jezikoslovne pojmove iz područja sintakse, razumjeti gramatičke kategorije promjenjivih vrsta riječi, razumjeti tipove odnosa među sastavnicama sintagma, razumjeti gramatičko rečenično ustrojstvo te razumjeti vrste nezavisnosloženih i zavisnosloženih rečenica, što samo potvrđuje da su sadržaji gramatike ključni za polaganje ispita Hrvatskoga jezika i završavanje srednjoškolskog obrazovanja. Kada govorimo o samim počecima poučavanja gramatike, onda možemo zaključiti da se metodički pristup određivanju sadržaja jezika za Hrvatski jezik u primarnome obrazovanju temelji na uvažavanju načela sustavnosti i postupnosti koji zahtijevaju lingvistički sadržaji, odnosno na strukturi jezika kao sustava. Potrebno je poučavati o imenicama, glagolima, pridjevima i priložima jer su te vrste riječi nezaobilazne u strukturiranju rečenice kao gramatičke jedinice, tj. modela na temelju kojega će se poučavati o rečenici kao komunikativnome modelu – konkretnome ostvaraju (Kolar Billege, 2016: 109). Škiljan (1985) pojašnjava da koliko god se u teoriji dalo jasno izdvojiti područje sintakse u praksi uvijek ostaje isprepletano s ostalim lingvističkim disciplinama s kojima je usko povezana. Težak (1996) navodi da kad upozna većinu vrsta riječi, učenik će lako prihvatiti predikatni glagol kao temelj na koji se nadograđuju riječi u nominativu (subjekt ili imenski dio predikata), u genitivu (objekt ili jezgra priložne oznake), u dativu (neizravni objekt ili priložna oznaka), u akuzativu (izravni objekt ili jezgra priložne oznake) itd. Navedeno ukazuje da se gramatički sadržaji, koji prethode predikatu i potrebni su za usvajanje sadržaja o predikatu, obrađuju i usvajaju već u razrednoj nastavi. Za usvajanje sadržaja o predikatu, potrebno je poznavati sadržaje o glagolima, imenskim riječima te svemu onome što uključuju predikatne kategorije. U tablici su istaknuti ključni ishodi i sadržaji koji prethode uspješnom usvajanju predikata, a obrađuju se u 3. i 4. razredu osnovne škole. U 5. i 6. razredu osnovne škole proširuje se znanje o vrstama riječi te se uče sve morfološke kategorije što je također istaknuto u tablici.

TABLICA 2. Gramatički sadržaji u 3., 4., 5. i 6. razredu osnovne škole koji prethode obradi predikata prema Kurikulumu za nastavni predmet Hrvatski jezik

razred	odgojno- obrazovni ishod	razrada ishoda	sadržaj
3. razred OŠ	OŠ HJ A.3.5. Učenik oblikuje tekst služeći se imenicama, glagolima i pridjevima, uvažavajući gramatička i pravopisna pravila.	– uočava glagolsku radnju, stanje ili zbivanje na oglednim primjerima – prepoznaje glagole i pridjeve na oglednim primjerima	glagol, imenica, pridjev radnja, stanje, zbivanje
4. razred OŠ	OŠ HJ A.4.5. Učenik oblikuje tekst primjenjujući znanja o imenicama, glagolima i pridjevima uvažavajući gramatička i pravopisna pravila.	– razumije gramatičku kategoriju vrste riječi (imenice, glagoli, pridjevi) – pravilno upotrebljava broj i rod imenica i pridjeva koji se s njom slažu – točno oblikuje prošlo, sadašnje i buduće vrijeme – oblikuje rečenice u kojima se poštuju pravila sročnosti	vrste riječi: imenica, glagol, pridjev rod i broj imenica i pridjeva prošlo, sadašnje i buduće vrijeme
5. razred OŠ	OŠ HJ A.5.5. Učenik oblikuje tekst i primjenjuje znanja o promjenjivim i nepromjenjivim riječima na oglednim i čestim primjerima.	– razlikuje morfološke kategorije: rod, broj, padež, lice i vrijeme – prepoznaje infinitiv, glagolski pridjev radni, pomoćne glagole – izriče prezent, perfekt i futur I. – uočava padeže kao različite oblike iste riječi	morfološke kategorije: rod, broj, padež, lice i vrijeme promjenjive vrste riječi: glagoli, imenice, pridjevi.

razred	odgojno- obrazovni ishod	razrada ishoda	sadržaj
6. razred OŠ	OŠ HJ A.6.5. Učenik oblikuje tekst i primjenjuje jezična znanja o promjenjivim vrstama riječi na ogleđnim i čestim primjerima.	– prepoznaje zamjenice – točno upotrebljava u govoru i pismu glagolske imenice, glagolski pridjev trpni; glavne i redne brojeve – upotrebljava u govoru i pismu glagolske oblike za izricanje vremena i načina	morfološke kategorije: rod, broj, lice, glagolske kategorije: vrijeme, način, vid, prijelaznost: povratni glagol, glagolski oblici za izricanje vremena: aorist, imperfekt, pluskvamperfekt, futur II.; glagolski načini: imperativ, kondicional I., kondicional II. glagolska imenica; glagolski pridjev trpni zamjenice, brojevi

METODIČKI PRISTUP PREDIKATU

U *Kurikulumu* (2019) naglašava se da se učenje i poučavanje ostvaruje nizom aktivnosti i procesa kojima učenik aktivno stječe znanja i razvija vještine te primjenjuje prije stečena znanja. Učitelj i nastavnik, na temelju analize potreba učenika, planira i programira poučavanje strategija kojima njihovi učenici nisu ovladali, koje su složenije i potrebno je duže vrijeme ovladavanja, a važne su za stjecanje komunikacijske jezične kompetencije. Učitelj hrvatskoga jezika u prvom razredu gimnazije može steći uvid u znanje učenika o gramatičkom ustrojstvu i predikatu na prvim satima Hrvatskoga jezika kada ponavlja sadržaje jezika iz osnovne škole te inicijalnom provjerom. Predikat je nastavni sadržaj za koji se predviđa jedan sat, a prethodi mu uvodna obrada gramatičkoga ustrojstva rečenice i podjela na samostalne i nesamostalne članove te pripada predmetnom području hrvatski jezik i komunikacija. U prvom razredu gimnazije, za sat obrade predikata, ishodi sata na razini aktivnosti bili bi prepoznati predikat u rečenici i razlikovati vrste predikata. S obzirom na to da *Kurikulum* (2019) naglašava da bi bilo dobro tijekom jednoga nastavnoga sata poučavati i učiti sadržaje svih triju predmetnih područja te da ovladavanje prvim jezikom omogućuje bolje razumijevanje, učenje i primjenu postojećih znanja i vještina u stranim jezicima, suodnosne veze mogu se ostvariti s predmetnim područjem književnost i stvaralaštvo te sa stranim jezicima koje učenici uče u svojoj školi

čime se poštuje i načelo međuovisnosti nastavnih područja. Težak (1996) navodi da moraju postojati zasebni sati gramatike, književnosti, izražavanja itd., ali i oni u kojima se ta područja povezuju i isprepliću. Gramatičko se znanje može stjecati i utvrđivati na analizi književnih tekstova. Jezične činjenice valja spoznavati u njihovu obavijesnom i estetskom funkcioniranju, stoga ovo načelo obavezuje nastavnika da nastavu gramatike zasniva na cjelovitim tekstovima jer glas, oblik, riječ, sintagma i rečenica nisu isto što u danoj tekstovnoj situaciji i ako su istrgnuti iz konteksta. Zahtjev da se jezična činjenica zapaža u svom funkcioniranju može se ostvariti samo pomoću teksta. Na tekstu se jezične pojave zapažaju, promatraju, ispituju, potvrđuju, uvježbavaju i primjenjuju. Tekst je prema tome lingvističko-didaktička osnovica za razmišljanje o jeziku, za učavanje jezika, za stvaralačku primjenu jezičnoga znanja. (Težak, 1996: 100-101) Težak (1996) navodi da prema načelu teksta lingvometodički predložak treba biti cjelovit jer se funkcija riječi može potpuno shvatiti samo na cjelovitom tekstu, zasićen činjenicama koje se uče, kako bi učenici na nizu istovjetnih primjera mogli doći do pravila i definicije, prilagođeni učenicima, prirodni, tj. normalni, logični i gramatički ispravni te kratki, a navedena obilježja predložka ističu se i u *Kurikulumu* (2019). Za učenje gramatike učenika treba motivirati, a da bi se to postiglo, gramatičku nastavu valja učiniti zanimljivom. Zanimljivost gramatičke nastave može se postići izborom zanimljivog lingvometodičkog predložka (Težak, 1996: 109). Stoga, prijedlog lingvometodičkog predložka za obradu predikata može biti vic sa školskim temama koji učitelj može sam pripremiti po sjećanju ili pronaći na internetu i voditi računa o gramatičkoj i pravopisnoj ispravnosti teksta. Vic je književni prozni tekst, odnosno kratak pripovjedni oblik s duhovitim iznenađujućim obratom, šaljiva priča s poentom ili neočekivanim smiješnim raspletom (*Hrvatski jezični portal*). S obzirom da se temelji na događajima, vic je zasićen predikatima, a ujedno je zanimljiv, kratak i cjelovit tekst. Tablica prikazuje lingvometodičke predložke za obradu predikata s pripadajućim aktivnostima.

TABLICA 3. Tekst lingvometodičkih predložaka za obradu predikata i pripadajući zadatci

Redni broj lingvometodičkog predloška	Predviđeni zadatak za rad na tekstu	Tekst lingvometodičkog predloška
VIC 1.	Podcrtaj i izdvoji jednostavne i složene oblike predikata.	Sjedi Ivica na satu na kojem se uči gramatika. Pita učiteljica: „Može li mi netko reći primjer istog glagola u prezentu i futuru prvom?“ Javi se neka djevojčica i kaže: „Trčim i trčat ću.“ Učiteljica je pohvalila i pita za drugi primjer. Javi se dječak i kaže: „Spavam i spavat ću.“ Učiteljica pohvalila i pita ima li još tko neki primjer. Javi se Ivica i kaže: „Jedem juhu i pile ću.“
VIC 2.	Podcrtaj predikate i izdvoji glagolske predikate izrečene dvama glagolima.	Kaže Ivica tati: „Tata, tata, ali ja ne želim čitati lektiru! Dosadna je!“ „Smiri se, sine, ti moraš čitati lektiru bez obzira je li dosadna ili nije. Od čitanja nitko nije umro.“ Mali Ivica žalosno odgovori: „Tata, zar želiš da ja budem prva žrtva?“
VIC 3.	Podcrtaj predikate i izdvoji imenske predikate.	Učiteljica: „Kada kažem da sam bila lijepa, to je prošlo vrijeme, zar ne, Ivice?“ Ivica: „Da, učiteljice!“ Učiteljica: „Ali, ako kažem da sam lijepa, onda je to, Ivice, što ?!“ Ivica: „Onda je to šala, učiteljice!“

Metodički sustav koji se predlaže za obradu predikata jest analitičko-eksplikativni sustav. Analitičko-eksplikativni sustav učenika stavlja u povoljniji položaj jer ga potiče da proučavanjem analitički otkriva gramatičke pojave na razini književne norme. U ovome je sustavu uloga učitelja još uvijek važna, ali se od učenika

očekuje „samostalno izvođenje definicija, pravila i paradigama i tekstovna analiza.“ (Težak, 1996: 115). Bitna je sastavnica ovoga sustava heuristički razgovor, pomoću kojega učenici sudjeluju u izvođenju generalizacija. Dakle, umjesto da učitelj sam jednostavno izloži činjenice i na temelju toga objasni generalizacije, što je osobina metode usmenoga izlaganja, on primjenom heurističkih pitanja uključuje učenike u proces otkrivanja novih spoznaja. (Poljak, 1988: 103) Navedenim bi se ostvarili i određeni ishodi međupredmetnih tema, primjerice: *pod B. 5.2. Planira i upravlja aktivnostima i uku b.2.4.15. Učenik prati učinkovitost učenja i svoje napredovanje tijekom učenja. Za izvedbu sata potrebna su nastavna sredstva: slikokaz, bilježnica i nastavni listići (strip i književni tekstovi – vicevi, basna), nastavni izvori su živa riječ nastavnika i učenika te pisana riječ predstavljena slikokazom i tekstom na nastavnim listićima. Od nastavnih metoda koristit će se metoda izlaganja, metoda čitanja, metoda pisanja, metoda slušanja, metoda pokazivanja, metoda heurističkog razgovora. Također, tijekom sata primijenit će se svi oblici rada, frontalni, individualni rad, radu u paru i grupni rad. Predviđeno trajanje sata je 45 minuta, a struktura sata jest sljedeća: 1. motivacija, 2. najava naobrazbene zadaće i osvježivanje potrebnog predznanja, 3. zapažanje novih jezičnih činjenica, 4. čitanje polaznog teksta, 5. otkrivanje ostalih važnih obilježja, 6. uopćavanje – definiranje, 7. sinteza i 8. provjera stečenih spoznaja na novim primjerima. Tijek sata je sljedeći: učenici promatraju fotografiju na slikokazu i opisuju je jednom rečenicom nakon što su poslušali zadatak uz fotografiju: *Jednom rečenicom opiši radnju na fotografiji.**

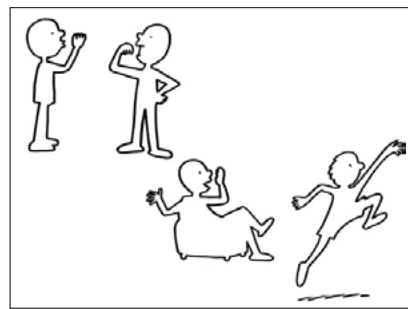


SLIKA 1. Fotografija za stvaranje rečenice u motivacijskom dijelu sata
 Izvor: <https://www.broadsheet.com.au/sydney/food-and-drink/article/let-them-eat-cake>

Učenici će opisati fotografiju rečenicom *Djevojka jede tortu rukama*. Učitelj razgovara s učenicima o mogućem poretku riječi u ovoj rečenici, a učenici uočavaju da je u hrvatskom jeziku slobodniji poredak riječi i da, ako zamijenimo mjesta pojedinim rečeničnim dijelovima, obavijest je svejedno razumljiva. Učitelj pitanjima navodi učenike na razmišljanja o pravilnom poretku riječi u rečenici npr. *Zašto je riječ djevojka na prvom mjestu? Koju službu ima ta riječ u rečenici? Koju službu imaju ostale riječi?* Učitelj naglašava da pravilan poredak riječi u rečenici usvajamo pomoću gramatičkoga

ustrojstva rečenice koji je posebice važan za usvajanje stranih jezika te svaki jezik ima svoja pravila, ali se jezici služe sličnom terminologijom u gramatici. Učitelj prikazuje na slikokazu rečenicu *Marina jede tortu*. Poziva učenike da prevedu zadanu rečenicu na talijanski jezik (*Marina mangia una torta.*) i na engleski jezik (*Marina eats a cake.*) čime se postiže korelacija s nastavnim predmetima Talijanski jezik i Engleski jezik. Nakon toga ih upućuje da pokušaju navedeni redosljed riječi S + P + O promijeniti u rečenici i da objasne što uočavaju. Učenici uočavaju da obavijest nije u potpunosti razumljiva i da nije jasno tko vrši radnju u rečenici kada objekt dođe na mjesto subjekta. Učitelj ih pita da razmisle zašto je u hrvatskom jeziku moguće izmijeniti redosljed. Učenici uočavaju da riječ *tortu* koja je u akuzativu možemo prepoznati upravo po obliku odnosno padežu kao objekt odnosno predmet radnje. Učitelj naglašava da se unatoč tome u hrvatskom standardnom jeziku preporučuje poštivati redosljed riječi u rečenici koji se usvaja pomoću gramatičkoga ustrojstva. Učenicima najavljuje nastavnu jedinicu koja je i naziv cjeline koju se započinje obrađivati. Učenici samostalno nabrajaju članove gramatičkoga ustrojstva rečenice i navode kratice za označavanje članova u rečenici koje su usvojili u osnovnoj školi. Učitelj navodi učenike da objasne što bi značila članjivost rečenice. Učitelj poziva učenike da odrede članove u rečenici *Luka je čekao slušatelje u knjižnici*. Navodi učenike da pokušaju objasniti zašto su određeni članovi S + P + O + PO samostalni rečenični članovi. Potom učitelj proširuje rečenicu atributima i apozicijom *Poznati pripovjedač Luka čekao je male slušatelje u gradskoj knjižnici*. Učenici trebaju uočiti koje su riječi dodane u prethodno analiziranu rečenicu te koje su vrste riječi. Učitelj ih navodi da otkriju koja je služba dodanih riječi te da su imenične dopune, a uz to i nesamostalni članovi. Potom, na slikokazu prikazuje crteže određenih radnji i poziva učenike da opišu crteže rečenicama koje izriču radnju.

Opisujući crteže, učenici izriču predikat glagolom. Učitelj poziva učenike da definiraju što je predikat. Učenici uočavaju i definiraju da je predikat temeljni rečenični dio i izriče radnju u rečenici te da je nositelj predikata glagol. Učitelj im napominje da je potrebno razlikovati vrstu riječi od službe riječi i učenici pojašnjavaju razliku.



SLIKA 2. Fotografija za stvaranje rečenica odnosno izricanje različitih radnji
Izvor: <https://www.profil-klett.hr/repozitorij-materijali/dubovito-i-neocekivano-u-nastavi-hrvatskoga-jezika>

Učitelj odabire jednu od izrečenih rečenica i zapisuje je. Poziva učenike da odrede predikatne kategorije zapisanom predikatu, npr. moguće je zapisati rečenicu *Dječak je skočio*. Predikatne kategorije su: 3. osoba, broj je jednina, vid je svršeni, vrijeme je perfekt, a način indikativ. Učenici uočavaju da su predikatne kategorije gramatička svojstva predikata kojima predikat upravlja ostalim članovima rečenice. Potom učitelj najavljuje čitanje stripa o Ezopu koji prikazuje na slikokazu.



SLIKA 3. Lingvometodički predložak za prvi zadatak podcrtavanja predikata
 IZVOR: <https://www.profil-klett.hr/repozitorij-materijali/duhovito-i-neočekivano-u-nastavi-hrvatskoga-jezika>

Učenici ponavljaju što je basna i obilježja basne te tko je Ezop, a na taj se način postiže korelacija s predmetnim područjem književnost i stvaralaštvo. Učenicima se interpretira strip o Ezopu koji je uz prikaz na slikokazu podijeljen i na nastavnim listićima. Učenici podcrtavaju predikate i izdvajaju ih čitanjem. Navedene predikate učitelj prikazuje i na slikokazu. Učitelj postavlja pitanja *Kojom je vrstom riječi izrečen predikat? Koji se predikat razlikuje od većine predikata?* Učenici uočavaju da je vrsta riječi glagol, a svi predikati su glagolski predikati osim primjera *bit će promatrač* koji je imenski predikat. Učitelj poziva učenike da sami definiraju glagolski predikat. Navodi iz teksta primjere predikata: *priča* i *pričat ću* te poziva učenike da objasne razliku u strukturi. Učenici uočavaju da je jedan predikat jednostavan oblik a drugi složeni oblik predikat. Učitelj potiče učenike da ispričaju neki školski vic potom ih pita kako se vic definira u književnosti. Zatim najavljuje da će ispričati školski vic o malom Ivici i dijeli učenicima nastavni listić s tekstom

vica (vidi Tablicu 3 – Vic 1). Učenicima se izvodi vic o malom Ivici. Učitelj treba naučiti vic napamet i, radi ostavljanja boljeg dojma, izvoditi ga, a ne čitati. Potiče učenike da zaključe prema definiciji vica i prema predlošku teksta zašto je vic dobar predložak za uvježbavanje predikata. Učenici podcrtavaju predikate u tekstu vica i razvrstavaju ih na jednostavne i složene glagolske oblike. Učitelj potiče učenike da pronađu primjer predikata u tekstu koji nije ni jednostavan ni složen i da pojasne zašto. Učenici uočavaju primjer predikata *može reći* i zaključuju da nije jednostavan jer se ne sastoji samo od jednog glagola, a nije ni složen jer uz glagol ne stoji pomoćni glagol, već je sastavljen od dvaju glagola. Učitelj potiče učenike da kažu kakav je glagolski oblik glagol *reći* i koja je njegova funkcija u ovom primjeru. Učenici zaključuju da je infinitiv i da služi kao nadopuna glagolu koji mu prethodi. Učenicima se izvodi drugi vic o malom Ivici. Dijeli se listić s tekstom vica (vidi Tablicu 3 – Vic 2) Učenici podcrtavaju predikate u tekstu i vica i izdvajaju glagolske predikate izrečene dvama glagolima. Nakon provjere, učitelj prikazuje izdvojene primjere na slikokazu. Na istom predlošku izdvajaju se i primjeri imenskoga predikata. Učitelj ih prikazuje na slikokazu i poziva učenike da pomoću navedenih primjera objasne strukturu imenskoga predikata. Učenici uočavaju da je sastavljen od pomoćnoga glagola biti i imenske riječi. Učitelj pojašnjava da se glagol biti može pojaviti u bilo kojem obliku i vremenu i da se zove spona ili kopula, a imenska riječ naziva se predikatno ime. Potiče učenike da nabroje imenske riječi. Učitelj izvodi treći vic o malom Ivici. Dijeli se listić s tekstom vica (vidi Tablicu 3 – Vic 3). Učenici u tekstu podcrtavaju predikate te pronalaze imenske predikate. Učitelj nakon provjere prikazuje rješenja na slikokazu. Učitelj na slikokazu prikazuje rečenice *Vatra! Upomoć!* Učitelj pita učenike imaju li rečenice predikat. Učenici zaključuju da nemaju. Učitelj potiče učenike da parafraziraju rečenice tako da napišu predikat. Učenici pišu rečenice *Gori vatra! Trebam pomoć!* Uočavaju da je obavijest ista u navedenim rečenicama, kao i u rečenicama bez predikata. Učitelj definira da je riječ o bespredikatnoj rečenici odnosno neoglagoljenoj i iako je predikat neizrečen, sadržaj predikata vidljiv je iz smisla rečenice. Za sintezu učitelj može provjeriti teorijsko znanje obrađeno na satu usmeno ili pripremiti kviz u *Kahootu*. Učenicima se postavljaju pitanja o novostečenim jezičnim činjenicama: *Nabrojite rečenične članove. Što je predikat? Koje su dvije vrste predikata? Čime možemo izreći glagolski predikat? Od čega se sastoji imenski predikat? Što je neoglagoljena rečenica.* Učenici odgovaraju na pitanja. Kako bi se provjerile stečene spoznaje na novim primjerima učenike se dijeli u grupe i učenici rješavaju rečenice određujući glagolske i imenske predikate na no-

vim primjerima. Potiče se učenike da jedni drugima pojašnjavaju pravila u slučaju da neki učenik ne zna riješiti određeni primjer predikata. Primjer lingvometodičkoga predloška za grupni rad može biti tekst basne *Gavran i lisica*: *Gavran ukrade komad sira i sjedne na drvo da ga pojede. Tek što je to lisica opazila, odmah je poželjela taj lijepi zalogaj, i počela misliti kako bi do njega došla. Sasvim krotko i ponizno dođe drvetu i reče gavranu: „Oj, lijepa ptico, ljubimče bogova i ljudi! Kako je divno tvoje perje, kako su sjajne tvoje oči, i kako sjajan kljun! Ako je još i tvoj glas takav, ti si onda kralj sviju ptica!“ Gavranu je ta hvala veoma godila, pa odluči zapjevati da lisica čuje njegov glas. Otvori kljun, te razviče svoj ponositi: „Kvar, kvar!“ Međutim je sir pao na zemlju, a lija ga dobro dočeka, pohlepno pograbi i pojede, a zatim se stane rugati gavranu govoreći: „Meni se htjelo sira, a znajući kako si tašt, hvalila sam te i uznosila!“ Postiden, gavran odleti dalje.*

Nakon što su učenici gotovi, čitaju tekst i izdvajaju predikate. Učitelj ih prati u rješavanju. Učitelj procjenjuje je li potrebno dodatno uvježbavanje za domaći rad prema sigurnosti učenika u izdvajanju predikata i razlikovanju njegovih vrsta.

ZAKLJUČAK

Predikatom, temeljnim rečeničnim dijelom, započinje obrada rečenice koja je sintaktička jedinica. S obzirom na to da je rečenici središte predikat, a svaki od članova rečeničnog ustrojstva ostvaruje izravan ili neizravan odnos prema glavnomu dijelu rečeničnoga ustrojstva, učenike se poučava o rečenici kao modelu (u okviru jezika kao sustava), a onda i ostvaraju toga modela jer nema poznavanja jezika bez poznavanja rečenice, a sintaksa je važna za razvoj mišljenja i jezičnu naobrazbu. Kurikulumom se potiče usvajanje znanja o jeziku kao sustavu, a potom razvijanje jezičnih djelatnosti. Predmetno područje hrvatski jezik i komunikacija temelji se na učenju i poučavanju jezičnim znanjima te na ovladavanju jezikom kao sustavom s uporabnoga stajališta. Sadržaji predikata dio su predmetnoga područja hrvatski jezik i komunikacija i zastupljeni su u sedmom i osmom razredu osnovne škole i prvom i drugom razredu gimnazije. Za usvajanje sadržaja o predikatu, potrebno je poznavati sadržaje o glagolima, imenskim riječima te svemu onome što uključuju predikatne kategorije što učenici usvajaju od trećeg do šestog razreda osnovne škole. U sedmom razredu osnovne škole usvaja se pojam rečenice, razlika vrste riječi od službe riječi, članovi gramatičkog ustrojstva, obilježja glagola u službi predikata, uloga predikata u rečenici, neoglagoljene re-

čenice, imenski i glagolski predikat te stilski obilježen i neobilježen red riječi. U osmom razredu usvajaju se rečenice prema sastavu, razlika jednostavne i složene rečenice prema broju predikata te vrste rečenica među kojima i predikatna. U prvom razredu gimnazije ponavlja se sadržaj usvojen u sedmom razredu osnovne škole i proširuje se sadržajima o samostalnim i nesamostalnim članovima te se očekuje da učenik može opisati sintaktičku službu i značenja promjenjivih i nepromjenjivih riječi u rečenici te objasniti subjektno-predikatnu sročnost. U drugom razredu gimnazije ponavljaju se sve rečenice po sastavu, a priložne rečenice obrađene u osmom razredu, proširuju se novim priložnim vrstama, posljedičnom i dopunskom rečenicom. Proširuju se sadržaji o stilski obilježenom i neobilježenom redu, uključuju i novi sadržaji o obvezatnom redu riječi i obavijesnom ustrojstvu rečenice. Iz navedenoga, evidentna je gramatička odnosno sintaktička uloga predikata, no i koliko se nastavnih sadržaja predmeta Hrvatski jezik vezuje uz predikat ili temelji na samom predikatu. Navedene gramatičke sadržaje učenicima treba predstaviti na zanimljiv način, npr. prijedlog lingvometodičkog predloška za obradu predikata može biti vic sa školskim temama. Vic je zasićen predikatima, a ujedno je zanimljiv, kratak i cjelovit tekst. Metodčki sustav koji se predlaže za obradu predikata jest analitičko-eksplikativni sustav jer potiče učenika da samostalno izvodi definicije i pravila, a učitelj primjenom heurističkih pitanja uključuje učenike u proces otkrivanja novih spoznaja.

LITERATURA

- BABIĆ, S., i TEŽAK, S. (2009). *Gramatika hrvatskoga jezika, priručnik za osnovno jezično obrazovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- BARIĆ, E., LONČARIĆ, M., MALIĆ, D., PAVEŠIĆ, S., PETI, M., ZEČEVIĆ, V. i ZNIKA M. (2005). *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.
- BIČANIĆ A., FRANČIĆ A., HUDEČEK L. i MIHALJEVIĆ M. (2013). *Pregled povijesti, gramatike i pravopisa hrvatskoga jezika*. Zagreb: Croatica.
- HUDEČEK, L. i MIHALJEVIĆ, M. (2017). *Hrvatska školska gramatika*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.
- KOLAR BILLEGE, M. (2016) Poučavanje hrvatskoga jezika. *Napredak*, 157 (1–2), 105–124.
- PETI M. (2004). Glagolski predikat u imenskom predikatu. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 30, 163–171.
- PRANJKOVIĆ, J. i SILIĆ, J. (2007). *Gramatika hrvatskoga jezika za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska knjiga.
- SILIĆ, J. (1999). Gramatički i komunikacijski red riječi u suodnosu. *Kolo*, 3, 449–455.
- ŠKILJAN D. (1985). *Pogled u lingvistiku*. Zagreb: Školska knjiga.
- TEŽAK, S. (1996). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*. Zagreb: Školska knjiga.
- TEŽAK, S. (1998). *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*. Zagreb: Školska knjiga.

IZVORI

- ČUBRIĆ, M., GLIGORIĆ, I. M., MEDIĆ, I. i SERDAREVIĆ, K. (2019). *Hrvatski jezik i književnost 1, integrirani udžbenik hrvatskoga jezika za prvi razred gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.
- ČUBRIĆ, M., GLIGORIĆ, I. M., MEDIĆ, I. i SERDAREVIĆ, K. (2020). *Hrvatski jezik i književnost 2, integrirani udžbenik hrvatskoga jezika za drugi razred gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.
- DRUŽIJANIĆ-HAJDAREVIĆ, E., GREBLIČKI-MICULINIĆ, D., JURIC STANKOVIĆ N. i

- ROMIĆ, Z. (2020). *Hrvatski za 7, udžbenik iz hrvatskoga jezika za sedmi razred osnovne škole*. Zagreb: PROFIL Klett.
- DRUŽIJANIĆ-HAJDAREVIĆ, E., GREBLIČKI-MICULINIĆ, D., JURIC STANKOVIĆ, N. i ROMIĆ, Z. (2021). *Hrvatski za 8, udžbenik iz hrvatskoga jezika za osmi razred osnovne škole*. Zagreb: PROFIL Klett.
- DUJMOVIĆ MARKUSI, D. (2019). *Fon-Fon 1, udžbenik za prvi razred gimnazije i četverogodišnjih strukovnih škola (140 sati godišnje)*. Zagreb: PROFIL Klett.
- DUJMOVIĆ MARKUSI, D. (2020). *Fon-Fon 2, udžbenik za prvi razred gimnazije i četverogodišnjih strukovnih škola (140 sati godišnje)*. Zagreb: PROFIL Klett.
- ĐORĐEVIĆ, I. R., MILOŽA, S. i PETROVIĆ, B. (2020). *Hrvatske jezične niti 7, udžbenik iz hrvatskoga jezika za sedmi razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa .
- BOSAK, S., ĐORĐEVIĆ, I. R., MILOŽA, S., PETROVIĆ, B. i ŠIMUNOVIĆ NAKIĆ, L. (2021) *Hrvatske jezične niti 8, udžbenik iz hrvatskoga jezika za sedmi razred osnovne škole*. Zagreb: Alfa
- MAJČIĆ, Ž., RIHTARIĆ A., SAMARDŽIĆ, V. (2020). *Volim hrvatski 7, udžbenik hrvatskoga jezika u sedmome razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga
- LATIN, S., RIHTARIĆ A. i SAMARDŽIĆ, V. (2021). *Volim hrvatski 8, udžbenik hrvatskoga jezika u sedmome razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.
- Kurikulum nastavnog predmeta Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije* (29. siječnja 2019.). Narodne novine (pristupljeno 21. lipnja 2021.)
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html
- Kurikulum međupredmetne teme Učiti kako učiti za osnovne i srednje škole* (29. siječnja 2021.) Narodne novine (pristupljeno 27. lipnja 2021.)
- Kurikulum međupredmetne teme Poduzetništvo za osnovne i srednje škole* (29. siječnja 2021.) Narodne novine (pristupljeno 27. lipnja 2021.)
- Ispitni katalog za državnu maturu u školskoj godini 2020./2021. Hrvatski jezik*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (pristupljeno 25. lipnja 2021.)
<https://mk0ncvvot6usx5xu4d.kinstacdn.com/wp-content/uploads/2020/09/HRVATSKI-2021a.pdf>
- Hrvatski jezični portal* (pristupljeno 27. lipnja 2021.)
https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=f19uXBJ0

METHODIC APPROACH TO THE PREDICATE IN THE ELEMENTARY SCHOOL AND HIGH SCHOOL

SUMMARY

This paper deals with the methodic approach to the predicate. The introductory part of the paper gives a brief overview of the syntax and grammatical structure of the sentence, but the emphasis is on the basic grammatical features of the predicate as the main part of the sentence. Predicate categories are given in this part of paper, as well as definitions of verb and noun predicate and the predicate sentences. The central part of the paper deals with the representation of the content of the predicate in the *Curriculum for the subject Croatian language for primary and secondary school* and in primary and secondary school textbooks. The contents of the *Curriculum* and textbooks for the 7th and 8th grade of primary school and the 1st and 2nd grade of gymnasium high school are compared in this part. Also, there is a brief overview of the contents processed from the 3rd grade of primary school to the 6th grade of primary school that are crucial for the adoption of predicate features since they relate to the verb that is the main part of the predicate, morphological categories and noun words which are key to understanding the structure of a noun predicate. The final part of the paper gives a proposal for methodic processing of predicate in the 1st grade of high school. The predicate and types of predicates need to be practiced on an interesting text that is saturated with action, so the joke is suggested as the text of linguo-methodic template, and since students have processed most of the content in primary school, the teacher uses an analytical-explicative system, therefore, through heuristic conversation, he directs the student to discover grammatical phenomena analytically and independently derive definitions and rules. The importance of adopting the content of the predicate for understanding the grammatical structure of the sentence is emphasized because grammatical knowledge of the sentence is the basis for the development of communication skills in general, but also the content needed to take the state exam in Croatian that marks the completion of high school education.

KEYWORDS:

syntax, grammatical structure of a sentence, predicate, types of predicates, methodic approach to the predicate

TISAK
Print
Stega tisak d.o.o.

NAKLADA
Copies
200 primjeraka