

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](http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf)) prilikom reguliranja standarda etičnoga ponašanja i odnosa svijju strana uključenih u postupak objavljivanja (autora, urednika, recenzenata 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](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).

Naš časopis usvaja CC Attribution-ShareAlike 4.0 licencu za sve objavljene članke. Ova licenca omogućuje čitateljima slobodno dijeljenje i prilagodbu materijala, pod uvjetom da korisnici priznaju originalne autore i objavljuju sve izvedene radove pod istim uvjetima licenciranja. Svaka osoba koja koristi rad (u ovom slučaju, članke u časopisu) mora dati odgovarajuće priznanje izvornim autorima. Korisnici moraju navesti ime autora i naznačiti izvor rada, čime se osigurava da autori dobiju priznanje za svoj rad. Svaka osoba koja prilagodi ili nadograđuje rad mora objavljivati svoje doprinose pod istom licencom kao i originalni rad. Stoga, ako netko djelomično ili značajnije mijenja, odnosno nadograđuje članak iz časopisa, mora objaviti svoj izvedeni rad pod istom CC BY-SA 4.0 licencom. U osnovi, časopis promovira otvoreni pristup znanstvenom sadržaju, potiče suradnju i osigurava da akademska zajednica ima koristi od kolektivnog znanja koje se dijeli unutar naše publikacije. Vjerujemo da usvajanjem ove licence pridonosimo napretku znanosti i potičemo kulturu otvorene razmjene u našem području.



Our journal adopts the CC Attribution-ShareAlike 4.0 license for all published articles. This license allows readers to freely share and adapt the material, provided they appropriately attribute the original author(s) and distribute any derivative works under the same license terms. Anyone using the work (in this case, journal articles) must give appropriate credit to the original author(s). Users must provide the name of the creator and an indication of the source of the work, ensuring that the authors receive recognition for their work. Anyone who adapts or builds upon the work must distribute their contributions under the same license as the original work. Therefore, if someone remixes, transforms, or builds upon the journal article, they must release their derivative work under the same CC BY-SA 4.0 license. In essence, the journal promotes open access to scholarly content, encourages collaboration, and ensures that the academic community benefits from the collective knowledge shared within our publication. We believe that by embracing this license, we contribute to the advancement of scholarship and foster a culture of open exchange within our field.

Članci objavljeni u časopisu referiraju se i registriraju u:

*The articles appearing in Journal are abstracted and indexed in:*

Scopus, DOAJ, ERIHPlus, EBSCO (EBSCO Discovery Service (EDS), Education Source, Education Source Ultimate, The Belt and Road Initiative Reference Source), MLA International Bibliography, RILM, Hrčak, Google Scholar.

Online inačica časopisa je na web stranici / Online version of the journal on the web address <https://morepress.unizd.hr/journals/magistraiadertina>

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

UDK 37  
God. 20

ISSN 1846-3606  
sv. 2

# MAGISTRA IADERTINA

(20/2)

2025.



**Sveučilište u Zadru**  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

Magistra Iadert. (Sveuč. u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja)	God./Vol. (20/2)	Str./P. 1-220	Zadar, 2025.
------------------------------------------------------------------------------	------------------	---------------	--------------

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

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST / *Publishing Committee*  
Lena Mirošević, predsjednica

GLAVNI UREDNIK / *Editor in Chief*  
Robert Bacalja

IZVRŠNA UREDNICA / *Executive Editor*  
Katarina Ivon

UREDNIŠTVO / *Editorial Board*  
Stjepan Blažetin (Pécs), Maja Cindrić (Zadar), Vanessa Joosen (Antwerp), Mira Klarin (Zadar), Leszek Małczak (Katowice), Marta Licardo (Maribor), Slavica Šimić (Zadar), Slavica Vrsaljko (Zadar), Smiljana Zrilić (Zadar)

ZNANSTVENI SAVJET / *Scientific Council*  
Izabela Sorić (Zadar), Milena Ivanuš Grmek (Maribor), Bettina Kümmerling-Meibauer (Tübingen), Tonći Lazibat (Zagreb), Christine Gardemann (Greifswald), Laszlo Varga (Sopron), Marina Diković (Pula), Miluše Rašková (Olomouc), Dominika Provázková Stolinská (Olomouc)

TAJNIK UREDNIŠTVA / *Secretary of Editorial Board*  
Josip Uglešić

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

LEKTORI  
*Copyediting*  
Eda Šarić  
(hrvatski / *Croatian*)

Sandra Mlađenović  
(engleski / *English*)

NASLOVNA STRANICA  
*Front Page*  
Josip Zanki

UDK OSTRUČAVANJE  
*UDC Indexing*  
Zorica Antulov

RAČUNALNI SLOG  
*Layout*  
Sveučilište u Zadru

# SVEUČILIŠTE U ZADRU

ODJEL ZA IZOBRAZBU UČITELJA I ODGOJITELJA

UDK 37  
God. 20

ISSN 1846-3606  
sv. 2

## MAGISTRA IADERTINA

(20/2)

2025.

Magistra Iadert. (Sveuč. u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja)	God./Vol. (20/2)	Str./P. 1-220	Zadar, 2025.
------------------------------------------------------------------------------	---------------------	---------------	--------------

## SADRŽAJ / CONTENTS

### IZVORNI ZNANSTVENI RADOVI

- Snježana Dubovicki, Tihana Škojo, Renata Jukić**  
ANALYSIS OF THE ORIENTATION OF STUDY PROGRAMS  
TOWARDS THE LABOUR MARKET THROUGH THE PRISM OF  
ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES: ANALYSIS OF STUDY  
PROGRAMS AT THE UNIVERSITY OF OSIJEK 9

*Faculty of Education, University of Osijek, Croatia  
The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek, Croatia  
Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Osijek, Croatia*

- Sonja Kovačević, Joško Barbir**  
ZNAČENJE ŠKOLSKOG OKRUŽENJA ZA PROVEDBU  
KONSTRUKTIVISTIČKOGA NASTAVNOG PRISTUPA 37

*Odsjek za učiteljski studij, Filozofski fakultet u Splitu, Hrvatska  
Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet u Splitu, Hrvatska*

- Lidija Nikolić, Marija Berać-Jozić**  
DROPPING OUT OF PRIMARY MUSIC SCHOOLS – PARENTS’  
PERSPECTIVE 73

*Faculty of Education, University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Hrvatska  
Music school of Pavao Markovac, Zagreb, Hrvatska*

### PRETHODNA PRIOPĆENJA

- Snježana Dobrota, Marijo Krnić**  
FUNKCIJE SLUŠANJA GLAZBE MEĐU PJEVAČIMA  
ZBOROVA I KLAPA 93

*Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Hrvatska*

- Tomislava Vidić, Marina Đuranović, Irena Klasnić**  
KOLEKTIVNA UČINKOVITOST UČITELJA U OSNOVNOJ ŠKOLI 107

*Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska*

- Tihomir Vidranski, Sara Perković, Ivan Vrbik**  
THE INFLUENCE OF PRIOR EXPERIENCE AND GENDER ON  
CHANGES IN SOMATIC, COGNITIVE, AND SELF-CONFIDENCE  
ANXIETY LEVELS DURING SKI TECHNIQUE LEARNING 125

*Faculty of Kinesiology, University of Zagreb, Croatia  
Faculty of Kinesiology, University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Croatia  
Department of Social Sciences and Humanities, University of Slavonski Brod, Croatia*

## SADRŽAJ / CONTENTS

### PREGLEDNI RADOVI

- Anela Nikčević-Milković, Lada Perković**  
VAŽNE ODREDNICE DOPRINOSA RAZVOJU VIŠIH RAZINA  
INTERKULTURNE OSJETLJIVOSTI 141

*Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilište u Zadru, Hrvatska  
Zdravstveno veleučilište Zagreb, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska*

- Helena Horžić Njegovan**  
JOSIP CVRčila U HRVATSKOJ DJEČJOJ KNJIŽEVNOSTI 171

*Osnovna škola Savski Gaj, Zagreb, Hrvatska*

### STRUČNI RAD

- Nikoletta Szászová, Alexandra Biščo Kastelová,  
Miroslava Bartoňová, László Varga**  
FROM DIAGNOSIS TO INTERVENTION: A NEUROPEDAGOGICAL  
APPROACH USING THE DIAGNOSTIC-INTERVENTION  
PROGRAMME COMPREHENSIVE MOVEMENT INTERVENTION 191

*Department of Special Education, Comenius University, Bratislava, Slovakia  
Department of Special Education, Comenius University, Bratislava, Slovakia  
Department of Special Education, Comenius University, Bratislava, Slovakia  
Institute of Educational Sciences and Psychology, University of Sopron, Sopron, Hungary*

# ANALYSIS OF THE ORIENTATION OF STUDY PROGRAMS TOWARDS THE LABOUR MARKET THROUGH THE PRISM OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES: ANALYSIS OF STUDY PROGRAMS AT THE UNIVERSITY OF OSIJEK

---

SNJEŽANA DUBOVICKI, TIHANA ŠKOJO, RENATA JUKIĆ

---

*Faculty of Education, University of Osijek, Croatia*  
*The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek, Croatia*  
*Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Osijek, Croatia*  
sdubovicki@foozos.hr  
tihana.skojo@aukos.hr  
rjukic@ffos.hr

UDK: 378.4:[37.014.5:339.9]  
(497.5-Osijek)=111  
Izvorni znanstveni rad  
Primljen: 5. 11. 2024.  
Prihvaćen: 12. 11. 2025.

## ABSTRACT

This study aims to elaborate, compare and revise the characteristics, trends and connections between the orientation of certain study programs on the labour market demands through the development of entrepreneurship by using theoretical and comparative approach. Accordingly, a qualitative methodological approach was used, that is, data collection through document analysis as well as the trend analysis method.

The results indicate the presence and/or absence of a large number of outcomes related to entrepreneurial competencies and the potential relevance of individual study programmes. Special attention is focused on the analysis of the learning outcomes visible in the syllabi of eighteen undergraduate, graduate and integrated study programs conducted at the Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. There is a difference in study programmes designed in the last five years, while other study programmes which have been delivered at the University of Osijek for many years retain the tradition, but also the need to change for new generations. The trend analysis highlights the ever-increasing relevance and, therefore, the orientation on the labour

## KEYWORDS:

*entrepreneurial competencies, labour market, learning outcomes, study programmes*

market of those study programmes that were created in the last five to seven years. As a result, one can conclude that students outside the faculties of economics do not acquire enough competencies for entrepreneurship. In addition to revising study programmes, it is necessary to offer new elective courses at different levels of education, but also free elective courses that would give students a wider knowledge and the possibility of acquiring entrepreneurial competencies during their studies.

All of the above is a response to the challenges that the young face when completing their higher education. One of the indicators of the necessity of introducing changes is the growing number of teaching staff who decide to change their profession upon completing their studies or who enter the private sector (OECD, 2008; 2016; 2019). In this sense, the development of entrepreneurial competencies strengthens competitiveness on the market but also contributes to the sense of a complete professional competence.

## 1. INTRODUCTION

The academic community has long been aware of the need to adapt to the needs of the labour market. Both in the direction of increasing the number of courses that will increasingly direct students towards practice, as well as towards global trends and innovations of a particular profession. Most important advantage of universities with many students is their practically-oriented education. One of the key features of practice-oriented education is connection with private sector companies (Geijsel, 2010; Stanić, Bolfek & Tršinski, 2016).

*Labour-market orientation* in higher education refers to the strategic and operational efforts of institutions to align academic programs with the evolving needs of the workforce and the broader economy. It encompasses the design of curricula that equip students not only with theoretical knowledge but also with the practical skills and competencies demanded by employers. This approach involves ongoing assessment of educational outcomes, including graduate employability, the quality of job alignment, and the capacity of graduates to generate value in professional and societal contexts. A *labour-market-oriented approach* relies on proactive collaboration between universities, industry partners, and governmental entities to ensure that educational offerings remain relevant to current and future workforce requirements. It emphasizes flexible curricula and experiential learning opportunities, such as internships, project-based learning, and collaborative initiatives, which develop competencies directly applicable in professional practice.

Furthermore, effective *labour-market orientation* requires comprehensive institutional governance, including strategic policies, financial instruments, and coordination mechanisms to maintain the relevance and quality of education. Modern interpretations also stress ethical and sustainable practices, recognizing that responsiveness to labour market demands must be balanced with the preservation of academic integrity and the social mission of education. Properly implemented, this orientation enhances graduate employability, fosters the development of entrepreneurial and professional skills, and contributes to broader economic and societal advancement.

In recent years, there has been a marked increase in interest in higher education programs designed to *systematically develop entrepreneurial competences*. Research analyses demonstrate a sustained growth in scientific publications within the field of entrepreneurship education, highlighting emerging research trends and expanding conceptual domains (Rachmatilah, 2024; Cervantes Muñoz, Devece,

& Peris Ortiz, 2024). Concurrently, universities are strengthening institutional support frameworks, as the perception of institutional encouragement has been shown to significantly enhance students' entrepreneurial intentions, a relationship consistently confirmed by empirical studies conducted across Europe and globally (Galvão, Marques, Mendes, & Azevedo, 2024).

The position of entrepreneurship education (further in the text EE) within higher education has undergone a notable conceptual reconfiguration, both in Croatia and internationally. Rather than functioning as a domain-specific component of business curricula, EE is increasingly recognised as a transversal educational priority that contributes directly to the alignment of university programs with complex labour-market dynamics. Empirical studies conducted in the Croatian context indicate that universities are gradually expanding the range of pedagogical and institutional mechanisms through which entrepreneurial competences are developed, including formal instruction, structured extracurricular opportunities, innovation-oriented events, and the activities of university incubators. Despite these developments, the extent and coherence of implementation continue to vary across institutions, suggesting uneven processes of curricular integration and resource mobilisation (Bujan Katanec, Pisker, & Magdalenić, 2024). Programs focused on practical challenges such as mentorship initiatives, engagement with role models, and project-based activities, have demonstrated particular effectiveness in fostering students' entrepreneurial orientation. Likewise, structured courses and participation in entrepreneurial competitions play an important role in strengthening students' self-perception of entrepreneurial competences, which in turn positively correlates with their intention to launch their own ventures (Burhanudin, Sojanah, & Utama, 2025).

One of the most significant contemporary trends and one that carries substantial theoretical implications is the increasing diffusion of entrepreneurial learning beyond the confines of business education. Study programs in fields such as tourism, engineering, the arts and various social science disciplines have begun to incorporate EE principles with growing intentionality. These programs frequently rely on experiential formats, including project-based learning, service-learning, collaborative community-partner engagements, and cross-disciplinary approaches designed to support the development of core entrepreneurial capabilities such as opportunity identification, creative problem-solving, cooperative work practices and the ability to navigate uncertainty (Štefanić, Šimunović, Štefanić, & Campbell, 2017). The expansion of EE into these disciplinary spaces illustrates

an ongoing shift in understanding entrepreneurial competence as a generalist and adaptable skill set rather than a specialised business-oriented attribute.

## 2. LITERATURE REVIEW

With the advent of globalization, there is also an increase in competition among universities, so accordingly, educational strategists should fight for their stable position on the so-called educational market. Also, working at a certain faculty should be one of the most desirable jobs, but also a reflection of quality and prestige. One of the most important aspects in preserving the university's position on the domestic and international market is quality education.

### 2. 1. Development of students' entrepreneurial competences

According to the Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2005), competencies are a multidimensional concept that consist of personal components (knowledge, cognitive abilities, motivation, attitude, and emotions), social components (context knowledge), and conducts (activities, behaviours, initiative) used in specific situations or contexts. Earlier research emphasized the necessity of implementing entrepreneurial content and acquiring entrepreneurial practical experience through innovating university courses (Gao, Zhuang, & Chang, 2021). Investing in additional outcomes that would be aimed at the entrepreneurial competencies of students at the university level can also be understood as an investment in the future. The authors point out that students who attend such study programs could be entrepreneurial investors because in the future they can "trade" their knowledge by offering themselves to more places that are offered on the labour market (Orfalea, Helfert, Lowe & Zatkowsky, 2008; Chaker, & Jarraya, 2021).

Entrepreneurial competence, in addition to stimulating the growth of new companies, influences the development of an entrepreneurial way of thinking and more effective use of the creative potential of existing knowledge and skills. For this reason, the interest in educational programs that encourage and develop entrepreneurial competence is increasing (Sedlan König, 2013).

Recent research refers to the need for a more open attitude of society towards entrepreneurship and the need for a multidisciplinary approach in the form of

the integration of entrepreneurship with different scientific fields. In the holistic development of entrepreneurial competencies, the quality of education plays the most significant role primarily in shaping broad entrepreneurial competencies, strengthening entrepreneurial skills, but also shaping preferences towards entrepreneurship (Lim, 2021).

*Entrepreneurial competence* is not limited to teaching subjects related to company formation. According to the *Council of Europe's* definition (2014), this competence more broadly refers to the education of entrepreneurial traits, attitudes, and skills — that is, the personal qualities that make an individual entrepreneurial. In a narrower sense, it includes training for successfully starting and managing a business, i.e., concrete entrepreneurial knowledge. Identified entrepreneurial traits include: initiative, proactivity, independence, motivation, decisiveness, leadership, creativity, and willingness to take risks. Skills include general management abilities (such as planning, organization, task delegation, and analysis), teamwork, self-assessment, communication, reporting, evaluation, documentation, project creation and implementation, and risk assessment and management where justified. Entrepreneurial attitudes encompass a readiness to take initiative, a positive outlook on change and innovation, and the ability to recognize opportunities for entrepreneurial expression — whether at work, in the community, or in private life. Finally, relevant knowledge includes general economic literacy and an understanding of how the market economy functions, as well as awareness of available opportunities that align with one's personal and professional goals. In the *contemporary educational context*, it is defined as a competence that includes knowledge, skills, attitudes and behavioural capacity aimed at creating (economic, social or cultural) value. The above definitions of entrepreneurial competence were the criteria against which course syllabi in certain study programs were analysed.

The study addresses an important and timely topic include the adaptation of higher education to labour market demands, particularly through the development of entrepreneurial competences within non-business study programs.

## 2. 2. Modernization of study programs

It is worth to note that quality education plays a crucial role in preserving the position of universities at domestic and international markets. At the same time, it is significantly important to consider requirements of major stakeholders (em-

ployers, students) in developing content of educational programmes. The challenges of information and technology age have triggered complete modernization of university's educational programs (Manarbek et al., 2019). Modernization of study programs at universities is increasingly being achieved through the systematic introduction of content, learning outcomes and teaching activities that explicitly encourage the development of entrepreneurial competences, as contemporary literature shows that such curricular interventions improve employability and students' ability to create value, and facilitate employability.

Competency frameworks like EntreComp serve as an operational model for redesigning existing courses starting from abstract goals (e. g. "recognition of opportunities", "mobilization of resources", "planning and implementation") to concrete learning outcomes (*European Commission, Joint Research Centre, 2018*). The results of previously conducted research indicate that the integration of experiential methods (visible in project methods, internships, start-up labs, collaborative projects related to industry) in non-economic programs increases student self-evaluation of entrepreneurial skills and the intensity of entrepreneurial intentions, especially when they are supported by mentoring programs and institutional services such as incubators (Lambarri Villa, Gordon-Isasi, & Arrondo Diez, 2025).

A systematic review of the literature indicates that curricular innovations that combine theoretical knowledge with practical tasks including risk assessment tasks, resource mobilization activities, and market simulations lead to better transition outcomes in the labor market and a greater number of initial entrepreneurial ventures (Csákné Filep, Timár, & Szennay, 2025; Ríos Yovera et al, 2025). The key mechanism of such reforms lies in the clear mapping of learning outcomes to measurable competencies and in the establishment of verification mechanisms (rubrics, portfolios, practical evaluations) that enable validation of the development of entrepreneurial capacities within non-economic courses. On the contrary, without such a targeted design and institutional support, additional content remains declarative and does not result in a permanent competence shift, which recent studies clearly document as the main challenge for successful implementation (Csákné Filep et al, 2025).

Therefore, it is recommended that the modernization of the curriculum includes a threefold approach: (a) formal introduction of clearly articulated outcomes focused on entrepreneurship, (b) mandatory and/or credit-valued experiential activities and (c) institutional support mechanisms (mentoring, incubators, cooperation

with industry) to ensure sustainability and measurable effects on students' employability and entrepreneurial activity (Lambarri Villa et al, 2025).

### **2. 3. Orientation of study programs according to desirable scenarios of the future**

Planning personal and professional future is one of the most important tasks of every individual. Earlier research shows that students do not sufficiently predict their personal and professional future, and when they do plan, these plans relate to the short term, most often to one school year (Nurmi, 1991; Steinberg *et al*, 2009; Chen, & Vazsonyi, 2011; Singh, & Yadav, 2017; Dubovicki, 2020). Yanez *et al*. (2019) believe that it is important for students not to prepare themselves for some predetermined future through developmental programs, but that in some critical scenarios they will be presented with aggressive roles in which they will be able to negotiate real challenges and controversial tools from the real world in authentic sociotechnical contexts (Luke, Sefton-Green, Graham, Kellner and Ladwig, 2018; Thumlert, de Castell, & Jenson 2014).

Accelerated development, constantly decreasing prices and increasing the presence of information and communication technologies (ICT) significantly affects the society as a whole, and in particular the education and the role of teachers that are constantly changing (Hamisch & Kruschel, 2022). Oyaïd (2009) emphasizes that the current role of the teacher is not suitable for the future. Davidson (2011) cites an example of new occupations in the future, noting that 65% of children attending primary school in 2011 will get a job that did not exist in that year. Some researchers wrote about the importance of thinking, researching, and predicting the future in education (Tafel, 1984a, 1984b; Ishler, 1984; Henson & Balentine, 1984; Wildman & Inayatullah, 1996; Dubovicki & Dilica, 2022)

According to Eurostat (2021) data, in 2020 there were 17.6 million students in the European Union, i.e. all those who will enter the labour market in the following years (or who have already entered it) and who will face the challenges posed by the commitments, responsibility, negotiations, and the practical application of knowledge. The higher education market will put forward 17.6 million new employees, and the size of that market speaks about the difficulties of harmonising educational programmes and ulti-

mately knowledge, skills, and competencies, with market demands. A larger market means less flexibility. Lower flexibility means that the required competences from the market will incorporate more slowly into educational programmes. (Štimac & Bilandžić Tanasić, 2023, 617).

The implementation of content and methods from the field of future studies in the syllabi of individual courses that raise and educate future teachers and teaching staff is of exceptional importance. In this way, students are given the opportunity to plan different future scenarios created for the purpose of solving possible future challenges. The goal is orientation towards desirable scenarios of the future (Tafel, 1984a; Inayatullah, 1996; 2020; Chen & Hsu, 2020; Dubovicki, 2020; Dubovicki, & Dilica, 2022; Dubovicki, & Kostanjčar, 2023).

In a modern world marked by rapid technological change, global challenges and uncertain future scenarios, higher education programmes have a key responsibility to educate young people not only for the present, but also for the future. Future-oriented education must include the development of competences that enable students to be proactive, innovative and resilient in the face of change. Entrepreneurial competences therefore become a fundamental part of this education, as they enable them to identify opportunities, generate sustainable solutions and transform ideas into concrete initiatives that can bring social and economic value.

In this context, higher education curricula should integrate contents directed towards sustainable and positive visions of the future such as green technologies, social innovations and digital transformation through interdisciplinary projects, cooperation with industry and experiential learning. Such an approach not only prepares students for future economic conditions, but empowers them to actively shape these conditions and contribute to the development of more resilient and fairer societies.

### 3. METHODOLOGY

#### Research goals and tasks

The primary objective of the research was to analyze the presence, depth and character of the integration of entrepreneurial competencies in 18 non-economic study programs at three components of the University of Osijek, through a review

of 682 courses that make up their curricula. The purpose of the research was to determine whether entrepreneurial competencies appear explicitly or implicitly, in what forms they most often manifest themselves, and to what extent the content and learning outcomes are aligned with the internationally accepted conceptual frameworks of entrepreneurial competence and the needs of the contemporary labour market. An additional objective was to identify areas of underrepresentation in order to define recommendations for the modernization and improvement of study programs.

The aim of the study is to elaborate, compare and recapitulate the characteristics, trends and connections between the orientation of some study programs to the needs of the labour market through encouraging the development of entrepreneurship, using a theoretical and comparative approach. In accordance with the objective, a qualitative methodological approach was chosen (data collection through *documentation analysis* and with the help of the *trend analysis method*).

In relation to the stated goal, the following research tasks were set: study of recent literature; an approach to the theoretical-comparative analysis of 18 study programs at the three components of the University of Osijek in order to observe the links between the orientation of some study programs to the needs of the labour market through encouraging the development of entrepreneurship. The criteria according to which the mentioned University of Osijek components and the mentioned study programs were selected are those where the authors teach or which are taught at a component where one of the authors is employed. Also, the Faculty of Economics in Osijek was deliberately left out because it is considered that with its study programs, it educates and educates the most about entrepreneurial competences, but also prepares students for the labour market. The aforementioned study programs were also included in the analysis because authors working on the previously mentioned components can influence the implementation of content that includes the previously mentioned elements of entrepreneurial competence each year with changes of up to 20%.

In relation to the objectives and tasks of the research, the following research questions were asked:

1. *Are the study programs aimed at developing entrepreneurship and entrepreneurial competences of students analysed?*
2. *Are the analysed study programs focused on the needs of the labour market?*

### 3. 1. Analysis of documentation - Analysis of learning outcomes

In the first part of the research, special attention is focused on the analysis of learning outcomes visible in the syllabi of 18 undergraduate, graduate and integrated study programs conducted at the University of Osijek: *University Undergraduate Study Programme in Pedagogy (Double Major)*; *University Undergraduate Study Programme in Early and Pre-School Education Studies*; *University Graduate Study Programme in Pedagogy*; *University Graduate Study Programme in Early and Pre-School Education Studies*; *Integrated Undergraduate and Graduate University Class Teacher Study Programme*; *University Undergraduate Study Programmes in Fine Arts*; *University Graduate Study Programmes in Fine Arts*; *University Undergraduate Study Programmes in Music Pedagogy*; *University Graduate Study Programmes in Music Pedagogy*; *University Undergraduate Study Programmes in Singing*; *University Graduate Study Programmes in Singing*; *University Undergraduate Study Programmes in Piano*; *University Graduate Study Programmes in Piano*; *University Undergraduate Study Programmes in Instrumental Studies*; *University Graduate Study Programme in Guitar Pedagogy*; *University Graduate Study Programme in Music Theory*; *University Graduate Study Programme in Composition*; *University Graduate Study Programme in Tambourine*.

Excluded from the analysis are study programs that directly raise and educate for entrepreneurship, and are implemented at the Faculty of Economics, University of Osijek.

Identifying entrepreneurial competencies in non-economics course syllabi requires a systematic, multi-layered methodological approach that combines qualitative and quantitative elements of analysis. *The first step* involves corpus selection of relevant syllabi, including courses from all (technical, social, humanities and STEM) fields, with the aim of ensuring a representative sample within an institution or multiple institutions.

*The next step* included a qualitative analysis of the content of the syllabus. For this approach, a conceptual framework based on definitions of entrepreneurial competences, such as the *European Commission* (2014), was used, which breaks down competence into three main areas: ideas and opportunities, resources, and into action. By analysing the content of individual course syllabi, elements are identified that point to the development of specific competencies: initiative, creativity, problem solving, teamwork, the ability to plan and manage projects, proac-

tivity, innovation and recognition of opportunities.

For a more precise and consistent identification, content coding was applied: syllabi were reviewed according to content elements, activities or tasks that students need to complete (a matrix with + and - values). The use of the coding matrix further enables us to standardize assessment and comparison between different courses and study programs. This methodological framework provides a systematic and transparent approach to identifying entrepreneurial competences in non-economic study programs, providing an empirical basis for further analysis of the impact of educational content on the development of students' entrepreneurial competences. The research results are visible in Table 1 and Table 2.

**TABLE 1** Analysis of the results of some teacher studies directed towards entrepreneurship (analysis of the first nine study programs)

Order. no.	The faculty at which the study program is conducted	Study program	Number of analysed courses (mandator, elective and free electives)	Outcomes that encourage entrepreneurial competence
				f (%)
1.	Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Osijek (FFOS)	University Undergraduate Study Programme in Pedagogy (Double Major)	47	/
2.	Faculty of Education, University of Osijek (FOOZOS)	University Undergraduate Study Programme in Early and Pre-School Education Studies	42	/
3.	Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Osijek (FFOS)	University Graduate Study Programme in Pedagogy	18	/
4.	Faculty of Education, University of Osijek (FOOZOS)	University Graduate Study Programme in Early and Pre-School Education Studies	42	/
5.	Faculty of Education, University of Osijek (FOOZOS)	Integrated Undergraduate and Graduate University Class Teacher Study Programme*	135	/

Order. no.	The faculty at which the study program is conducted	Study program	Number of analysed courses (mandator, elective and free electives)	Outcomes that encourage entrepreneurial competence
				f (%)
6.	The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek (AUKOS)	University Undergraduate Study Programmes in Fine Arts	104	/
7.	The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek (AUKOS)	University Graduate Study Programmes in Fine Arts	60	/
8.	The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek (AUKOS)	University Undergraduate Study Programmes in Music Pedagogy	39	/
9.	The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek (AUKOS)	University Graduate Study Programmes in Music Pedagogy	13	/
<b>TOTAL</b>			<b>500</b>	/

\* It is important to note that the study is carried out in 3 modules: Teacher study with optional module A – *development course*; Teacher’s study with optional module B - *computer science major* and Teacher’s study with optional module C1 - *English language major*<sup>1</sup>

From Table 1 and Table 2, we can see that in the analysis of even 682 courses in 18 study programs, not a single course was observed that emphasizes entre-

<sup>1</sup> After the first semester, the mentor advises the student about choosing one of the following optional modules:

a) *Module A - the development course* which, through selected courses in pedagogy, psychology and methodology, trains students to understand specific issues of upbringing and education, and child development.

b) *Module B - informatics course*, which trains students more thoroughly for the use of information technologies in the educational process, and for informatics education of children in the first four grades of elementary school (a project of the Ministry of Education and Sports from September 1, 2003).  
c) *Module C1 – English course*, which additionally prepares the student for early teaching of a foreign language to children of younger school age.

file:///C:/Users/PC/Downloads/Sveu%C4%8Dili%C5%A1ni%20integrirani%20preddiplomski%20i%20diplomski%20U%C4%8Diteljski%20studij%20(1).pdf (accessed 12 March 2024).

preneurship in its learning outcomes. The above-mentioned results are supported by mostly outdated study programs, in which later implementation plans and programs tried to innovate study programs in a slightly smaller percentage (up to 20%). Implementation plans and programs served us for further analysis.

**TABLE 2** Analysis of the results of some teacher studies directed towards entrepreneurship (analysis of the other nine study programs)

Order. no.	The faculty at which the study program is conducted	Study program	Number of analysed courses (mandator, elective and free electives)	Outcomes that encourage entrepreneurial competence
				f (%)
	The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek (AUKOS)	University Undergraduate Study Programmes in Singing	31	/
	The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek (AUKOS)	University Graduate Study Programmes in Singing	17	/
	The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek (AUKOS)	University Undergraduate Study Programmes in Piano	18	/
	The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek (AUKOS)	University Undergraduate Study Programmes in Piano	11	/
	The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek (AUKOS)	University Undergraduate Study Programmes in Instrumental Studies	33	/
	The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek (AUKOS)	University Graduate Study Programme in Guitar Pedagogy	29	/
	The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek (AUKOS)	University Graduate Study Programme in Music Theory	23	/
	The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek (AUKOS)	University Graduate Study Programme in Composition	7	/
	The Academy of Arts and Culture in Osijek, University of Osijek (AUKOS)	University Graduate Study Programme in Tambourine	13	/
<b>TOTAL</b>			<b>182</b>	<b>/</b>

In many non-economic study programmes, the limited presence of entrepreneurial competences can be attributed to a combination of possibilities (specific traditions, organisational practices and pedagogical constraints). In many academic fields, entrepreneurship is still seen as a concept primarily related to business studies, resulting in the perception that its application has no natural foothold in, for example, the humanities, arts, technical or biomedical sciences. Such epistemological division leads to the fact that entrepreneurial competences are not recognised as an integral part of the professional profile of teachers or as an expected outcome of disciplinary education. In addition, the very nature of entrepreneurial competences, which are often described as broad, interdisciplinary and difficult to measure, slows down their inclusion in precisely formulated learning outcomes and structured course activities.

In addition, institutional factors can limit the space for curricular innovation. University structures are often focused on maintaining existing teaching frameworks, with cross- and transdisciplinary learning progressing more slowly due to administrative procedures, lack of strategic support or unclear evaluation mechanisms. The pedagogical dimension also plays a significant role: a large number of teachers in non-economic fields have not received formal training in entrepreneurial teaching and therefore often lack the confidence or materials needed to implement activities that encourage creativity, initiative, problem identification or the development of innovative solutions.

Following the previously mentioned, insufficient cooperation between higher education institutions and the business sector leads to delays in identifying new competence requirements, which further limits the timely integration of entrepreneurial elements into curricula. As a result, entrepreneurial competences in non-economic courses appear sporadically, in implicit forms or within elective subjects, without a clear strategic framework that would ensure their systematic and long-term presence. The results of some recent studies point to similar conclusions (Makwara, Iwu, Sibanda, & Maziriri, 2024; Nchu, Tengeh, & Cronje, 2023; Chang, Alam, & Taylor, 2025).

### **3. 2. Trend analysis method**

The analysis of the trend of entrepreneurial competences in the syllabi of non-economics courses was carried out using a methodological procedure aimed at systematically identifying changes in the level and manner of integration of

entrepreneurial learning outcomes during the observed period. In the initial phase, an analytical framework was defined that included the operationalization of the concept of entrepreneurial competences in accordance with the relevant European and national reference frameworks, identification of the target population of the course, and formulation of research questions focused on the dynamics of inclusion of competences such as creativity, initiative, project management, and problem solving. Data were collected from official syllabi and subjected to a standardization process, ensuring the content comparability of learning outcomes despite the heterogeneity of non-economics study programs.

Descriptive analysis identified preliminary patterns of entrepreneurial competences, including possible cyclical oscillations associated with curricular reforms or institutional strategic directions. To quantitatively determine long-term direction, a regression model was applied in which time was the predictor variable and the level or frequency of explicitly stated entrepreneurial competences was the dependent variable, which assessed the intensity and direction of changes in the curricular representation of these competences. Model validation included an assessment of the statistical significance of the trend, checking autocorrelation and the sensitivity of the model to structural changes that may arise from reforms of the higher education system or institutional changes in the way the syllabus is designed. The final interpretation integrated the statistical findings with the educational and curricular context, taking into account the prevalence of entrepreneurial education in non-economic areas, the differentiation of disciplines in the approach to entrepreneurial competences, and the possible impacts of higher education development policies. Such an approach enabled not only a precise determination of the trend of changes, but also its placement in a broader educational and institutional framework.

The analysis of the trend points to the ever-increasing topicality, and therefore the orientation towards the labour market, of those study programs that were created in the last 5-7 years, but also of innovative study programs, the changes of which can be seen in the implementation plans and programs. Detailed analyses of all the mentioned implementation plans would exceed the possibilities of this work.

In relation to the courses offered at the Academy of Arts and Culture, University of Osijek, the following courses were observed in which a link with entrepreneurial competences is visible: The University undergraduate course Piano has an elective course *Change Management* stated in the Implementation Plan; The

University's undergraduate study of String Instruments has elective courses *Management in Culture I and II, Marketing and Art, Management of Concerts I and II* indicated in the Implementation Plan; The university's graduate study Guitar Pedagogy has optional courses indicated in the Implementation Plan: *Event Management and Event Organization in practice*; The University's graduate study in Music Theory has an optional course: *Project financing in culture*, as stated in the Implementation Plan. The University Bachelor's Degree in Composition has the optional courses: *Organization of Events in Practice and Contemporary Business Communication*, and the University Bachelor's Degree in Tambourine has the elective courses: *Organization of Events in Practice and Influence of the Economy on Music* in the Implementation Plan.

In relation to the courses taught at the Faculty of Education, University of Osijek, the following courses were observed in which a link with entrepreneurial competencies is visible. Integrated Undergraduate and Graduate University Class Teacher Study Programme in the Implementation Plan has a stated course: *Pedagogy of life-practical skills*. University Undergraduate Study Programme in Early and Pre-School Education Studies has a course in the Implementation Plan: *Entrepreneurial Competences and Self-Employment in the Teaching Profession*. University Graduate Study Programme in Early and Pre-School Education Studies has the following courses in the Implementation Plan: *Intercultural Education in Early and Preschool Education* and *Pedagogy of Practical Life*.

At the Faculty of Education, University of Osijek, at the post-graduate level, a great shift has been observed in the creation of the entire study program and courses, which in their learning outcomes are oriented towards entrepreneurial competencies, and therefore the needs of the labour market. It is a *Postgraduate specialist study in Leadership and Management of Educational Institutions* which brings up and educates people who will work or are already working at the head of educational institutions (most often directors of schools or preschool institutions). Courses in which special emphasis is placed on competencies that are highly sought after on the labour market are: *Human Resource Management, Marketing in Education, and Marketing Activities for Fundraising in Educational Institutions*.

As a result of the above, we can conclude that students at faculties that do not focus on economics do not acquire enough competencies that would prepare them for entrepreneurship. It is necessary, in addition to revising the study programs, to offer new elective courses at different levels of education, but also as free elective

courses that would give students breadth and the possibility of acquiring entrepreneurial competences during their studies. The results obtained in the first and second parts of the research provide us with answers to the research questions.

#### 4. DISCUSSION

An analysis of 18 study programs and 682 courses in non-economic disciplines indicates a heterogeneous, often sporadic integration of entrepreneurial competences. The research results confirm that, although there is institutional and curricular awareness of the importance of entrepreneurship, the implementation of specific competences in curricula remains limited. One of the key reasons is the epistemological perception of entrepreneurship as a domain of economic or business studies, which leads to teachers in humanities, technical or natural science programs not recognizing entrepreneurial competences as inherently relevant to their own curricula. Analyses of previous research show that courses that have managed to integrate entrepreneurial elements often use experiential and project-based learning methods, including practical challenges, internships, collaborative projects linked to external stakeholders and mentoring, which have proven to be more effective in encouraging students' self-evaluation of competences and the intensity of entrepreneurial intentions. These methods enable students to develop key dimensions of the EntreComp framework, such as "opportunity recognition", "resource mobilization" and "planning and implementation", through concrete, measurable activities (*European Commission, Joint Research Centre, 2018*).

Despite examples of good practice, a significant number of courses include entrepreneurial content declaratively, without systematic mapping of learning outcomes to competencies and without institutional support that would enable evaluation and verification of results. Such an approach limits the sustainable development of entrepreneurial capacities, which recent works clearly document as the main challenge for the sustainable integration of entrepreneurial education into non-economic programs (CsáknéFilep, 2025; RíosYovera et al., 2025).

Given these findings, different approaches to modernizing study programs are recommended. This primarily refers to *defining clearly articulated learning outcomes focused on entrepreneurship*; then to *including mandatory and/or optional experiential activities in the field of entrepreneurship* that will be evaluated; and *establishing institutional support mechanisms* such as mentoring programs, start-

up incubators, and collaboration with external stakeholders. Such an integrated approach not only enables the development of competencies and self-confidence in students, but also increases their employability and ability to initiate their own entrepreneurial ventures, thereby achieving a long-term impact on the level of the higher education system and policy (LambarriVilla, 2025; RíosYovera et al., 2025). Community sustainability depends on the creation of new values, and new jobs depend on new values. The research results indicate the absence of a large number of learning outcomes related to entrepreneurial competencies; on the potential topicality of individual study programs. A special difference is made by the study programs that were created in the last 5 years, while on the other hand, the study programs that have been conducted at the University of Osijek for many years retain the tradition, but also the necessity of changes for the coming generations.

Earlier research points out that it is important to strengthen the entrepreneurial spirit at all faculties, which can be recognized already in the visions and missions of individual higher education components, and it is desirable to open Centres for entrepreneurial learning (for example, the University of Cambridge). Strengthening the entrepreneurial spirit can be achieved through optional courses, implementation of entrepreneurial learning outcomes in already existing syllabuses, new study programs at postgraduate specialist and doctoral level (Bischoff, 2017).

Not everything we can do is listed. Sometimes it is enough to start from the university classes themselves, where we can create different entrepreneurial scenarios from which students can learn and conditionally gain some experience in that field. Minniti, & Bygrave (2001) present a structured model of entrepreneurial learning from which one can learn from failure as much as from success. Beginners in entrepreneurial experience (in our case, students of teacher studies) can provide in class the possibility of short-term predictions, information processing, processing and improving performance, errors and upgrading decision algorithms that are crucial in the process of developing entrepreneurial competencies.

Experts in the field of economics go a step further and propose a so-called pedagogical portfolio that would be aimed at teaching entrepreneurship that is based on practice. The teaching of entrepreneurship is also thought of as a method in which a way of thinking and acting focused on simulation and role play would be used, and the teacher and student would be reflective practitioners (Neck, & Greene, 2011). The above represents another innovative way of learning and teaching in a university context in which lifelong education, self-actualization, joint engagement and mutual exchange of ideas are encouraged, all with the aim

of developing a complete person (Dubovicki, 2013; Fink, 2013).

Recent Croatian scholarship contributes to international debates by offering contextually grounded empirical insights that capture the specificities of the national higher education system. These studies illuminate how institutional cultures, regional socio-economic structures and disciplinary traditions mediate the ways in which entrepreneurial learning is designed, delivered and evaluated. Importantly, by analysing the emergence of EE within non-economic fields, this body of research addresses a gap in global literature where such cross-disciplinary trajectories remain insufficiently theorised and empirically documented. In so doing, Croatian contributions help broaden prevailing analytical frameworks concerning the scope and educational value of entrepreneurial competences.

At the same time, these findings underscore several methodological priorities that are central to the further advancement of EE research. Scholars point to the need for longitudinal designs capable of capturing developmental trajectories over time, as well as for the adoption of unified metrics for assessing educational outcomes. Such metrics may include indicators related to graduate employability, the formation and early performance of new ventures, and the longer-term sustainability of entrepreneurial initiatives (Konecki, Toplek, & Detelj, 2023; Bujan Katanec, Pisker, & Magdalenić, 2024). Strengthening methodological rigor in these ways is essential for assessing the substantive impact of curricular changes and for supporting evidence-based policy development.

Taken together, existing evidence suggests that Croatian higher education could benefit considerably from the systematic and institution-wide adoption of interdisciplinary and experiential EE models, particularly within study programs traditionally situated outside the economic sciences. Enhancing these efforts through well-structured monitoring systems and continued collaboration with regional development actors and incubation infrastructures may significantly reinforce the societal and economic relevance of university programs, while simultaneously contributing to national innovation capacity and broader socio-economic resilience.

Despite these positive developments, the literature also highlights a shortage of longitudinal and quantitative studies capable of precisely assessing the impact of curricular innovations on tangible outcomes, including graduate employability and the creation and sustainability of start-ups (Ríos Yovera *et al.*, 2025). Such research is essential for mapping the real value of entrepreneurship education at both the systemic and policy levels, providing evidence to guide institutional strategies and long-term program design.

## 5. CONCLUSION

The most important thing is the update of degree programmes guarantees quality higher education in the context of global trends for the preparation of competitive graduates. Secondly, the modernization discloses introduction of practice-oriented educational programmes for the training of highly qualified specialists for priority sectors of the education, as well as development of educational programmes in accordance with modern standards of vocational education, expansion of the practical component based on creativity students and professors and digitization of the educational process based on a competence-based and humanistic approach in teaching.

The above is a response to the challenges that today's young people face when completing their higher education. One of the indicators of the necessity of introducing changes is the growing number of teaching staff who decide to change their profession after completing their studies or move into the world of the private sector. In this sense, the development of entrepreneurial competences strengthens competitiveness on the market, but also creates a sense of complete, professional competence.

Entrepreneurial competence facilitates innovation, survival and growth in a dynamic and uncertain environment and helps students develop a new awareness of themselves as experts.

An analysis of non-economics course syllabi highlights that entrepreneurship education is more than just including content; it is about the strategic and systematic design of study programs in which theoretical knowledge and practical activities work synergistically, and institutional support ensures permanent application and evaluation of competencies. Such an approach allows non-economics programs to prepare students for dynamic market conditions, encouraging initiative, innovation and the ability to recognize and exploit opportunities in a wider professional and social context.

The limitations of this research are visible in the selection of studied study programs, which do not include all study programs offered at Josip Juraj Strossmayer University in Osijek. In further research on this issue, in order to generalize the obtained results as well as possible, all the study programs conducted at the University of Osijek could be analyzed, because during the writing of this study, some new study programs were launched at the University of Osijek. Also, as a recommendation in further research, it could be the application of some of the

other scientific paradigms within which other research methods, which are still insufficiently present, could be used in the research of this issue. Complementarily, data triangulation is recommended by including interviews or questionnaires between lecturers and students in order to check the actual implementation of entrepreneurial elements in classes and the students' perception of the developed competencies. This reduces the risk that competences are recognized only declaratively, without real educational impact.

## REFERENCES

- BISCHOFF, K. (2017). University of Cambridge: Persistently innovating entrepreneurship education methods. *Entrepreneurship Education at Universities: Learning from Twenty European Cases*, 407-447.
- BUJAN KATANEC, I., PISKER, B., & MAGDALENIĆ, D. (2024). Measuring entrepreneurial intentions of students in northwestern Croatia. *Social Sciences*, 13(12), 637. <https://doi.org/10.3390/socsci13120637>
- BURHANUDIN, M. A., SOJANAH, J., & UTAMA, D. H. (2025). Entrepreneurship education and entrepreneurial interest among students. *Journal of Research in Instructional*, 5(1), 210–224. <https://doi.org/10.30862/jri.v5i1.603>
- CERVANTES MUÑOZ, M. A., DEVECE, C., & PERIS ORTIZ, M. (2024). University-level entrepreneurship education: A bibliometric review using Tree of Science. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 11(1). <https://doi.org/10.4995/muse.2024.20688>
- CHAKER, H., & JARRAYA, H. (2021). Combining teaching “about” and “through” entrepreneurship: A practice to develop students’ entrepreneurial competencies. *Industry and Higher Education*, 35(4), 432-442. <https://doi.org/10.1177/0950422221991005>
- CHANG, F. Y. M., ALAM, M., & TAYLOR, M. (2025). The mediating and moderating roles of entrepreneurship education in the perceived acquisition of entrepreneurial learning and knowledge. *Journal of Innovation & Knowledge*, 10(1), 100645. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2024.100645>
- CHEN, K-H., & HSU, L-P. (2020). Visioning the Future: Evaluating Learning Outcomes and Impacts of Futures-Oriented Education. *Journal of Futures Studies* 24(4), 103–116. [https://doi.org/10.6531/JFS.202003\\_24\(3\).0002](https://doi.org/10.6531/JFS.202003_24(3).0002)
- CHEN, P., & VAZSONYI, A. T. (2011). Future orientation, impulsivity, and problem behaviors: A longitudinal moderation model. *Developmental Psychology* 47, 1633-1645.
- CHEN, P., & VAZSONYI, A. T. (2013). Future Orientation, School Contexts, and Problem Behaviors: A Multilevel Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 67–81. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9785-4>
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION. (2014), *Council conclusions on entrepreneurship in education and training* (Education, Youth, Culture and Sport Council meeting, Brussels, 12 December 2014). Press Office – General Secretariat of the Council. <https://www.consilium.europa.eu/media/24770/146196.pdf>

- CSÁKNÉ FILEP, J., TIMÁR, G., & SZENNAY, Á. (2025). Analysing the Impact of Entrepreneurship Education on Early-Stage Entrepreneurship—Focusing on the Transitional Countries of Central and Eastern Europe. *Administrative Sciences*, 15(2), 36. <https://doi.org/10.3390/admsci15020036>
- DAVIDSON, C. (2011). *In Now You See It: How Technology and Brain Science Will Transform Schools and Business for the 21st Century*. New York: Viking Press.
- DUBOVICKI, S. & KOSTANJČAR, A. (2023). *How can future studies help us in professional and personal development?* In: *Didactic Challenges IV: Futures Studies in Education* (pp. 46-57). Osijek: University of Osijek, Faculty of Education & Croatian Academy of Sciences; Center for Scientific Work in Vinkovci.
- DUBOVICKI, S. (2013). Povezanost kurikuluma učiteljskog studija i razvoja kreativnosti studenata. [Correlation Between the Curriculum of Teacher Education and Student Creativity Development]. *Unpublished doctoral dissertation*. Zagreb: Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb.
- DUBOVICKI, S. (2020). *Do We Focus on the Positive Future in Higher Education?* In A. Peko, M. Ivanuš Grmek, & J. Delcheva Dizdarevikj (Eds.), *Didactic challenges III: didactic retrospective and perspective - Where/how do we go from here?, conference proceedings* (pp. 78-91). Osijek: University of Osijek, Faculty of Education & Croatian Academy of Sciences; Center for Scientific Work in Vinkovci.
- DUBOVICKI, S., & DILICA, K. (2022). Biographies of the Future as a Creative Method of Visioning in Education. *Journal of futures studies*, 27(1), 109-118. [https://doi.org/10.6531/JFS.202209\\_27\(1\).0008](https://doi.org/10.6531/JFS.202209_27(1).0008)
- EUROPEAN COMMISSION, JOINT RESEARCH CENTRE. (2018). *EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/492098>
- EUROPEAN COMMISSION, JOINT RESEARCH CENTRE. (2018). *EntreComp into Action: A user guide to the European Entrepreneurship Competence Framework*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/574864>
- FINK, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley & Sons.
- GALVÃO, A. R., MARQUES, C. S., MENDES, T., & AZEVEDO, C. (2025). How does perceived university support boost students' entrepreneurial intentions? *Journal of the Knowledge Economy*, 16(3), 12698–12726. <https://doi.org/10.1007/s13132-024-02441-7>
- GAO S., ZHUANG, J. & CHANG, Y. (2021). Influencing Factors of Student Satisfac-

- tion With the Teaching Quality of Fundamentals of Entrepreneurship Course Under the Background of Innovation and Entrepreneurship. *Frontiers in Education*, 6(9), Article no. 730616. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.730616>
- GEISEL, F. (2010). Practice-oriented research: A good thing for educational scientists, schools, teachers and pupils? *Pedagogische Studiën*, 87(4), 288-295.
- HAMISCH, K., & KRUSCHEL, R. (2022). *Zwischen Individualisierungsversprechen und Vermessungsgefahr – Die Rolle der Schlüsseltechnologie künstliche Intelligenz in der inklusiven Schule*. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Eds.), *Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (str. 108–115). Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.25656/01:23821>
- HENSON, K. & BALENTINE, M. B. (1984). Educating for the Future. *Action in Teacher Education* 6(1-2), 51-56.
- INAYATULLAH, S. (1996). What Futurists think: Stories, Methods and Visions of the Future. *Futures* 28(6/7), 509-694.
- INAYATULLAH, S. (2020). Co-creating educational futures: Contradictions between the emerging future and the walled past. *Education Research and Foresight Working Paper 27*. Paris: UNESCO.
- ISHLER, R. E. (1984). Predicting the Educational Future: A View of Education in the Year 2000. *Action in Teacher Education*, 6(1-2), 29-34.
- KONECKI, I., TOPLEK, A., & DETELI, K. (2023). Social entrepreneurship education at Croatian universities. *Revija za socijalnu politiku*, 30(3), 253–268. <https://doi.org/10.3935/rsp.v30i3.1988>
- LAMBARRI VILLA, M., GORDON-ISASI, J., & ARRONDO DIEZ, E. (2025). Entrepreneurial Competence in Higher Education: An Assessment of the Importance Attributed to It by Final-Year Undergraduate Students. *World*, 6(3), 110. <https://doi.org/10.3390/world6030110>
- LIM, C. (2021). The effect of the quality of entrepreneurship education and students' participation on entrepreneurial competence and entrepreneurial intention. *Asia-Pacific Journal of Convergent Research Interchange*, 7(7), 37-49.
- LUKE, A., SEFTON-GREEN, J., GRAHAM, P., KELLNER, D., & LADWIG, J. (2018). Digital ethics, political economy and the curriculum: This changes everything. In: *Handbook of writing, literacies, and education in digital cultures* (pp. 251-262). New York, NY: Routledge.
- MAKWARA, T., IWU, C. G., SIBANDA, L., & MAZIRIRI, E. T. (2024). Shaping Students' Entrepreneurial Intentions into Actions: South African Lecturers' Views

- on Teaching Strategies and the Ideal Educator. *Administrative Sciences*, 14(12), 341. <https://doi.org/10.3390/admsci14120341>
- MANARBEB, G., KONDYBAYEVA, S., SADYKHANOVA, G., ZHAKUPOVA, G., & BAITANAYEVA, B. (2019). Modernization of Educational Programmes: A Useful Tool for Quality Assurance. In: *Conference: Proceedings of the 33rd International Business Information Management Association Conference, IBIMA 2019: Education Excellence and Innovation Management through Vision 2020* (pp. 4936-4945). Granada, Spain
- MINNITI, M., & BYGRAVE, W. (2001). A dynamic model of entrepreneurial learning. *Entrepreneurship theory and practice*, 25(3), 5-16. <https://doi.org/10.1177/104225870102500301>
- NCHU, R. M., TENGEH, R. K., & CRONJE, J. (2023). A call for more entrepreneurship education in non-business programs at South African TVET colleges. *EUREKA: Social and Humanities*, (3), 67-78. <https://doi.org/10.21303/2504-5571.2023.003062>
- NECK, H. M., & GREENE, P. G. (2011). Entrepreneurship education: known worlds and new frontiers. *Journal of small business management*, 49(1), 55-70.
- NURMI, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(91\)90002-6](https://doi.org/10.1016/0273-2297(91)90002-6)
- ORFALEA, P., HELFERT, L., LOWE, A., & ZATKOWSKY, D. (2008). *The Entrepreneurial Investor* (1st ed.). John Wiley & Sons.
- OYAI, A. (2009). *Education Policy in Saudi Arabia and its Relation to Secondary School Teachers' ICT Use, Perceptions, and Views of the Future of ICT in Education*. Exeter: University of Exeter.
- RACHMATILAH, S. (2024). Entrepreneurship in higher education: A bibliometric analysis of research trends and future directions from 2010 to 2025. *Edusentris: Jurnal Ilmu Pendidikan dan Pengajaran*, 12(3), 115-127. <https://ejournal.upi.edu/index.php/edusentris/article/view/81569>
- RÍOS YOVERA, V. R., RAMOS FARROÑÁN, E. V., ARBULÚ BALLESTEROS, M. A., VERA CALMET, V. G., AGUILAR ARMAS, H. M., SOTO DEZA, J. M., LICAPA REDOLFO, R., MARTEL ACOSTA, R., & REYES-PÉREZ, M. D. (2025). Academic Entrepreneurship Evolution: A Systematic Review of University Incubators and Startup Development (2018-2024). *Sustainability*, 17(12), 5365. <https://doi.org/10.3390/su17125365>
- SEDLAN KÖNIG, Lj. (2013). Poduzetnička kompetencija kao izvor konkurentnosti

- studenata na tržištu rada [Entrepreneurial competencies as a competitive advantage in the labour market], *Ekonomski vjesnik*, XXVI(1), 57-69.
- SINGH, R.; YADAV, Y. (2017). Perspective of Futurology and its Implication in Education. *Global Journal of Enterprise Information System*, 9(4), 57-61.
- STANIĆ, M., BOLFEK, B., & TRŠINSKI, Z. (2016). Practice-oriented education as an advantage for universities of applied science. In. *Interdisciplinary Management Research XII* (pp. 394-403). Opatija: Faculty of Economics, University of Osijek.
- STEINBERG, L., GRAHAM, S., O'BRIEN, L., WOOLARD, J., CAUFFMAN, E., & BANICH, M. (2009). Age differences in future orientation and delay discounting. *Child Development*, 80, 28–44.
- ŠTEFANIĆ, I., ŠIMUNOVIĆ, G., ŠTEFANIĆ, E., & CAMPBELL, R.K. (2017). Entrepreneurial education for students of non-economics educational programs. *Tehnički vjesnik*, 24 (4), 1079-1086. <https://doi.org/10.17559/TV-20161128153529>
- ŠTIMAC, H. & BILANDŽIĆ TANASIĆ, K. (2023). *Competencies and skills: gap between higher education and labor market*. *Ekonomska misao i praksa*, 32(2), 615-628. <https://doi.org/10.17818/EMIP/2023/2.15>
- TAFEL, L. S. (1984a). A Future Paradigm for Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 6(1-2), 1-6.
- TAFEL, L. S. (1984b). The Future and the Education Profession: An Annotated Bibliography. *Action in Teacher Education*, 6(1-2), 93-101.
- THUMLERT, K., de CASTELL, S., & JENSON, J. (2014). Short Cuts and Extended Techniques: Rethinking relations between technology and educational theory. *Educational Philosophy and Theory*, 47(8), 786–803. <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.901163>
- WILDMAN, P. & INAYATULLAH, S. (1996). Ways of knowing, culture, communication and the pedagogies of the future. *Futures*, 28(8), 723-740.
- YANEZ, G. A., THUMLERT, K., de CASTELL, S., & JENSON, J. (2019). Pathways to sustainable futures: A “production pedagogy” model for STEM education. *Futures*, 108, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.futures.2019.02.021>

## ANALIZA USMJERENOSTI STUDIJSKIH PROGRAMA PREMA TRŽIŠTU RADA IZ PERSPEKTIVE PODUZETNIČKIH KOMPETENCIJA: ANALIZA STUDIJSKIH PROGRAMA NA SVEUČILIŠTU U OSIJEKU

### SAŽETAK

Cilj je ovog rada teorijskim i usporednim pristupom analizirati, usporediti i preispitati obilježja, trendove i poveznice u kontekstu usmjerenosti nekih studijskih programa prema zahtjevima na tržištu rada u smislu razvijanja poduzetništva. U skladu s time, primijenjen je kvalitativni metodološki pristup, odnosno, analiza dokumenata u svrhu prikupljanja podataka te metoda analize trendova.

Rezultati upućuju na prisutnost i/ili odsutnost velikog broja ishoda povezanih s poduzetničkim kompetencijama, kao i na potencijalnu relevantnost pojedinih studijskih programa. Posebna pozornost posvećena je analizi ishoda učenja vidljivih u nastavnom planu za osamnaest diplomskih, postdiplomskih i integriranih studijskih programa koji se provode na Sveučilištu Josip Juraj Strossmayer u Osijeku. U studijskim programima nastalim tijekom proteklih pet godina opaža se razlika, dok se u ostalim studijskim programima koji na Sveučilištu u Osijeku postoje već niz godina odražava tradicionalnost, ali i potreba za promjenom radi novih naraštaja. Analiza trendova naglašava sve veću relevantnost, a time i usmjerenost prema tržištu rada, u onim studijskim programima koji su osmišljeni tijekom proteklih pet do sedam godina. Iz toga se može zaključiti da studenti koji ne pohađaju ekonomske fakultete ne stječu dovoljno poduzetničkih kompetencija. Osim što je studijske programe potrebno preispitati, nužno je i ponuditi nove fakultativne kolegije na različitim obrazovnim razinama, kao i besplatne fakultativne kolegije na kojima bi studenti mogli steći šira znanja i dobiti mogućnosti da tijekom studija usvoje poduzetničke kompetencije.

Sve gore navedeno reakcija je na izazove s kojima se mladi susreću po završetku svog višeg obrazovanja. Jedan od pokazatelja koji signaliziraju da su promjene nužne sve veći broj nastavnika koji se nakon završetka studija odlučuju za promjenu zanimanja ili za ulazak u privatni sektor (OECD, 2008; 2016; 2019). U tome smislu razvoj poduzetničkih kompetencija doprinosi konkurentnosti na tržištu, ali i osjećaju potpune stručne kompetencije.

### KLJUČNE RIJEČI:

*poduzetničke kompetencije, tržište rada, ishodi učenja, studijskih programi*

# ZNAČENJE ŠKOLSKOG OKRUŽENJA ZA PROVEDBU KONSTRUKTIVISTIČKOGA NASTAVNOG PRISTUPA

---

**SONJA KOVAČEVIĆ, JOŠKO BARBIR**

---

*Odsjek za učiteljski studij, Filozofski fakultet u Splitu, Hrvatska*  
*Odsjek za pedagogiju, Filozofski fakultet u Splitu, Hrvatska*  
sonja@ffst.hr  
jbarbir@ffst.hr

UDK: 37.091:37.02  
Izvorni znanstveni rad  
Primljen: 31. 1. 2025.  
Prihvaćen: 12. 11. 2025.

---

## SAŽETAK

Kako bi konstruktivistički nastavni pristup uspješno bio realiziran u nastavnom procesu, nužno je osigurati poticajno školsko okruženje. S obzirom na to da je ovaj nastavni pristup ponajprije usmjeren na učenika, razumljivo je kako orijentacija u provedbi nastave mora biti usmjerena na sam proces učenja što podrazumijeva izazovno i poticajno okruženje, razvoj intrinzične motivacije učenika i učitelja te autentično vrednovanje postignuća. Okruženje za učenje može se sagledavati kao prostorno, a podrazumijeva materijalne i fizičke aspekte prostora u kojem se proces učenja odvija kao i ozračje socijalno-emocionalnih odnosa ili klima u kojima se odvija proces učenja. Rezultati ovog istraživanja upućuju na nedostatak vremena, preopsežnost nastavnog sadržaja, zahtjevnost u smislu vremena i truda potrebnog za pripremu i realizaciju nastave prema principima konstruktivističkoga nastavnog pristupa.

## KLJUČNE RIJEČI:

*konstruktivistički nastavni pristup, prostorno okruženje za učenje, socijalno-emocionalno okruženje za učenje*

## ŠKOLSKO OKRUŽENJE

Prilagodbe okruženja za učenje poznate su još iz vremena obrazovnih modela reformske pedagogije. W. A. Wirt, student J. Deweyja razvio je Gary plan kao novi obrazovni sustav pod geslom *rad-učenje-igra* koji karakterizira veća zastupljenost praktičnog rada. Helen Parkhurst 1920. godine razvija Dalton plan kao model individualiziranog rada prema idejama J. Deweyja, koji se javlja kao reakcija na konvencionalno obrazovanje koje se razumije kao proces učenja zapamćivanjem bez razumijevanja, u učionicama u kojima se ne dozvoljava prirodni instinkt za igru, slobodno istraživanje, razgovor i kretanje, a znanje se ocjenjuje bez uvažavanja individualnih razlika (Encyclopaedia Britannica, 2008). C. Washburne i H. Parkhurst, autorica Dalton plana, 1919. razvijaju Winnetka plan koji stavlja naglasak na samostalno upravljanje tempom učenja, samostalno učenje i samoispriavljanje na osnovi radnih uputa i materijala, samoprovjeru učenika te jednostavni sustav evidencije učeničkog napretka. Razred postaje laboratorij, diskusijska soba, a učitelj preuzima ulogu savjetnika i voditelja. Navedena obilježja okruženja za učenje zastupljena u idejama predstavnika progresivne pedagogije moguće je zamijetiti u obilježjima konstruktivističkoga nastavnog pristupa kojima se naglašava učenje kao aktivan proces i nastava kao zajednički rad učenika i učitelja (Topolovčan, Rajić i Matijević, 2017). Stoga i danas sve više raste svijest kako tradicionalne učionice u kojima su učenici okrenuti u jednom smjeru s učiteljem ispred sebe ne omogućuju inovativne pedagoške pristupe, a posebno kada je riječ o konstruktivističkome nastavnom pristupu koji zahtijeva grupni, suradnički, projektni i istraživački rad te rad na problemima. Rezultati istraživanja pokazuju kako sam prostor ima utjecaj i na pedagoške odluke koje donose učitelji (Rands i Gansemer, 2017). Provedena istraživanja pokazuju da fizičko okruženje može znatno utjecati na poučavanje i učenje te da je učenje optimalno kada je fizičko okruženje učenja u skladu s programima i metodama poučavanja jer olakšava izvođenje aktivnosti, potiče interakciju učenika i učitelja i različite stilove učenja (Weinstein, 1981; Oblinger, 2006).

Izuzev fizičkoga, prostornog okruženja bitnu ulogu u provedbi konstruktivističkoga nastavnog pristupa ima tzv. kultura škole. Ona se odnosi na stavove i uvjerenja društvene zajednice i osoba unutar institucije, kulturne norme škole i odnose između članova odgojno-obrazovne ustanove, a može poslužiti kao indikator kvalitete i organizacijske djelotvornosti škole (Vrcelj, 2003). Kultura škole svojim karakteristikama može ometati ili poticati čitav niz faktora koji utječu na

ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva. Ako je školska kultura usmjerena na prihvaćanje inovacija i unapređenje pedagoških praksi, potiče se usavršavanje te povećava motivacija učitelja i učenika. Uvjerenja i stavovi učitelja o obrazovanju često su kočnica promjenama školske kulture (Spajić-Vrkaš, 2008) i razlog neprihvatanja inovativnih pedagoških rješenja. Istraživanja aspekata suradničke školske kulture (Englert i Tarrant, 1995) potvrđuju kako pozitivnu školsku kulturu karakterizira zajednička vizija ostvarivanja ciljeva odgojno-obrazovnog rada škole. S obzirom na to da kvalitetna provedba konstruktivističkoga učenja i poučavanja zahtijeva međupredmetnu povezanost i međusobnu suradnju učitelja, razumljivo je kako školska kultura kao sastavni dio okruženja za učenje ima bitnu ulogu u uspješnoj provedbi konstruktivističkog učenja (Hamilton i Richardson, 1995).

Možda najpotpunije sagledavanje okruženja za učenje daju Grabinger i Dunlap (1995), upućujući na konstruktivistička polazišta u kojima vide odmak od tradicionalnoga nastavnog pristupa kojim je sve teže odgovoriti na obrazovne zahtjeve modernog društva. Navode sljedećih pet međusobno povezanih obilježja bogatog okruženja za učenje, koja se po svojim značajkama mogu dovesti u vezu s okruženjem za realizaciju konstruktivističkog učenja:

- odgovornost i inicijativa učenika
- generativne aktivnosti učenja
- autentični konteksti učenja
- autentične strategije vrednovanja
- suradnička podrška.

### *1. Odgovornost i inicijativa učenika*

Školsko okruženje za provedbu konstruktivističkog učenja nužno je usmjereno na učenika, a ne na sadržaj ili učitelja te samim time potiče namjerno ili suštinsko učenje kao i razvoj vještina za učenje učenja. Kako bi se ostvarilo suštinsko učenje, ključna je kognitivna i emocionalna uključenost učenika u proces učenja. U pravilu je suštinsko učenje samoinicirano od učenika, potaknuto intrinzičnom motivacijom bez obzira na izvanjske poticaje te utječe na razvoj kreativnosti, samoodgovornosti i samostalnosti. Kako bi se ono razvijalo i poticalo u nastavi, nužno je uspostavljati interakcije koje učeniku omogućuju slobodu pri rješavanju stvarnih problema, odabiru ciljeva učenja i preuzimanje odgovornosti za vlastite aktivnosti učenja. Uloga učitelja jest osigurati bogato materijalno-fizičko okruže-

nje, različite resurse i izvore znanja te pritom poticati učenike u njihovim izborima, odlukama i povezivanju onog što uče s realnim životom (Fink, 2013). U tom smislu, važna je Finkova taksonomija suštinskog učenja koja polazi od postavke kako bez promjene nema učenja, a suštinska se promjena događa kada je sadržaj učenja važan za život učenika. Finkova taksonomija sadrži sljedeće vrijednosne kategorije suštinskog učenja:

- *Temeljno znanje* koje pruža osnovu za razumijevanje drugih vrsta učenja.
- *Primjena i integracija* koje osiguravaju korisnost drugih vrsta učenja primjenom naučenog u novim situacijama i stvaranjem veza između različitih ideja i sadržaja te uključuje interdisciplinarnost i zajednicu koja uči (Wirth i Perkins, 2008).
- *Ljudska dimenzija i briga* omogućuju učeniku da sagleda važnost onoga što uči, a povezano s emocionalnom inteligencijom i brigom o nečemu/nekomu daje potrebnu energiju za dodatno učenje.
- *Učiti kako učiti* osigurava nastavak učenja u budućnosti te predstavlja najvažniju čovjekovu sposobnost današnjice (Dryden i Vos, 2001; Watkins i sur., 2007).

Navedene kategorije učenja međusobno su povezane te postizanje jedne kategorije pospješuje postizanje neke od sljedećih kategorija učenja što učitelju olakšava realizaciju nastave u smislu razvoja suštinskog učenja. Važno je kazati kako u taksonomiji suštinskog učenja bitnu ulogu imaju individualni stilovi učenja, a svaka od kategorija zahtijeva više različitih stilova (Bell i Kahrhoff, 2006) što je u skladu s obilježjima konstruktivističkog učenja. Iz navedenog se zaključuje kako je potrebno uvažavati sve različitosti učenika i pritom osigurati adekvatne uvjete svima za ostvarivanje ciljeva i ishoda učenja. Poznato je kako svi učenici ne uče na jednake načine te kako svaki učenik ima svoj posebni stil učenja. Kako bi se unaprijedila kvaliteta obrazovanja, nužno je prepoznati i omogućiti učenicima učenje osobnim stilovima učenja (Sunko, 2008) koji su zapravo preferirani način razumijevanja informacija, odnosno načina na koji učenik najbolje ili najčešće uči (Kolb, 1984; Jensen, 2003). Upravo prema temeljnim obrazovnim dokumentima u Republici Hrvatskoj svaki učenik ima pravo na jednaku dostupnost obrazovanju kao i osiguravanje uvjeta za uspješnost u učenju u skladu s osobnim sposobnostima i sklonostima (Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi u Republici Hrvatskoj, pedagoški standardi, NN 68/18).

## *2. Generativne aktivnosti učenja*

Kao obilježje bogatog okruženja za učenje odnose se na aktivnosti u procesu učenja kojima se potiče uključivanje učenika u argumentaciju, promišljanje i primjenu postojećih znanja kako bi konstruirali fleksibilno, korisno i primjenjivo znanje. Aktivnosti učenja provode se radom na projektima i zadacima bitnima za život učenika jer, kako su i istraživanja pokazala, znanje će biti primjenjivije ako se stječe aktivnostima rješavanja konkretnih problema kojima se „... statične informacije generiraju u fluidno, fleksibilno, upotrebljivo znanje“ (Grabinger i Dunlap, 1995: 19). Uloga učitelja mijenja se od prezentera k voditelju i moderatorku procesa učenja, dok učenik postaje istraživač u rješavanju konkretnih problema.

## *3. Autentični konteksti učenja*

Treće je obilježje bogatog okruženja za učenje, a podrazumijeva da se učenje odvija unutar autentičnog konteksta s ciljem ostvarenja realističnog iskustva učenja. Značenje autentičnog konteksta učenja, između ostalog, ogleda se u povezivanju stečenih znanja s realnim životnim problemima s kojima se učenici svakodnevno susreću, omogućujući im razumijevanje i primjenu prethodnog znanja i iskustava. Razumijevanje autentične situacije, predmeta ili događaja omogućuje učenicima ovladavanje novim situacijama i shvaćanje zašto nešto uče. Također, suočavanje sa složenim problemima zahtijeva timski i suradnički rad koji je vrlo bitan za intelektualno napredovanje, što Vigotski (1978) definira kao zonu proksimalnog razvoja. Autentični konteksti učenja jedan su od osnovnih obilježja konstruktivističkoga nastavnog pristupa tim više što se kroz takvo okruženje za učenje sagledava funkcionalni i strukturni aspekt psihološkog konteksta kojim se omogućuje interakcija mentalnih funkcija i procesa, odnosno generiranje smislenih veza kroz korelaciju različitih sadržaja (Purković, 2016).

## *4. Autentične strategije vrednovanja*

Jedno su od obilježja bogatog okruženja za učenje, a odnose se na vrednovanje izvedbe. Provjera znanja u tradicionalnoj nastavi oslanja se na tzv. objektivne testove znanja kojima se „objektivno“ mjeri stečeno znanje učenika. Za konstruktivistički nastavni pristup takvi testovi i provjere znanja nisu prikladni (Frederiksen i Collins, 1989) jer ne pokazuju kako će se učenici ponašati u stvarnim uvjetima rješavanja problema. Nasuprot tradicionalnim načinima provjere znanja, konstruktivistički nastavni pristup zahtijeva prepoznavanje važnosti učenikove organizacije, tzv. baze znanja i njezine povezanosti s različitim kontekstima. Pro-

vjera i evaluacija moraju uvažavati postojanje višestrukih vrsta inteligencije kako bi učenicima bilo omogućeno da se koriste svojim specifičnim sposobnostima u vlastitim područjima interesa. Autentičnu procjenu postignuća Johnson (2002) prepoznaje kao jednu od komponenti konstruktivističkog učenja, a važna je i zbog pružanja mogućnosti učeniku da nadgleda vlastiti proces stjecanja znanja, sposobnosti i vještina.

### *5. Suradnička podrška*

Kao jedno od obilježja poticajnog okruženja za učenje zapravo je integrirana u sva navedena obilježja. Suradničko učenje bitno je za transakcijsku prirodu znanja, socijalnu praksu i generativno učenje. Pored toga, učenici stječu iskustvo dijeljenja, učinkovite komunikacije, razmjene informacija i timskog rada (Powers i Guan, 2000). Suradničko učenje prepoznato je kao bitno obilježje konstruktivističkoga nastavnog pristupa s naglaskom na socijalnu interakciju, aktivno sudjelovanje učenika u rješavanju problema u različitim kontekstima kroz aktivnosti koje su smislene za učenika, a uporište ima u sociokulturnoj teoriji razvoja (Vigotski, 1978).

Ovih pet obilježja poticajnog okruženja za učenje utemeljeno je u konstruktivističkom pogledu na učenje. I drugi autori koji govore o bogatom okruženju za učenje prepoznaju autentične aktivnosti i učenje u kontekstu kao strategije učenja kojima se učenicima omogućuje transfer znanja u različite kontekste i životne situacije te konstrukciju novih znanja. Uz navedeno, znatan dio okruženja za poticajno učenje jesu dobro pripremljeni učitelji i učenici (Jonassen, 1991). De Kock i suradnici (2004) podrazumijevaju tri osnovna principa pri izgradnji poticajnog i bogatog okruženja za učenje koji se odnose na učenje kao socijalnu, situacijsku i konstruktivističku aktivnost. Navedeni principi oslanjaju se na klasifikaciju konstruktivističkog okruženja za učenje koja podrazumijeva ciljeve učenja, ulogu učitelja, ulogu učenika te njihove uloge u međusobnom odnosu. Provedenim istraživanjem na učiteljima osnovnih škola u Nizozemskoj De Kock i suradnici (2004) utvrdili su kako su učitelji pretežno orijentirani prema ishodišta, a manje prema procesima učenja. Na temelju dobivenih rezultata predlažu dodatnu podršku učiteljima kako bi lakše transformirali nastavu i učenje u smjeru konstruktivističkoga nastavnog pristupa. Naime, kako bi se kreiralo poticajno okruženje za učenje, učitelji i učenici moraju napustiti svoje uloge koje su imali u tradicionalnome nastavnom pristupu u kojem je temeljni zadatak učenika pokazati usvojenost informacija. S druge strane, na učiteljima je da pomognu učenicima prepoznati prednosti aktivne uloge u učenju pri čemu bitnu ulogu ima pozitivna

interakcija. Uspješno učenje znatno ovisi o nastavničkome svjesnom kreiranju pozitivne i poticajne klime u razredu, a posebno kada je riječ o suradničkom učenju koje omogućuje inicijativnost, kreativnost i spontanost. U tom smislu, važnu ulogu za kreiranje poticajnog okruženja za učenje ima sposobnost učitelja da moderira procese učenja i stil vođenja razreda kojim se potiče svijest o suradničkim odnosima i samoregulaciji učenja.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### Predmet i ciljevi istraživanja

Predmet istraživanja u ovom radu jest realizacija konstruktivističkog učenja u nastavi iz perspektive učitelja predmetne nastave osnovnih škola.

**Opći cilj ovog istraživanja je identificirati i analizirati prepreke za provedbu konstruktivističkog pristupa u nastavi iz perspektive učitelja. U sklopu toga, cilj je i utvrditi postoje li statistički značajne razlike u percipiranim preprekama s obzirom na ključne demografske varijable učitelja.**

### Istraživačka pitanja

U skladu s postavljenim ciljem istraživanja formulirana su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje su, prema mišljenju učitelja, prepreke za primjenu konstruktivističkoga nastavnog pristupa.
2. Postoje li razlike u procjeni o preprekama s obzirom na dob, radni staž u nastavi, odgojno-obrazovno područje poučavanja?

### Metoda istraživanja i istraživački instrument

U svrhu provedbe istraživanja korišten je anketni upitnik kao primarni instrument za prikupljanje podataka. Instrument je podijeljen u dva temeljna dijela kako bi se obuhvatile sve istraživačke varijable. Prvi dio upitnika bio je usmje-

ren na prikupljanje sociodemografskih podataka i općih karakteristika ispitanika, dok je drugi dio sadržavao upitnik samoprocjene čija je svrha bila identificirati prepreke za provedbu konstruktivističkoga nastavnog pristupa u praksi. Izbor i formulacija pitanja temeljili su se na višestrukim izvorima. Kao polazište poslužili su kvalitativni razgovori s nastavnicima i pedagozima iz prakse, čime je osigurana povezanost s realnim izazovima iz prakse te su konzultirani stručnjaci s područja pedagogije i nastavničkih studija kako bi se osigurala teorijska utemeljenost. Ova kombinacija praktičnih i akademskih uvida, proširena osobnim promišljanjima i primjerima iz relevantne znanstvene literature, osigurala je da upitnik mjeri upravo ono što je predviđeno. Kako bi se omogućila učinkovita i smislena statistička analiza prikupljenih podataka, provedena je procedura grupiranja odgovora za određene varijable. Stoga su se izvorne kategorije na temelju sadržajne sličnosti spojile u šire i statistički jasnije skupine za postizanje veće jasnoće rezultata. Varijabla dobi, koja je izvorno imala devet uzastopnih kategorija, reducirana je na tri široke dobne skupine: ispitanici mlađi od 36 godina, oni u dobi od 36 do 50 godina te ispitanici stariji od 50 godina. Slično je i s varijablom radnog staža, gdje su se izvorne intervalne kategorije sažele u pet glavnih skupina, od „manje od 5 godina“ do „više od 20 godina“ iskustva. Od posebnog je interesa bila i varijabla predmetnog područja. Kako bi se stvorile sadržajno koherentne i analitički korisne grupe, nastavni predmeti grupirani su u četiri široka područja: STEM područje, jezično-komunikacijsko područje, društveno-humanističko područje te umjetničko i zdravstveno područje. Samoprocjena o preprekama za provedbu konstruktivističkoga nastavnog pristupa ispitana je pomoću pitanja zatvorenog tipa i pitanja višestrukog izbora. Odabrana pitanja kao i ponuđeni višestruki izbor odgovora definirani su na temelju razgovora s nastavnicima, pedagozima, ekspertima (sveučilišnim profesorima, pedagogije, razredne nastave, nastavničkih studija), osobnim promišljanjima i primjerima iz literature (Dunjić, 2016; Gazibara, 2018).

## Uzorak istraživanja:

U istraživanju je sudjelovao ukupno 421 učitelj predmetne nastave osnovnih škola u RH.

**TABLICA 1.** Zastupljenost ispitanika prema dobi

Dob	f	%
< 36 godina	97	23,0
36 do 50 godina	225	53,4
> 50 godina	99	23,5
Ukupno	421	100,0

S obzirom na dob, najzastupljeniji su učitelji u dobnoj skupini od 36 do 50 godina (225, ~53 %), dok su jednako zastupljeni ispitanici mlađi od 36 godina (23 %) i ispitanici stariji od 50 godina (~23 %).

**TABLICA 2.** Zastupljenost ispitanika s obzirom na predmetno područje poučavanja

Predmetno područje poučavanja	f	%
Prirodoslovno-matematičko	164	39,0
Jezično-komunikacijsko	118	28,0
Društveno-humanističko	65	15,4
Umjetničko i zdravstveno	74	17,6
Ukupno	421	100

**TABLICA 3.** Zastupljenost ispitanika prema godinama radnog staža u nastavi

Radni staž u nastavi	f	%
< 5 godina	84	20,0
5 – 10 godina	86	20,4
10 – 15 godina	79	18,8
15 – 20 godina	91	21,6
> 20 godina	81	19,2
Ukupno	421	100

U Tablici 3 vidljivo je kako su ispitanici podjednako zastupljeni u svim kategorijama prema godinama radnog staža u nastavi. Riječ je o oko 22 % učitelja s 15 do 20 godina radnog staža, oko 20 % njih s 5 do 10 godina, 20 % s manje od 5 godina, oko 19 % s

više od 20 godina te gotovo jednako toliko s 10 do 15 godina radnog staža u nastavi.

## Rezultati istraživanja

Da se odgovorilo na istraživačka pitanja, korišten je metodološki pristup usmjeren na identifikaciju prepreka za provedbu konstruktivističkog učenja u nastavi. Kao glavni alat korištena su pitanja višestrukog izbora, čime su se prikupila mišljenja nastavnika. Statističkim testovima poslije se moglo provjeriti imaju li određene karakteristike ispitanika utjecaj na percepciju prepreka. Time se omogućilo da se ne samo opišu prevladavajuća mišljenja već i da se istraže razlike unutar same populacije nastavnika.

TABLICA 4. Prepreke u primjeni konstruktivističkog učenja u nastavi

	f	%
1. Nedostatak vremena	229	54,39
4. Neopremljenost učionica i manjak sredstava za rad	148	35,15
5. Nespремnost učitelja na nove oblike rada	9	2,13
6. Nespремnost učenika na nove oblike rada	62	14,72
7. Preopsežnost nastavnog sadržaja	198	47
8. Postojeće strukture i kultura škole (ne prihvaća se inovativnost)	94	22,32

Analizom frekvencija odgovora (Tablica 4) vidljivo je kako učitelji kao najčešće prepreke u provođenju konstruktivističkog učenja u nastavi navode nedostatak vremena (~54 %), preopsežnost nastavnog sadržaja (~47 %), dok otprilike 15 % njih ističe nespремnost učenika na nove oblike rada. Neopremljenost učionica i manjak sredstava za rad znatan udio učitelja (148), ~35 % percipira kao prepreku, dok postojeća struktura i kultura škole za 94 učitelja predstavlja prepreku za provedbu konstruktivističkog učenja na nastavi. S druge strane, tek ~2 % ispitanika percipira nespремnost učitelja za nove oblike rada preprekom za provedbu konstruktivističkog učenja u nastavnoj praksi.

## Prepreke u provedbi konstruktivističkoga nastavnog pristupa s obzirom na dob

U skladu s postavljenim istraživačkim pitanjem, provedeno je ispitivanje mišljenja učitelja o preprekama u provedbi konstruktivističkog učenja u nastavi s

obzirom na dob.

**TABLICA 5.** Procjena postojeće strukture i kulture škole kao prepreke s obzirom na dob

Dob		Postojeće strukture i kultura škole (ne prihvaća se inovativnost)		f % stupca
		NE	DA	
< 36	fo (ft)	57 (75,3)	40 (21,7)	97
	% retka	58,8	41,2	23
	rezidual (z)	-5,10	5,10	-
	p vrijednost	< ,001	< ,001	-
36 – 50	fo (ft)	186 (174,8)	39 (50,2)	225
	% retka	82,7	17,3	53,4
	rezidual (z)	2,64	-2,64	-
	p vrijednost	,008	,008	-
> 50	fo (ft)	84 (76,9)	15 (22,1)	99
	% retka	84,8	15,2	23,5
	rezidual (z)	1,96	-1,96	-
	p vrijednost	,050	,050	-
Ukupno		327	94	421
$\chi^2 (2) = 26,175, p < ,001$				

Rezultati u Tablici 5 pokazuju kako se najveći udio učitelja koji postojeće strukture i kulturu škole u smislu neprihvatanja inovativnosti smatra preprekom, njih 41 %, odnosi na najmlađe učitelje. Ostale dobne skupine od 36 do 50 godina (17 %) i stariji od 50 godina (15 %) u relativno podjednakim, manjim udjelima iskazuju potvrdne odgovore. Rezultat hi-kvadrat testa potvrđuje postojanje statistički značajne razlike  $\chi^2 (2) = 26,175, p < ,001$ . Naime, učitelji mlađi od 36 godina u statistički značajno većem udjelu ( $z = 5,10, p < ,001$ ) procjenjuju kako su postojeće strukture i kultura škole prepreka za provedbu konstruktivističkog učenja, dok učitelji u dobi od 36 do 50 godina ( $z = -2,64, p = ,008$ ) te stariji od 50 godina to procjenjuju u statistički manjem udjelu ( $z = -1,96, p = ,050$ ).

TABLICA 6. Procjena preopsežnosti nastavnog sadržaja kao prepreke s obzirom na dob

Dob		Preopsežnost nastavnog sadržaja		f % stupca
		NE	DA	
< 36	fo (ft)	50 (51,4)	47 (45,6)	97
	% retka	51,6	48,4	23
36 – 50	fo (ft)	116 (119)	109 (105,8)	225
	% retka	51,6	48,4	53,4
> 50	fo (ft)	57 (52,4)	42 (46,6)	99
	% retka	57,6	42,4	23,5
Ukupno		223	198	421
$\chi^2 (2) = 1,103, p = ,582$				

Od svih ispitanih učitelja, njih 198 (47 %) smatra da je preopsežnost nastavnog sadržaja prepreka za provođenje konstruktivističkog učenja u nastavi (Tablica 6). Sagledavajući odgovore ispitanika po dobnim skupinama, slično kao i u prethodnim analizama, udio učitelja koji navedenu stavku smatra preprekom je podjednak. Riječ je o oko 48 % mlađih od 36 godina, jednako toliko učitelja između 36 i 50 godina te ~42 % starijih od 50 godina. Unisonost u odgovorima učitelja različitih dobnih kategorija potvrđena je hi-kvadrat testom s obzirom na to da nisu utvrđene statistički značajne razlike u njihovim procjenama. Ovo upućuje na ozbiljan problem preopsežnosti nastavnog sadržaja jer je iz rezultata vidljivo kako gotovo svaki drugi učitelj to smatra preprekom za provedbu konstruktivističkog učenja na nastavi.

TABLICA 7. Procjena nedostatka vremena kao prepreke s obzirom na dob

Dob		Nedostatak vremena		f % stupca
		NE	DA	
< 36	fo (ft)	39 (51,4)	58 (45,6)	97
	% retka	40,3	59,7	23
36 – 50	fo (ft)	106 (119,2)	119 (105,8)	225
	% retka	47,2	52,8	53,4
> 50	fo (ft)	47 (52,4)	52 (46,6)	99
	% retka	47,5	52,5	23,5
Ukupno		192	229	421
$\chi^2 (2) = 1,485, p = ,481$				

Nešto više od polovice svih ispitanih učitelja smatra da je nedostatak vremena prepreka za provođenje konstruktivističkog učenja (229, 54 %). Riječ je o nešto većim udjelima potvrdnih odgovora unutar svake dobne kategorije, ~60 % učitelja mladih od 36 godina, ~53 % učitelja od 36 do 50 godina i isto toliko starijih od 50 godina. Provedenim hi-kvadrat testom nisu utvrđene statistički značajne razlike među učiteljima u procjeni nedostatka vremena kao prepreke u provedbi konstruktivističkog učenja s obzirom na dob. Ovaj rezultat otvara pitanja preraspodjele vremena između pripreme i realizacije nastave, a isto je potvrđeno istraživanjem koje je provela De Putter Smits (2012).

**TABLICA 8.** Procjena nespremnosti učenika na nove oblike rada s obzirom na dob

Dob		Nespremnost učenika na nove oblike rada		f % stupca
		Ne	Da	
< 36	fo (ft)	82 (82,7)	15 (14,3)	97
	% retka	84,5	15,5	23
36 – 50	fo (ft)	190 (191,9)	35 (33,1)	225
	% retka	84,5	15,5	53,4
> 50	fo (ft)	87 (84,4)	12 (14,6)	99
	% retka	88	12	23,5
Ukupno		359	62	421
$\chi^2 (2) = 0,700, p = ,717$				

Kada je riječ o procjeni nespremnosti učenika na nove oblike rada, može se uočiti kako podjednak, relativno malen udio učitelja unutar svih dobnih skupina navedeni razlog smatra preprekom za provedbu konstruktivističkog učenja i poučavanja. Učitelji mlađi od 36 godina zastupljeni su s otprilike 16 %, učitelji od 36 do 50 godina također s 16 %, a učitelji stariji od 50 godina s 12 %. Ukupno sagledavajući dobivene rezultate, više od četiri petine učitelja ne smatra nespremnost učenika na nove oblike rada preprekom za provedbu konstruktivističkog učenja u nastavi. Provedenim hi-kvadrat testom nisu utvrđene statistički značajne razlike u procjenama s obzirom na dob učitelja. Budući da je udio učitelja koji nespremnost učenika za nove oblike rada smatraju preprekom u svim dobnim skupinama relativno malen, može se pretpostaviti kako učitelji na temelju profesionalnog i osobnog iskustva polaze od uvjerenja da su učenici po prirodi znatizeljni, vole promjene i raznovrsne aktivnosti te da će biti spremniji na učenje ako su aktivni u procesu učenja (Voke, 2002, u Pašalić, 2022).

TABLICA 9. Procjena nespremnosti učitelja na nove oblike rada kao prepreke s obzirom na dob

Dob		Nespremnost učitelja na nove oblike rada		f % stupca
		NE	DA	
< 36	fo (ft)	93 (94,9)	4 (2,1)	97
	% retka	96	4	23
36 - 50	fo (ft)	220 (220,2)	5 (4,8)	225
	% retka	98	2	53,4
> 50	fo (ft)	99 (96,9)	0 (2,1)	99
	% retka	100	0,0	23,5
Ukupno		412	9	421
$\chi^2 (2) = 3,999, p = ,118$				

Vidljivo je kako gotovo zanemariv postotak učitelja smatra da je nespremnost učitelja za nove oblike rada prepreka provođenju konstruktivističkog učenja u nastavi (Tablica 9). Samo 4 % učitelja mlađih od 36 godina i 2 % učitelja dobi između 36 do 50 godina smatraju navedeni razlog preprekom. S druge strane, ni jedan učitelj stariji od 50 godina ne smatra da je nespremnost učitelja za nove oblike rada prepreka provođenju konstruktivističkog učenja u nastavi. Potvrđena je gotovo potpuna unisonost u odgovorima ispitanika te hi-kvadrat testom nisu utvrđene statistički značajne razlike u procjenama. Podatak da gotovo zanemarivi broj učitelja smatra da je nespremnost učitelja za nove oblike rada prepreka za provođenje konstruktivističkog učenja upućuje na činjenicu kako oni neke druge razloge smatraju realnom preprekom za provedbu ovakve nastave.

TABLICA 10. Procjena neopremljenosti učionica i manjka sredstava za rad kao prepreke s obzirom na dob

Dob		Neopremljenost učionica i manjak sredstava za rad		f % stupca
		NE	DA	
< 36	fo (ft)	43 (62,9)	54 (34,1)	97
	% retka	44,4	55,6	23
	rezidual (z)	-4,82	4,82	-
	p vrijednost	< ,001	< ,001	-

Dob		Neopremljenost učionica i manjak sredstava za rad		f % stupca
		NE	DA	
36 – 50	fo (ft)	165 (145,9)	60 (79,1)	225
	% retka	73,4	26,6	53,4
	rezidual (z)	3,91	-3,91	-
	p vrijednost	< ,001	< ,001	-
> 50	fo (ft)	65 (64,2)	34 (34,8)	99
	% retka	65,7	34,3	23,5
	rezidual (z)	0,19	-0,19	-
	p vrijednost	,847	,847	-
Ukupno		273	148	421
$\chi^2 (2) = 25,049, p < ,001$				

Znatno je drukčija raspodjela odgovora uočljiva kada je riječ o procjeni neopremljenosti učionica i manjku sredstava za rad, pri čemu 56 % učitelja mlađih od 36 godina navedeni razlog smatra preprekom za provođenje konstruktivističkog učenja u nastavi (Tablica 10). Ostale dobne skupine učitelja u relativno jednakim udjelima smatraju neopremljenost učionica i manjak sredstava za rad preprekom. Od svih učitelja u dobi od 36 do 50 godina, njih 27 % smatra neopremljenost učionica i manjak sredstava za rad preprekom kao i 34 % od ukupnog broja učitelja starijih od 50 godina. Pomoću hi-kvadrat testa utvrđene su statistički značajne razlike u procjenama ( $\chi^2 = 25,049, p < ,001$ ), pri čemu učitelji mlađi od 36 godina statistički značajno češće smatraju neopremljenost učionica i manjak sredstava za rad preprekom ( $z = 4,82, p < ,001$ ), a učitelji u dobi od 36 do 50 godina statistički značajno rjeđe ( $z = -3,91, p < ,001$ ).

Dobiveni rezultati mogu se povezati s rezultatima studije prema kojima učitelji prepreke za izvođenje istraživački usmjerene nastave ne vide u učenicima, njihovim radnim navikama, motivaciji ili disciplini, već u vremenu potrebnom za njezinu provedbu i nedostatnom iskustvu za njezinu organizaciju naglašavajući ulogu nužnih materijalnih uvjeta za realizaciju takve nastave (Letina, 2015).

Sumarno promatrano, analizirajući razlike između učitelja različite dobi u mišljenjima o preprekama za provedbu konstruktivističkog učenja, može se zaključiti da one postoje. Naime, utvrđeno je da učitelji mlađi od 36 godina u statistički značajno većem udjelu procjenjuju kako su postojeće strukture i kultura škole prepreka za provedbu konstruktivističkog učenja. Nasuprot tomu, učitelji u dobi od 36 do 50 godina te stariji od 50 godina to smatraju u statistički značajno ma-

njem udjelu. Značajne razlike u procjenama učitelja utvrđene su kada je riječ o neopremljenosti učionica i manjka sredstava za rad, pri čemu učitelji mlađi od 36 godina statistički značajno češće smatraju neopremljenost učionica i manjak sredstava za rad preprekom, a učitelji u dobi od 36 do 50 godina statistički značajno rjeđe. S druge strane nisu utvrđene statistički značajne razlike u procjenama učitelja kada je riječ o preprekama poput preopsežnosti nastavnog sadržaja, nedostatku vremena, nespremnosti učenika i učitelja na nove oblike rada.

### Prepreke u provedbi s obzirom na radni staž u nastavi

TABLECA 11. Procjena postojeće strukture i kulture škole kao prepreke s obzirom na radni staž u nastavi

Radni staž u nastavi		Postojeće strukture i kultura škole (ne prihvaća se inovativnost)		f % stupca
		NE	DA	
< 5	fo (ft)	49 (65,2)	35 (18,8)	84
	% retka	58,4	41,6	20
	rezidual (z)	-4,80	4,80	-
	p vrijednost	< ,001	< ,001	-
5 – 10	fo (ft)	67 (66,8)	19 (19,2)	86
	% retka	78	22	20,4
	rezidual (z)	0,10	-0,10	-
	p vrijednost	,920	,920	-
10 – 15	fo (ft)	65 (61,4)	14 (17,6)	79
	% retka	82,3	17,7	18,8
	rezidual (z)	1,10	-1,10	-
	p vrijednost	,271	,271	-
15 – 20	fo (ft)	72 (70,7)	19 (20,3)	91
	% retka	79,2	20,8	21,6
	rezidual (z)	0,40	-0,40	-
	p vrijednost	,689	,689	-
> 20	fo (ft)	74 (62,91)	7 (18,09)	81
	% retka	91,4	8,6	19,2
	rezidual (z)	3,30	-3,30	-
	p vrijednost	< ,001	< ,001	-
Ukupno		327	94	421
$\chi^2 (4) = 27,942, p < ,001$				

Iz Tablice 11 vidljivo je kako od svih ispitanih učitelja njih 327 (78 %) ne smatra da su postojeće strukture i kultura škole prepreka za provedbu konstruktivističkog učenja u nastavi. Izuzev učitelja koji imaju radni staž u nastavi kraći od 5 godina te učitelja s više od 20 godina radnog staža, sve su ostale skupine ispitanika relativno podjednako zastupljene među onima koji smatraju da su postojeće i strukture i kultura škole prepreke za provedbu. Učitelji koji su odgovorili potvrdno s radnim stažem kraćim od 5 godina zastupljeni su s ~42 %, učitelji s 5 do 10 godina staža s ~22 %, učitelji s 10 do 15 godina staža s ~18 %, učitelji s 15 do 20 godina staža s ~21%. Najmanje su zastupljeni učitelji s više od 20 godina staža, njih ~9 %.

Na temelju provedbe hi-kvadrat testa utvrđene su statistički značajne razlike u odgovorima ( $\chi^2 = 27,942$ ,  $p < ,001$ ). Utvrđeno je da učitelji s radnim stažem kraćim od 5 godina statistički značajno češće smatraju postojeće strukture i kulturu škole (u smislu neprihvatanja inovativnosti) preprekom ( $z = 5,10$ ,  $p < ,001$ ), a učitelji s više od 20 godina radnog staža statistički značajno rjeđe ( $z = -3,30$ ,  $p < ,001$ ).

Dobiveni rezultat može se objasniti polazeći od činjenice da najmlađi učitelji ujedno imaju najkraći staž i najmanje iskustva u nastavi, a povezano s tim i veća očekivanja od škole kao poticajne radne zajednice.

**TABLICA 12.** Procjena preopsežnosti nastavnog sadržaja kao prepreke s obzirom na radni staž u nastavi

Radni staž u nastavi		Preopsežnost nastavnog sadržaja		f % stupca
		NE	DA	
< 5	fo (f̂)	46 (44,5)	38 (39,5)	84
	% retka	54,8	45,2	20
5 – 10	fo (f̂)	50 (45,6)	36 (40,4)	86
	% retka	58,2	41,8	20,4
10 – 15	fo (f̂)	38 (41,8)	41 (37,2)	79
	% retka	48,2	51,8	18,8
15 – 20	fo (f̂)	51 (48,2)	40 (42,8)	91
	% retka	56	44	21,6
> 20	fo (f̂)	38 (42,9)	43 (38,1)	81
	% retka	47	53	19,2
Ukupno		223	198	421
$\chi^2 (4) = 3,320$ , $p = ,509$				

S druge strane, učitelji različite duljine radnog staža u većim udjelima iskazuju homogenije odgovore kada je riječ o procjeni preopsežnosti nastavnog sadržaja kao prepreci za provedbu konstruktivističkog učenja. Naime, rezultati u Tablici 12 pokazuju da gotovo polovina svih ispitanih učitelja (198, 47 %) smatra da je preopsežnost nastavnog sadržaja prepreka za provedbu. Od svih učitelja koji navedeni razlog smatraju preprekom najveći je udio onih koji imaju najviše iskustva u nastavi, odnosno učitelja s više od 20 godina radnog staža (53 %). Udjeli ostalih skupina koje dijele takav stav neznatno su niži te su relativno ujednačeni. Riječ je o oko 45 % učitelja s manje od 5 godina staža, oko 42 % s 5 do 10 godina staža, oko 52 % od 10 do 15 godina staža te 44 % učitelja koji imaju između 15 i 20 godina radnog staža u nastavi. Provedenim hi-kvadrat testom nisu utvrđene statistički značajne razlike u procjeni preopsežnosti nastavnog sadržaja kao prepreke u provedbi konstruktivističkog učenja s obzirom na radni staž u nastavi. Dobiveni se rezultat može povezati s rezultatima istraživanja stavova učitelja u kojima navode da je kreativan rad s učenicima ograničen zbog preopširnih nastavnih planova i programa te količine nastavnog gradiva (Pavin i suradnice, 2005). Budući da gotovo svaki drugi učitelj smatra preopsežnost gradiva preprekom za provođenje konstruktivističkog učenja i poučavanja, ovi rezultati upućuju na potrebu sadržajnog preispitivanja predmetnih kurikula i organizacije nastavnog procesa.

**TABLICA 13.** Procjena nedostatka vremena kao prepreke u provedbi s obzirom na radni staž u nastavi

Radni staž u nastavi		Nedostatak vremena		f % stupca
		NE	DA	
< 5	fo (ft)	35 (38,3)	49 (45,7)	84
	% retka	41,7	58,3	20
5 – 10	fo (ft)	48 (39,2)	38 (46,8)	86
	% retka	56	44	20,4
10 – 15	fo (ft)	30 (36)	49 (43)	79
	% retka	38	62	18,8
15 – 20	fo (ft)	39 (41,5)	52 (49,5)	91
	% retka	43	57	21,6
> 20	fo (ft)	40 (36,94)	41 (44,06)	81
	% retka	49,4	50,6	19,2
Ukupno		192	229	421
$\chi^2 (4) = 6,735, p = ,151$				

Nešto više od polovice ispitanih učitelja (229, 54 %) smatra da je nedostatak vremena prepreka za provedbu konstruktivističkog učenja u nastavi (Tablica 13). S obzirom na duljinu radnog staža u nastavi, relativno podjednak udio učitelja različite duljine radnog staža nedostatak vremena smatraju preprekom. Udio se kreće u rasponu od 44 % za učitelje s radnim stažem od 5 do 10 godina, do 52 % za one s radnim stažem od 10 do 15 godina. Provedenim hi-kvadrat testom nisu utvrđene statistički značajne razlike u njihovim odgovorima.

Dobiveni rezultat može se povezati s prethodno dobivenim rezultatom učiteljske procjene preopsežnosti nastavnog gradiva, pri čemu 47 % svih ispitanih to smatra preprekom provedbe konstruktivističkoga nastavnog pristupa, a čemu u prilog ide i rezultat istraživanja Pavin i suradnika (2005) prema kojemu učitelji smatraju da opsežnost nastavnih planova i programa ne ostavlja dovoljno vremena za kreativan rad s učenicima. Nedostatak vremena kategorija je koju većina svih ispitanih, bez obzira na sociodemografske i druge značajke, smatra objektivnom preprekom za provedbu konstruktivističkoga nastavnog pristupa.

**TABLICA 14.** Procjene nespremnosti učenika na nove oblike rada kao prepreke s obzirom na radni staž u nastavi

Radni staž u nastavi		Nespremnost učenika na nove oblike rada		f % stupca
		NE	DA	
< 5	fo (ft)	70 (71,6)	14 (12,4)	84
	% retka	83,4	16,6	20
5 – 10	fo (ft)	68 (73,3)	18 (12,7)	86
	% retka	80	20	20,4
10 – 15	fo (ft)	67 (67,4)	12 (11,6)	79
	% retka	85	15	18,8
15 – 20	fo (ft)	81 (77,6)	10 (13,4)	91
	% retka	90	10	21,6
> 20	fo (ft)	73 (69)	8 (11,9)	81
	% retka	90	10	19,2
Ukupno		359	62	421
$\chi^2(4) = 5,430, p = ,247$				

Tek 62 (14 %) od svih ispitanih učitelja nespremnost učenika za nove oblike rada vidi kao prepreku za provedbu konstruktivističkog učenja (Tablica 14). Među onima koji to smatraju preprekom u podjednakim i relativno niskim udjeli-

ma zastupljeni su učitelji svih skupina koji su odgovorili potvrdno. Riječ je o 17 % učitelja s manje od 5 godina staža, jedna petina s 5 do 10 godina staža, 15 % s 10 do 15 godina staža. Učitelji s 15 do 20 i s više od 20 godina staža u najmanjem udjelu (10 %) smatraju nesprenost učenika na nove oblike rada preprekom provedbe konstruktivističkog učenja i poučavanja. Provedenim hi-kvadrat testom nisu utvrđene statistički značajne razlike u odgovorima. Kako više od dvije trećine učitelja (359) nesprenost učenika na nove oblike rada ne smatra preprekom, isto može upućivati na postojanje kvalitetne interakcije između učitelja i učenika, ali i na veću motiviranost učenika za učenje kada imaju priliku učiti na drukčije načine. To je svakako dobar potencijal za uvođenje novih, odnosno suvremenih nastavnih pristupa.

**TABLICA 15.** Procjena nesprenosti učitelja na nove oblike rada kao prepreke s obzirom na radni staž u nastavi

Radni staž u nastavi		Nesprenost učitelja na nove oblike rada		f % stupca
		NE	DA	
< 5	fo (ft)	82 (82,2)	2 (1,8)	84
	% retka	98	2	20
5 – 10	fo (ft)	84 (84)	2 (1,8)	86
	% retka	98	2	20,4
10 – 15	fo (ft)	78 (77,3)	1 (1,7)	79
	% retka	99	1	18,8
15 – 20	fo (ft)	87 (89,1)	4 (1,9)	91
	% retka	96	4	21,6
> 20	fo (ft)	81 (79,2)	0 (1,7)	81
	% retka	100	0,0	19,2
Ukupno		412	9	421
$\chi^2 (4) = 4,312, p = ,356$				

Zanemariv je broj učitelja koji smatraju da je nesprenost učitelja za nove oblike rada prepreka za provedbu konstruktivističkog učenja (Tablica 15), jer je riječ o samo 9 (2 %) od svih ispitanih unutar različitih kategorija ispitanika. Među učiteljima koji imaju više od 20 godina radnog staža ni jedan ne smatra da je to prepreka za provedbu.

Dobiveni rezultat upućuje na to da su učitelji suglasni (412) u svojoj spremno-

sti za prihvaćanje novih oblika rada. Stoga ne iznenađuje da provedenim hi-kvadrat testom nisu utvrđene statistički značajne razlike u odgovorima.

**TABLICA 16.** Procjena neopremljenosti učionica i manjka sredstava za rad kao prepreke s obzirom na radni staž u nastavi

Radni staž u nastavi		Neopremljenost učionica i manjak sredstava za rad		f % stupca
		NE	DA	
< 5	fo (f <sub>i</sub> )	35 (54,5)	49 (29,5)	84
	% retka	41,7	58,3	20
	rezidual (z)	-4,97	4,97	-
	p vrijednost	< ,001	< ,001	-
5 – 10	fo (f <sub>i</sub> )	60 (55,8)	26 (30,2)	86
	% retka	70	30	20,4
	rezidual (z)	1,07	-1,07	-
	p vrijednost	,284	,284	-
10 – 15	fo (f <sub>i</sub> )	56 (51,2)	23 (27,8)	79
	% retka	71	29	18,8
	rezidual (z)	1,25	-1,25	-
	p vrijednost	,212	,212	-
15 – 20	fo (f <sub>i</sub> )	61 (59)	30 (32)	91
	% retka	67	33	21,6
	rezidual (z)	0,49	-0,49	-
	p vrijednost	,622	,622	-
> 20	fo (f <sub>i</sub> )	61 (52,5)	20 (28,4)	81
	% retka	75,4	24,6	19,2
	rezidual (z)	2,19	-2,19	-
	p vrijednost	,028	,028	-
Ukupno		273	148	421
$\chi^2 (4) = 26,057, p < ,001$				

Kada je riječ o neopremljenosti učionica i manjku sredstava za rad, može se uočiti znatno drukčija raspodjela u odgovorima ispitanika. Analiza raspodjele frekvencija pokazuje da 148 (35 %) od svih ispitanih smatra da su neopremljenost učionica i manjak sredstava za rad prepreke za provedbu konstruktivističkoga

nastavnog pristupa (Tablica 16). Obradom dobivenih rezultata utvrđene su statistički značajne razlike u odgovorima ( $\chi^2 = 26,057$ ,  $p < ,001$ ). Naime, učitelji s manje od 5 godina radnog staža u statistički značajno većem udjelu smatraju neopremljenost učionica i nedostatak sredstava za rad preprekom ( $z = 4,97$ ,  $p < ,001$ ), a oni s više od 20 godina radnog staža u statistički značajno manjem udjelu ( $z = -2,19$ ,  $p = ,028$ ).

Rezultat se dijelom može povezati s rezultatima dobivenima u istraživanju koje su proveli Pavin i suradnici (2005) prema kojima postojeće materijalno stanje u školama utječe na nezadovoljstvo učitelja koji prepoznaju potrebu boljeg opremanja škola suvremenim nastavnim sredstvima i pomagalicama. S druge strane, otprilike 25 % ispitanih učitelja s više od 20 godina radnog staža opremljenost učionica i raspoloživih sredstava za rad smatra preprekom za provedbu konstruktivističkoga nastavnog pristupa. Može se pretpostaviti da su stariji učitelji na temelju svojega bogatog nastavnog iskustva upravo zbog slabe opremljenosti škola stekli vještine i razvili nastavne postupke te osmislili materijale kojima uspijevaju premostiti jaz između zahtjeva principa zornosti i adekvatne opremljenosti učionica nužnim sredstvima za rad.

### Prepreke u provedbi konstruktivističkoga nastavnog pristupa s obzirom na odgojno-obrazovno područje poučavanja

Tablica 17. Procjena postojeće strukture i kulture škole kao prepreke s obzirom na odgojno-obrazovno područje poučavanja

Odgojno-obrazovno područje		Postojeće strukture i kultura škole (ne prihvaća se inovativnost)		f % stupca
		NE	DA	
Prirodoslovno-matematičko	fo (ft)	139 (134,4)	34 (38,6)	173
	% retka	80,4	19,6	41,1
Jezično-komunikacijsko	fo (ft)	85 (91,7)	33 (26,3)	118
	% retka	72	28	28
Društveno-humanističko	fo (ft)	52 (50,5)	13 (14,5)	65
	% retka	80	20	15,4
Umjetničko i zdravstveno	fo (ft)	51 (50,5)	14 (14,5)	65
	% retka	78,5	21,5	15,4
Ukupno		327	94	421
$\chi^2 (3) = 3,103$ , $p = ,376$				

S obzirom na odgojno-obrazovna područja u kojima realiziraju nastavu, većina među ispitanim učiteljima (327, 78 %) ne smatra postojeće strukture i kulturu škole preprekom za provedbu konstruktivističkoga nastavnog pristupa (Tablica 17). Učitelji koji navedeni razlog smatraju preprekom (94, 22 %) podjednako su zastupljeni po svim odgojno-obrazovnim područjima poučavanja: oko 28 % njih iz jezično-komunikacijskog područja, ~20 % iz prirodoslovno- matematičkog područja, isto toliko iz umjetničkog i zdravstvenog područja te ~15 % iz društveno-humanističkog područja. Navedeno je potvrđeno hi-kvadrat testom jer nisu utvrđene statistički značajne razlike u odgovorima.

Kako kvalitetna provedba konstruktivističkoga nastavnog pristupa zahtijeva međupredmetnu korelaciju, a samim tim i međusobnu suradnju učitelja, pri čemu bitnu ulogu ima kultura škole, dobiveni rezultati mogu se povezati s rezultatima istraživanja Hamilton i Richardson (1995) o doprinosu školske kulture profesionalnom razvoju učitelja. Rezultati navedenog istraživanja sugeriraju da školska kultura snažno utječe na grupnu suradnju i usavršavanje učitelja. Dobiveni rezultati ovog istraživanja u kojem ~22 % učitelja smatra kulturu škole preprekom, mogu upućivati na osobni doživljaj učitelja o visokom stupnju školske kulture kao one u kojoj se prihvaćaju inovacije i potiče suradnja.

**TABLICA 18.** Procjena preopsežnosti nastavnog sadržaja kao prepreke s obzirom na odgojno-obrazovno područje poučavanja

Odgojno-obrazovno područje		Preopsežnost nastavnog sadržaja		f % stupca
		NE	DE	
Prirodoslovno-matematičko	fo (ft)	90 (91,6)	83 (81,4)	173
	% retka	52	48	41,1
Jezično-komunikacijsko	fo (ft)	67 (62,5)	51 (55,5)	118
	% retka	56,8	43,2	28
Društveno-humanističko	fo (ft)	29 (34,4)	36 (30,6)	65
	% retka	44,7	55,3	15,4
Umjetničko i zdravstveno	fo (ft)	37 (34,4)	28 (30,6)	65
	% retka	57	43	15,4
Ukupno		223	198	421
$\chi^2 (3) = 2,979, p = ,395$				

Donekle slična raspodjela u odgovorima ispitanika može se uočiti kada je riječ o preopsežnosti nastavnog sadržaja. Za 198 (47 %) od ukupnog broja učitelja navedeni razlog predstavlja prepreku za provedbu konstruktivističkoga nastavnog pristupa (Tablica 18), pri čemu oni društveno-humanističkoga odgojno-obrazovnog područja u najvećem udjelu, nešto više od polovine, dijele navedeni stav (55 %). U nešto manjem udjelu takav odgovor su iskazali i učitelji iz ostalih predmetnih područja, i to 48 % učitelja prirodoslovno-matematičkog područja, 43 % učitelja jezično-komunikacijskog te isto toliko iz umjetničkog i zdravstvenog područja. Provedenim hi-kvadrat testom nisu utvrđene razlike u broju učitelja koji smatraju da je preopsežnost nastavnih sadržaja prepreka za provedbu konstruktivističkoga nastavnog pristupa s obzirom na odgojno-obrazovno područje poučavanja.

Kvalitetna provedba konstruktivističkoga nastavnog pristupa implicira dublje razumijevanje sadržaja učenja, povezivanje nastavnih sadržaja s realnim životnim situacijama, s drugim nastavnim sadržajima i prethodno stečenim iskustvima i znanjima učenika kao i njegovu primjenu u različitim kontekstima, intenzivniju interakciju, aktivnije metode rada i uključivanje učenika te autentičnu procjenu znanja. Predmetni kurikuli pretežno naglasak stavljaju na učenje činjenica i ocjenjivanje, što svakako predstavlja prepreku provedbi konstruktivističkoga nastavnog pristupa (O'Grady i sur., 2014). S obzirom na dobivene rezultate, vidljivo je kako učitelji svih predmetnih područja poučavanja u podjednakim udjelima (polovica njih) percipiraju preopsežnost nastavnog sadržaja kao prepreku. Navedeno upućuje na potrebu preispitivanja i reviziju predmetnih kurikula.

**TABLICA 19.** Procjena nedostatka vremena kao prepreke s obzirom na odgojno-obrazovno područje poučavanja

Odgojno-obrazovno područje		Nedostatak vremena		f % stupca
		NE	DA	
Prirodoslovno-matematičko	fo (ft)	85 (78,9)	88 (94,1)	173
	% retka	49,2	50,8	41,1
Jezično-komunikacijsko	fo (ft)	50 (53,8)	68 (64,2)	118
	% retka	42,4	57,6	28,0
Društveno-humanističko	fo (ft)	28 (29,6)	37 (35,4)	65
	% retka	43,1	56,9	15,4
Umjetničko i zdravstveno	fo (ft)	29 (29,6)	36 (35,4)	65
	% retka	44,7	55,3	15,4
Ukupno		192	229	421
$\chi^2 (3) = 1,558, p = ,669$				

Kada je riječ o nedostatku vremena, nešto više od polovine ispitanih (229, 54 %) iz različitih predmetnih područja navedeni razlog smatra preprekom za provođenje konstruktivističkoga nastavnog pristupa. Dobiveni rezultati upućuju na unisonost u mišljenjima učitelja koji u većini smatraju nedostatak vremena preprekom provedbe konstruktivističkoga nastavnog pristupa. Učitelji prirodoslovno-matematičkog područja zastupljeni su s ~51 %, jezično-komunikacijskog ~58 %, društveno-humanističkog ~57 % te umjetničkog i zdravstvenog područja ~55 %. Unisonost mišljenja potvrđena je hi-kvadrat testom kojim nisu utvrđene statistički značajne razlike u njihovim procjenama. Ovaj rezultat sagledan u suodnosu s prije dobivenim rezultatima koji se odnose na preopsežnost nastavnog sadržaja upućuje na potrebu preispitivanja predmetnih kurikula u sadržajnom i u organizacijskom smislu. Naime, oba rezultata sugeriraju da više od polovine učitelja unutar svih odgojno-obrazovnih područja smatra kako je nedostatak vremena i preopsežnost nastavnog sadržaja prepreka za provedbu konstruktivističkoga nastavnog pristupa.

**TABLICA 20.** Procjena nespremnosti učenika na nove oblike rada kao prepreke s obzirom na odgojno-obrazovno područje poučavanja

Odgojno-obrazovno područje		Nespremnost učenika na nove oblike rada		f % stupca
		NE	DA	
Prirodoslovno-matematičko	fo (f̂)	146 (147,5)	27 (25,5)	173
	% retka	84,4	15,6	41,1
	rezidual (z)	-0,43	0,43	-
	p vrijednost	,670	,670	-
Jezično-komunikacijsko	fo (f̂)	106 (100,6)	12 (17,4)	118
	% retka	90	10	28
	rezidual (z)	1,65	-1,65	-
	p vrijednost	,100	,100	-
Društveno-humanističko	fo (f̂)	48 (55,4)	17 (9,6)	65
	% retka	74	26	15,4
	rezidual (z)	-2,83	2,83	-
	p vrijednost	,005	,005	-
Umjetničko i zdravstveno	fo (f̂)	59 (55,4)	6 (9,6)	65
	% retka	91	9	15,4
	rezidual (z)	1,36	-1,36	-
	p vrijednost	,174	,174	-

Odgojno-obrazovno područje	Nespремnost učenika na nove oblike rada		f % stupca
	NE	DA	
Ukupno	359	62	421
$\chi^2 (3) = 10,380, p = ,016$			

Učitelji koji smatraju da je nespремnost učenika za nove oblike rada prepreka za provedbu konstruktivističkoga nastavnog pristupa zastupljeni su s 15 % (62) u odnosu na sve ispitane (Tablica 20). Među njima najzastupljeniji su oni društveno-humanističkoga odgojno-obrazovnog područja (26 %), dok su ostale skupine zastupljene manje. Učitelji prirodoslovno- matematičkog područja zastupljeni su sa 16 %, jezično-komunikacijskog s 10 % te umjetničkoga i zdravstvenoga odgojno-obrazovnog područja poučavanja s 9 %. Nadalje, utvrđene su statistički značajne razlike u mišljenjima učitelja različitih predmetnih područja o nespремnosti učenika na nove oblike rada kao prepreka u primjeni konstruktivističkoga nastavnog pristupa ( $\chi^2 = 10,380, p = ,016$ ). Naime, učitelji iz društveno-humanističkoga odgojno-obrazovnog područja statistički značajno češće navedeni razlog smatraju preprekom ( $z = 2,83, p = ,005$ ). Navedeno se može povezati s prethodno dobivenim rezultatom prema kojemu su upravo učitelji društveno-humanističkog područja poučavanja najzastupljeniji među onima koji smatraju da je nemotiviranost učenika prepreka za provedbu konstruktivističkoga nastavnog pristupa.

**TABLICA 21.** Procjena nespремnosti učitelja na nove oblike kao prepreke s obzirom na odgojno-obrazovno područje poučavanja

Odgojno-obrazovno područje		Nespремnost učitelja na nove oblike rada		f % stupca
		NE	DA	
Prirodoslovno-matematičko	fo (ft)	169 (169,3)	4 (3,7)	173
	% retka	98	2	41,1
Jezično-komunikacijsko	fo (ft)	117 (115,5)	1 (2,5)	118
	% retka	99,2	0,8	28
Društveno-humanističko	fo (ft)	62 (63,6)	3 (1,4)	65
	% retka	96	4	15,4
Umjetničko i zdravstveno	fo (ft)	64 (63,6)	1 (1,4)	65
	% retka	99,85	0,15	15,4
Ukupno		412	9	421
$\chi^2 (3) = 2,983, p = ,394$				

Gotovo svi ispitani učitelji (412, 98 %) suglasni su da nespremnost učitelja za nove oblike rada nije prepreka za provedbu konstruktivističkoga nastavnog pristupa, uz gotovo zanemarive udjele onih koji to smatraju preprekom. Stoga ne iznenađuje da hi-kvadrat testom nisu utvrđene razlike u odgovorima ispitanika. Dobiveni rezultat pokazuje da učitelji svoju spremnost za usavršavanjem i promjenom prakse ne smatraju preprekom za provedbu konstruktivističkoga nastavnog pristupa. Iz navedenog se može zaključiti kako se prepreke primarno sagledavaju u ostalim razlozima.

**TABLICA 22.** Procjena neopremljenosti učionica i manjka sredstava za rad kao prepreke s obzirom na odgojno-obrazovno područje poučavanja

Odgojno-obrazovno područje		Neopremljenost učionica i manjak sredstava za rad		f % stupca
		NE	DA	
Prirodoslovno-matematičko	fo (ft)	123 (112,2)	50 (60,8)	173
	% retka	71,1	28,9	41,1
	rezidual (z)	2,24	-2,24	-
	p vrijednost	,025	,025	-
Jezično-komunikacijsko	fo (ft)	74 (76,5)	44 (41,5)	118
	% retka	62,7	37,2	28,0
	rezidual (z)	-0,57	0,57	-
	p vrijednost	,567	,567	-
Društveno-humanističko	fo (ft)	44 (42,1)	21 (22,9)	65
	% retka	67,7	32,3	15,4
	rezidual (z)	0,52	-0,52	-
	p vrijednost	,601	,601	-
Umjetničko i zdravstveno	fo (ft)	32 (42,1)	33 (22,9)	65
	% retka	49,3	50,7	15,4
	rezidual (z)	-2,87	2,87	-
	p vrijednost	,004	,004	-
Ukupno		273	148	421
$\chi^2 (3) = 10,386, p = ,016$				

Znatno je drukčija raspodjela odgovora ispitanika kada je riječ o neopremljenosti učionica i manjku sredstava za rad. Rezultati pokazuju da 35 % od svih ispitanih smatra da su navedeni razlozi prepreka za provedbu konstruktivističkoga

nastavnog pristupa (Tablica 22). Među njima su najzastupljeniji oni umjetničkoga i zdravstvenoga odgojno-obrazovnog područja poučavanja, otprilike polovina njih (51 %), dok su iz preostalih područja poučavanja relativno podjednako zastupljeni (otprilike jedna trećina) s obzirom na iskazano mišljenje. Daljnjom obradom rezultata pomoću hi-kvadrat testa utvrđene su statistički značajne razlike u percepciji neopremljenosti učionica i manjka sredstava za rad kao prepreka u provedbi konstruktivističkoga nastavnog pristupa s obzirom na odgojno-obrazovno područje poučavanja ( $\chi^2 = 10,386$ ,  $p = ,016$ ), pri čemu oni iz umjetničkoga i zdravstvenoga odgojno-obrazovnog područja u statistički značajno većem udjelu navedeni razlog smatraju preprekom ( $z = 2,87$ ,  $p = ,004$ ), a učitelji iz prirodoslovno-matematičkog područja statistički značajno rjeđe ( $z = -2,24$ ,  $p = ,025$ ).

Razlog tomu može biti što realizacija nastave u zdravstvenome i umjetničkome odgojno-obrazovnom području podrazumijeva postojanje adekvatnih uvjeta, kao što su, primjerice, sportske dvorane, bazeni te raznovrsna oprema i sredstva za ostvarivanje planiranih ishoda učenja, što je financijski vrlo zahtjevno te škole nerijetko s tim oskudijevaju. S druge strane, moguće je da učitelji iz prirodoslovno-matematičkog područja statistički značajno rjeđe navedeni razlog smatraju preprekom jer nastavne sadržaje mogu realizirati u učionicama kabinetskog tipa, odnosno specijaliziranim predmetnim učionicama.

## ZAKLJUČAK

Dobiveni rezultati istraživanja koji upućuju na nedostatak vremena, preopsežnost nastavnog sadržaja, zahtjevnost u smislu vremena i truda potrebnog za pripremu i realizaciju nastave mogu se povezati s rezultatima TALIS istraživanja (2018) prema kojima hrvatski učitelji u odnosu na učitelje iz ostalih zemalja obuhvaćenih istraživanjem provedu najveći broj sati u individualnom planiranju ili pripremi nastave. Naime, dok ostali učitelji provedu sedam sati tjedno u individualnom planiranju, u Republici Hrvatskoj učitelji to čine 10 sati, što je regulirano Pravilnikom o tjednim radnim obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH, 2014). Izvješće „Curriculum Overload: A Way Forward“ (OECD, 2020) izravno se bavi problemom preopterećenosti kurikula u mnogim zemljama članicama OECD-a te ističe kako prepunjen nastavni plan i program sprječava dubinsko učenje i stavlja golem pritisak na učitelje, prisiljavajući ih na „pokrivanje gradiva“ umjesto na kreativne nastavne pristupe. Provedenim istraživanjem kvalitete obrazovanja učitelja te nekih aspekata učiteljske profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja (Pavin i sur., 2005), utvrđeno je kako učitelji kao najčešći izvor svojeg nezadovoljstva navode količinu administracije i pedagoške dokumentacije te preopsežnost nastavnih planova i programa koji ne ostavljaju dovoljno vremena za kreativan rad s učenicima. Rezultati drugih istraživanja pokazuju da nedostatak vremena, zahtjevnost nastavnih priprema i preopsežnost nastavnog sadržaja predstavljaju ključni problem za kvalitetnu provedbu nastave (Niemi, 2002; Machemer i Crawford, 2007; Drew i Mackie, 2011; O’Grady i sur., 2014). Preopsežnost nastavnih sadržaja i s tim povezan nedostatak vremena također se ističe kao prepreka u istraživanjima koja su se bavila ispitivanjem nastave usmjerene na učenika na osnovnoškolskoj, srednjoškolskoj i visokoškolskoj razini (Niemi, 2002; Machemer i Crawford, 2007). Nadalje, istraživanja pokazuju da zbog nedostatka vremena za realizaciju nastavnih sadržaja učitelji ne mijenjaju praksu poučavanja u smislu korištenja postupcima aktivnog učenja, već se uglavnom koriste predavačkim tipom nastave koji pasivizira učenika (Drew i Mackie, 2011). Evers i sur. (2023) ističu da su upravo povećani administrativni zahtjevi ključni čimbenici koji urušavaju autonomiju učitelja, što se izravno podudara s tvrdnjom da hrvatski učitelji kao izvor nezadovoljstva navode „količinu administracije i pedagoške dokumentacije“. Ova su istraživanja pokazala da su učitelji s manje autonomije manje skloni inovacijama i kreativnom prilagođavanju nastave, što je izravna prepreka kon-

struktivističkom pristupu. Rezultati o spremnosti učitelja i učenika na nove oblike rada mogu se povezati s rezultatima istraživanja koji se odnose na nesprijetnost učenika na nove oblike rada i njihovu slabu motivaciju. Navedeno se javlja kao posljedica dominacije ekstrinzične motivacije i usredotočenosti učenika na zaključne ocjene, što može predstavljati prepreku u realizaciji konstruktivističkoga nastavnog pristupa koje je usmjereno na sam proces konstrukcije znanja (Niemi, 2002; Macherer i Crawford, 2007). Rezultati istraživanja odnosa intrinzične i ekstrinzične motivacije učenika pokazuju nepovoljan utjecaj vanjskih motivatora na dugoročne ishode učenja (Mehr i Shaver, 1996; Amabile, 1997; Collins i Amabile, 1999; Lubart i Mouchiroud, 2003). Noviji pregledi samodeterminacijske teorije (Ryan, Deci, 2020) i opsežne metaanalize (Howard i sur., 2021) nedvojbeno potvrđuju ovaj mehanizam, pokazujući kako ekstrinzični poticaji mogu potisnuti intrinzičnu motivaciju i dovesti do površnijeg procesiranja nastavnog sadržaja. Konkretno, istraživanja pokazuju da sustavi ocjenjivanja potiču ciljeve izbjegavanja neuspjeha, što je u suprotnosti s procesom konstrukcije znanja koji je u središtu konstruktivističkog pristupa (Pulfrey i sur., 2019). Prema istraživanju koje su provele Pavin i suradnice (2005), rad s učenicima glavni je izvor zadovoljstva u radu učitelja, posebno komunikacija i suradnja s djecom, uz praćenje njihova napretka u razvoju. Dinham i Scott (2000) svojim su istraživanjem provedenim na više od 2000 učitelja u Engleskoj, Australiji i Novom Zelandu zaključili da su učitelji najviše zadovoljstva u svojem poslu nalazili u intrinzičnim motivima, odnosno radu s učenicima i percepciji promjena u njihovu znanju i ponašanju kao rezultatu rada s njima. Skaalvik i Skaalvik (2020) longitudinalnim istraživanjem stresa i zadovoljstvom učitelja potvrdili su da su upravo odnosi s učenicima i osjećaj postignuća u radu s njima glavni zaštitni čimbenici od sagorijevanja i izvor profesionalnog identiteta, što je u skladu s nalazima Dinhama i Scotta (2000). Unatoč tomu, postoji mogućnost kako je dio učitelja demotiviran za uvođenje promjena u svojoj nastavnoj praksi zbog nepovoljnoga društvenog i ekonomskog statusa nastavnike profesije. Neopremljenost učionica i manjak sredstava za rad kao prepreke za provedbu konstruktivističkog učenja, u skladu je s zaključkom Purkovića (2016) i Kunsteka (2009) koji navode kako su uz prikladne aktivnosti i strategije učenja i poučavanja prostor i oprema važni za učinkovitu provedbu konstruktivističkog učenja. Važno je osigurati ugodan prostor za učenje koji omogućuje slobodu kretanja učenika (Craft, 2000) i prikladan materijal za provođenje nastavnih aktivnosti kako bi se učenike poticalo na istraživački rad, kritičko promišljanje i kreativno mišljenje (Edwards i Springate, 1995). Iako niz istraživanja

ističe kulturu škole kao jedan od ključnih faktora koji utječe na obrazovna postignuća učenika, motivaciju za rad, produktivnost i zadovoljstvo učitelja (Hamilton i Richardson 1995; Van der Westhuizen i sur., 2005), rezultati ovog istraživanja pokazali su kako otprilike svaki peti učitelj navedeno smatra preprekom za realizaciju konstruktivističkog učenja na nastavi.

Dobiveni rezultati upućuju na različita mišljenja učitelja o preprekama za primjenu konstruktivističkoga nastavnog pristupa te je pri interpretaciji ovih rezultata potrebno uzeti u obzir i subjektivni moment procjene, odnosno mogućnost da su učitelji iskazivali poželjne odgovore.

**LITERATURA**

- AMABILE, T. M. (1997). Entrepreneurial creativity through motivational synergy. *The journal of creative behavior*, 31 (1), 18–26.
- BELL, D., KAHRHOFF, J. (2006). *Active Learning Handbook-Institute for Excellence in Teaching and Learning*. Faculty Development Center, Webster University.
- BRITANNICA, E. (2008). *Britannica concise encyclopedia*. Encyclopaedia Britannica, Inc...
- COLLINS, M. A., AMABILE, T. M. (1999). Motivation and creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 297–312). Cambridge University Press.
- CRAFT, A. (2000). *Creativity across the primary curriculum: framing and developing practice*. London, Routledge.
- DE KOCK, A., SLEEGERS, P., VOETEN, M. J. (2004). New learning and the classification of learning environments in secondary education. *Review of educational research*, 74 (2), 141–170.
- DE PUTTER SMITS, L. G. A. (2012). Science teachers designing context-based curriculum materials: developing context-based teaching competence. Technische Universiteit Eindhoven. <https://doi.org/10.6100/IR724553>
- DINHAM, S., SCOTT, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of educational administration*.
- DREW, V., MACKIE, L. (2011). Extending the constructs of active learning: implications for teachers' pedagogy and practice. *The Curriculum Journal*, 22 (4), 451–467.
- DRYDEN, Gordon; VOS, Jannette; Prijevod: Kuterovac Jagodić, Gordana; *Revolucija u učenju – kako promijeniti način na koji svijet uči // The Learning Web*, Torrance CA, USA, and Auckland, New Zealand, 1999., Zagreb: EDUCA, 2001.
- DUNLAP, J. C. (2005). Problem-based learning and self-efficacy: How a capstone course prepares students for a profession. *Educational Technology Research and Development*, 53 (1), 65–83.
- EDWARDS, C. P., SPRINGATE, K. W. (1995). *Encouraging Creativity in Early Childhood Classrooms*. ERIC Digest.
- ENGLERT, S. C., TARRANT, K. L. (1995). Creating collaborative cultures for educational change. *Remedial and special education*, 16 (6), 325–336.
- EVERS, A. T., VERBOON, P., van RUYSEVELDT, J., VERMEULEN, M. i KREIJNS, K.

- (2023). Teacher autonomy for professional development at work: a longitudinal study', u *J. Human Resources Development and Management*, Vol. 23, No. 2, pp. 139–159.
- FINK, L. D. (2013). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. John Wiley and Sons.
- FREDERIKSEN, J. R., COLLINS, A. (1989). A systems approach to educational testing. *Educational researcher*, 18 (9), 27–32.
- GRABINGER, R. S., DUNLAP, J. C. (1995). Rich environments for active learning: A definition. *ALT-J*, 3 (2), 5–34.
- HAMILTON, M. L., RICHARDSON, V. (1995). Effects of the culture in two schools on the process and outcomes of staff development. *The Elementary School Journal*, 95 (4), 367–385.
- HOWARD, J. L., BUREAU, J., GUAY, F., CHONG, J. X. Y., & RYAN, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16 (6), 1300–1323.
- JENSEN, E. (2003). *Super nastava*. Zagreb, Educa.
- JOHNSON, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: what it is and why it's here to stay?* Thousand Oaks, CA: Corwin Press, INC.
- JONASSEN, D. H. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational technology*, (31) 10, 28–33.
- KOLB, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- KUNSTEK, M. (2009). *Od refleksivne do teorijske prakse u vrtiću*. (Boulliet, D., Matijević, M. (ur.), *Curriculums of Early and Compulsory Education*, Zagreb, Učiteljski fakultet Zagreb.
- KYRIACOU, C. (1992). Active Learning in Secondary School Mathematics. *British Educational Research Journal*, 18 (3), 309–318.
- LETINA, A. (2015). Učestalost primjene konstruktivističkih pristupa učenju u nastavi prirode i društva. *Život i škola*, LXI (2), 157–168. <https://hrcak.srce.hr/162165>
- LUBART, T. I., MOUCHIROUD, C. (2003). Creativity: A source of difficulty in problem solving. *The psychology of problem solving*, 127–148.
- MACHEMER, P. L., CRAWFORD, P. (2007). Student perceptions of active learning in a large cross-disciplinary classroom. *Active Learning in Higher Education*, 8 (1), 9–30, DOI: 10.1177/1469787407074008.
- MEHR, D. G., SHAVER, P. R. (1996). Goal structures in creative motivation. *The*

- Journal of creative behavior, 30 (2), 77–104.
- NIEMI, H. (2002). Active Learning-A Cultural Change Needed in Teacher Education and Schools. *Teaching and Teacher Education*, 18, 763–780. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00042-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00042-2)
- O'GRADY, A., MOONEY S., KENNEDY, T. (2014). Why change to active learning? Pre-service and in-service science teachers' perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 37 (1), 35–50. DOI: 10.1080/02619768.2013. 845163.
- OBLINGER, D. (2006). *Learning spaces* (Vol. 444). Washington, DC: Educause.
- OECD (2020), *Curriculum Overload: A Way Forward*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>.
- PAŠALIĆ, M. (2021). Motivacijske strategije nastavnika i motivacija učenika kao čimbenici uspješnosti učenja engleskoga kao stranog jezika (Doktorska disertacija), Sveučilište u Zagrebu. Filozofski fakultet.
- PAVIN, T., RIJAVEC, M., MILJEVIĆ-RIĐIČKI, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika, 95–123.
- POWERS, S. M., GUAN, S. (2000). Examining the range of student needs in the design and development of a web-based course. In *Instructional and cognitive impacts of Web-based education*, 200–216. IGI Global.
- PRANJIĆ, M. (1997). *Metodika vjeronaučne nastave, Teorijske osnove i praktični modeli*. Zagreb, Katehetski salezijanski centar.
- PULFREY, C., BUCHS, C., & BUTERA, F. (2019). Why grades engender performance-avoidance goals: The mediating role of autonomous motivation. *Journal of Educational Psychology*, 111 (4), 683–700.
- PURKOVIĆ, D. (2016). *Elementi kontekstualnog pristupa učenju i poučavanju kao čimbenici uspješnosti nastave Tehničke kulture* (Doctoral dissertation, University of Split. University of Split, Faculty of science).
- RANDS, M. L., GANSEMER-TOPE, A. M. (2017). The Room Itself Is Active: How Classroom Design Impacts Student Engagement. *Journal of Learning Spaces*, 6 (1), 26–33.
- RYAN, R. M., i DECI, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- SKAALVIK, E. M. i SKAALVIK, S. (2020) Teacher Burnout: Relations between Dimensions of Burnout, Perceived School Context, Job Satisfaction and Motivation for Teaching. *A Longitudinal Study. Teachers and Teaching*, 26, 602–616.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>

- SPAJIĆ-VRKAŠ, V., HORVAT, M. (2016). Participativna demokracija, učenje za aktivno građanstvo i školska kultura. Od podanika do građana: Razvoj građanske kompetencije mladih, 111.
- SUNKO, E. (2008). Pedagoške vrijednosti poznavanja stilova učenja. Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu, 57 (3-4), 297–310.
- TOPOLOVČAN, T.; RAJIĆ, V.; MATIJEVIĆ, M. Konstruktivistička nastava: teorija i empirijska istraživanja. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2017.
- VAN DER WESTHUIZEN, P. C., MOSOGE, M. J., SWANEPOEL, L. H., COETSEE, L. D. (2005). Organizational culture and academic achievement in secondary schools. *Education and Urban Society*, 38 (1), 89–109.
- VIGOTSKI, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- VRCELJ, S., Školska kultura : faktor kvalitete škole // Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja : knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenega posveta. Maribor: Pedagoška fakulteta, Odelek za pedagogiko, psihologijo in didaktiko, 2003. str. 87–91-x
- WATKINS, C., CARNELL, E., LODGE, C. (2007). *Effective Learning in Classrooms*. London: Sage Publications.
- WEINSTEIN, R. S. (1983). Student perceptions of schooling. *The Elementary School Journal*, 83 (4), 287–312.
- WIRTH, K. R., PERKINS, D. (2008). Learning to learn. <http://www.maclester.edu/geology/wirth/CourseMaterials.html>

## THE SIGNIFICANCE OF THE SCHOOL ENVIRONMENT FOR THE IMPLEMENTATION OF A CONSTRUCTIVIST APPROACH TO TEACHING

### ABSTRACT

In order for the constructivist teaching approach to be successfully implemented in the classroom, a stimulating school environment must be created. Since this teaching approach is primarily student-centred, it is understandable that the focus of the implementation of teaching must be on the learning process itself, which requires a challenging and stimulating environment, the development of students' and teachers' intrinsic motivation and authentic assessment of performance. The learning environment can be considered as a space with material and physical aspects in which the learning process takes place, as well as the climate of socio-emotional relationships or the setting in which the learning process takes place. The results of this research indicate a lack of time, excessive content and the demands in terms of time and effort required to prepare and deliver lessons according to the principles of the constructivist teaching approach.

### KEYWORDS:

*constructivist teaching approach, spatial learning environment, socio-emotional learning environment*

# DROPPING OUT OF PRIMARY MUSIC SCHOOLS – PARENTS’ PERSPECTIVE

---

LIDIJA NIKOLIĆ, MARIJA BERAC-JOZIĆ

---

*Faculty of Education, University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek, Hrvatska*

*Music school of Pavao Markovac, Zagreb, Hrvatska*

lnikolic@foozos.hr

marija.b.jozic@gmail.com

---

UDK: 37.091.3:78=111

Izvorni znanstveni rad

Primljen: 28. 1. 2025.

Prihvaćen: 7. 7. 2025.

## ABSTRACT

The decrease in the number of children enrolled in primary general and music schools alike and the fact that a significant number of students who start specialized music education drop out raises the question of the sustainability of music education in Croatia. The aim of the study is to determine parents’ opinions regarding the factors that lead to dropping out of primary music schools in Croatia and the ways to help students graduate from primary music school. Similar to the previous research by Nikolić et al. (2023), which conducted a survey among music school teachers in Croatia, parents (N = 425) identified four contexts for students dropping out of music school: student, educational context, parents and communication. In addition, they singled out the teacher as a possible reason for dropping out of primary music school. Parents agreed that the most important reasons for dropping out of primary music school were the students’ inadequate interest and motivation in learning music, but also the extracurricular overload since compulsory general primary school takes priority in their education, as well as difficulties in coordinating schedules between schools, extracurricular activities and independent learning and practicing of the instrument at home. As significant factors for dropping out of music school, parents recognize students’ insufficient effort and insufficient practicing of the instrument, as well as parents’ failure to provide their child with the necessary support when they want to give up because of a crisis, and parents’ failure to encourage the child to practice the instrument regularly. Parents suggested how stakeholders in the music education process could offer better support to music school students.

## KEYWORDS:

*communication, music teachers, extracurricular activities, motivation, practicing playing an instrument*

## INTRODUCTION

An individual's active participation in music education is undoubtedly a benefit. It is necessary to organize an educational system that enables the continuity of the educational vertical from early school age to the completion of music studies to make music education accessible and sustainable. Music education has been a tradition in Croatia since the establishment of music schools at the beginning of the 19th century (Andreis, 1989). Music schools have stood the test of time to this day, adapting to different social, cultural, educational, and technological circumstances. It is necessary to identify the demands of the complex contemporary circumstances to provide quality music education to today's and future generations of children and to transform the music school into a school that continues the tradition of music education but with new qualities.

Music education in Croatia is part of the education system. In addition to the general elementary school, students aged 8 or 9 who pass the entrance exam in most cities can attend a six-year primary music school. Parents only contribute symbolically to the cost of school fees, making attendance affordable for many children. Primary music school in Croatia has a verified plan and program (MZOŠ-HDGPP, 2006) based on the principle of electiveness, i.e., the student voluntarily decides whether to attend a music school and can leave at any time. The music education system reflects the demographic changes in the population, which Mičija Palić and Vasilj (2021) showed by analyzing the number of children enrolled in general education schools and music schools and found a decline in the number of children enrolled in both primary general and music schools. The decrease in the number of children and the fact that a significant number of students who start specialized music education drop out, as shown by the results in Croatia and other countries (Bogunović, 2008; Cremaschi, Ilinykh, Leger & Smith, 2015; Nikolić, Šenk Gergorić & Berač-Jozić, 2023, 2024; Ruth & Müllensiefen, 2021), raises the question of the sustainability of music education in Croatia. The decreased number of children in music schools could be mitigated by identifying the causes of children dropping out and acting on the factors behind this.

The difficulties of students who receive music education in addition to general education and the factors leading to dropping out from further music education have been insufficiently researched worldwide (Nikolić et al., 2023). Previous research in Croatia focused on the motivation for music education, expectations, and attitudes of music students (Alač, 2011; Brđanović, 2019; Mičija Palić &

Vasilj, 2021; Svalina & Šimunović, 2022) and the factors for students' success in music schools (Nikolić et al., 2024). The problem of students dropping out of music schools has only been studied from the teachers' perspective (Nikolić et al., 2023). However, parents' opinions have not been researched, and yet they are necessary stakeholders in their children's music education.

## **THE ROLE OF PARENTS IN MUSIC EDUCATION OF THEIR CHILDREN**

Parents are a crucial factor in a child's long-term educational success, which is specifically evident in music education, which is particularly demanding (McPherson, 2009). Music education requires a long-term investment and dedication to learning music on the part of the student. The student should be involved in music education from an early school age. For this reason, exceptional parental involvement and support for the child are necessary.

Research shows that a favorable musical environment at home (Ruth and Müllensiefen, 2021), parents' music education, and their positive attitude towards the child's music practice prolong the duration of the child's music education (Sichivitsa, 2007; Theorell, Lennartsson, Madison, Mosing & Ullén, 2015). The basis for the child's persistence in music school and success in playing an instrument is laid by parents communicating with the child about their progress in learning music (Kong, 2020). Research also suggests that children who successfully acquire music skills have high levels of parental support in music, which implies parental involvement in the child's music classes and practicing in the early stages of learning (Davidson, Howe, Moore & Sloboda., 1996; Moore, Burland & Davidson, 2003).

Parental involvement in a child's education is a "complex, multidimensional construct that encompasses a multitude of parental activities and behaviors related to the entire process of a child's education and learning" (Sušan Gregorović, 2018: 102), both at school and at home. Parental involvement in music education can be defined in terms of three forms of support that coexist but change throughout a young musician's development: (a) behavioral, which is substantiated in helping the child practice or monitoring their progress; (b) intellectual, which implies attending public performances and talking to the child about music; (c) personal, such as a caring behavior towards the child that offers help and support while preserving the child's autonomy (Creech, 2010). In the research conducted by Koops (2018), parents of music students describe their role in music education in three ways: the first is the parent as

an opportunity facilitator, seeking opportunities for music education, classes, ensembles, listening and teaching materials, and an instrument to practice on, making it difficult for the child to decide to give up; the second is the parent as an encourager, encouraging the child to engage in music activities and showing understanding when it comes to practicing, providing a musical role model for their child, helping the child practice an instrument at home, reminding the child to practice, or sitting in on practicing; the third parent is the coordinator parent who organizes attendance at classes and rehearsals with the ensemble, drives the child to lessons, rehearsals, and other events, supervises performances, takes care of instrument maintenance and finances everything. Some parents who participated in the study by Koops (2018) contribute to their child's music education in one of the roles described, and some of them see themselves in all three roles and emphasize that their role changes depending on the child's current needs. Parents should build a material and psychological support system for the child to progress in music education (Bachowska, 2021; Ilari, 2018).

The importance of the parent's role in their child's music education process is also evident in their cooperation with the teacher. Cooperation in the student-parent-teacher triad is particularly crucial in the early years of music education. It is also significant in the later years to achieve the student's success in music education (Bogunović, 2008).

Given the necessary support, commitment, and involvement of parents in their child's music education, parents of music students can gain an insight into the process of music education and how the music school works. They know their child's needs and abilities best, so their perspective on the difficulties encountered during music education is valuable in gaining a more comprehensive understanding of the problem of music school dropouts.

The purpose of this study is to investigate the problems that lead to dropping out of music education at music schools in Croatia from the parents' perspective to define the factors that lead to dropping out of music school and offer solutions that support more successful specialized music education in Croatia.

## METHODOLOGY

**Study aim.** The aim of the study is to determine parents' opinions about the factors that lead to dropping out of primary music school in Croatia, as well as how students can be helped to graduate from primary music school.

The specific objectives of the study are:

- a) how often do parents of primary music school students experience their child expressing a desire to drop out of music school
- b) what are the main factors that lead students to drop out of primary music school
- c) compare the factors of dropping out of music school according to parents of music students and music school teachers
- d) what could be done by teachers, students, parents, school management, and the Ministry in charge to encourage students to continue their music education and not give up until they graduate from primary music school.

**Participants and research procedures:** Four hundred and twenty-five ( $N = 425$ ) parents of students in all grades of primary music school from 10 counties in the Republic of Croatia took part in the anonymous online survey. The average age of the respondents was 43.79 ( $SD = 5.50$ ;  $N = 425$ ;  $Min. = 28$ ;  $Max. = 58$ ) years. The respondents included 359 (84.47%) mothers and 66 (15.53%) fathers. The sample is convenient, and only parents whose children currently attend music school took part in the survey. About half of the parents surveyed ( $N = 226$ ; 53.18%) had experienced their child expressing a desire to drop out of music school one or more times (Table 1).

TABLE 1 Parents' experience with their child dropping out of music school

Has your child ever expressed a desire to drop out of music school?	N	%
no, never	199	46.82
yes, once	88	20.71
yes, several times	103	24.24
yes, multiple times	35	8.24
$\Sigma$	425	100.00

**Research instrument:** For the study, the *Questionnaire on students dropping out from music education for music school teachers* (Nikolić et al., 2023) was used, but it was adapted to parents. It contained 32 items; the first three were open-ended questions about the respondent's age, gender, and place of residence; two multiple-choice questions were about the grade of primary music school their child attends and the experience with the child about dropping out of mu-

sic school; six open-ended questions contained the suggestions of what teachers, students, parents, school management, and the Ministry in charge could do to prevent students from dropping out of music school; also, the *Questionnaire* contained 20 statements with a five-point Likert scale of agreement (1 – *disagree completely*, 2 – *partly disagree*, 3 – *neither agree nor disagree*, 4 – *partly agree*, 5 – *agree completely*). Finally, we added an open-ended question about drop-out factors that were not mentioned in the 20 statements.

**Data processing:** The data obtained were processed using quantitative and qualitative analyses. The quantitative analyses of the descriptive statistics were carried out using the statistical program SPSS 26.0. The qualitative analysis comprised the content analysis of the answers to the open-ended questions and the categorizing, coding, and counting the answers. We present only the answers written by at least 10% of the respondents who offered their suggestions for a particular question.

## RESEARCH RESULTS AND DISCUSSION

### Factors of students dropping out of music school

To determine the factors for dropping out of music school from the parents' point of view, a factor analysis of the 20 statements was carried out before the statistical processing of the data on the respondents' agreement with individual statements of the questionnaire in order to determine the validity of the scale. Testing the suitability of the data for factor analysis using the Kaiser-Meyer-Olkin test ( $KMO = 0.88$ ) and Bartlett's test of sphericity ( $\chi^2 = 4675.14$ ;  $df = 190$ ;  $p = 0.000$ ) showed that the data were suitable for factor analysis. The principal component analysis was used to examine the factor structure of the scale. Using the Kaiser-Guttman criterion, four factors with an eigenvalue over 1 were derived, explaining a total of 63.27% of the variance. When examining the diagram of characteristic values according to the *scree test*, a significant decrease in the size of the characteristic root was observed after the first factor and a less significant decrease after the second and third factors. Since a gradual decrease in the characteristic root was observed after the fourth factor without obvious breakpoints, on the basis of Catell criteria, the four-factor structure of the scale was accepted. The application of rotation (*direct oblimin* with Kaiser normalization) indicates a four-factor structure, which is also supported by the distribution of the items

across the factors in terms of content (Table 2). The first factor is labeled *Educational context* because it groups the items related to the students' difficulties due to the organization of primary music and general education schools. The second factor groups the items related to students' abilities, motivation, and commitment, as well as aggravating psychological factors, hence the factor was labeled *Student*. The third factor, labeled as *Parents*, refers to parents' support during music education, and the fourth factor grouped items related to communication between stakeholders in the education process as well as peers in the music school, therefore it was labeled as *Communication*. All subscales (Table 2) as well as the entire scale (Cronbach's alpha is .92) have a satisfactory reliability. There is a moderate correlation between *Student* and *Parents* ( $r = -.45$ ), while a low correlation was found between the *Educational context* and *Student* ( $r = 0.40$ ), *Educational context* and *Parents* ( $r = -0.33$ ), *Educational context* and *Communication* ( $r = -.24$ ), and there is no correlation between *Student* and *Communication* ( $r = -.09$ ) and *Parents* and *Communication* ( $r = .18$ ).

TABLE 2 Factor structure matrix after rotation

Items*	Factor			
	Educational context	Student	Parents	Communication
		.61		
		.76		
		.76		
		.70		
		.74		
		.77		
		.73		
	.61			
	.71			
	.83			
	.78			
	.74			
	.82			
	.76			
				-.67
				-.77

Items*	Factor			
	Educational context	Student	Parents	Communication
				-.64
			-.61	
			-.92	
			-.93	
eigenvalue	7.70	2.34	1.58	1.38
% variance	38.50	11.71	7.88	5.19
Cronbach alpha	.87	.85	.79	.84

\*Items can be seen in Tables 3, 4, 5, and 6 under the same numbers.

The factor analysis in the study with the parents confirmed the four-factor structure from the study of the opinions of music school teachers about students who drop out of music school. All items on the scale were grouped by the same factors in both surveys, except the item on online classes as a reason for dropping out of music school. This item was under the *Educational context* in the survey with teachers, and it was categorized under the *Parents* factor in the survey with parents, suggesting that the role of parents in supporting the child under the conditions of online teaching, as was the case during the COVID-19 pandemic, should be explored further.

The first factor extracted by the factor analysis is the *Educational context*. Most parents (78.12%) more or less agree that dropping out of music school is caused by the overload of students with numerous extracurricular activities. 63.06% believe that students drop out because it is impossible to coordinate schedules between general education and music schools. 52.24% of parents believe that the reason for dropping out of music school is due to the inflexible school program. For other statements, parents expressed a neutral attitude, according to which the statements are not recognized as causes for dropping out of music school (Table 3).

TABLE 3 Educational context as a factor in dropping out of music school

Dropping out of music school is most often caused by...					1	2	3	4	5
	N	Mdn	M	SD	%	%	%	%	%
8. the overload of students with extracurricular activities	425	4	4.04	1.05	3.53	7.06	11.29	38.35	39.76

Dropping out of music school is most often caused by...					1	2	3	4	5
	N	Mdn	M	SD	%	%	%	%	%
13. the impossibility of coordinating the schedule between general education and music schools	425	4	3.62	1.20	8.00	10.59	18.35	37.88	25.18
10. an inflexible program that is not attractive to students	425	4	3.41	1.25	10.82	11.06	25.88	30.35	21.88
14. the impossibility of coordinating the schedule of subjects in the music school	425	3	3.20	1.25	13.65	13.65	27.29	30.12	15.29
11. weak school support for exceptionally gifted students	425	3	3.14	1.25	15.76	10.35	32.71	26.59	14.59
9. teaching content that is too difficult	425	3	3.13	1.18	12.94	13.41	32.47	30.12	11.06
12. inadequate school support for students with special educational needs	425	3	3.01	1.18	15.53	10.59	42.82	19.06	12.00
Σ	425	3	3.36	0.90					

The *Student* is the second factor in dropping out of music school. The majority of parents (85.41%) believe that students drop out of music school due to lack of interest, poor motivation (77.65%) and insufficient effort (76.24%). Just over half of parents believe that students drop out because of family pressure to succeed in music (57.88%), students' emotional immaturity (55.77%), and weak musical abilities (52.94%). The parents surveyed expressed a neutral attitude to the statement that students drop out of music school due to personal problems (Table 4).

TABLE 4. Student as a factor in dropping out of music school

Dropping out of music school is most often caused by...					1	2	3	4	5
	N	Mdn	M	SD	%	%	%	%	%
2. lack of interest on the part of the student	425	4	4.18	0.96	2.12	6.82	5.65	41.65	43.76
4. poor motivation for music education	425	4	4.02	0.98	3.06	4.71	14.59	42.59	35.06
7. insufficient effort and inadequate practicing	425	4	3.97	1.06	3.53	8.24	12.00	40.00	36.24
5. family pressure for musical success	425	4	3.52	1.16	8.94	7.53	25.65	38.12	19.76
6. emotional immaturity of the student	425	4	3.43	1.11	8.24	10.12	25.88	41.65	14.12
3. inadequate musical abilities	425	4	3.38	1.13	9.18	10.59	27.29	39.29	13.65
1. personal problems of the students	425	3	3.14	1.16	13.65	10.12	34.35	32.00	9.88
Σ	425	4	3.66	0.79					

Parents partially agreed with the statement that dropping out of music school is due to their (*Parent* factor) insufficient support when things get challenging for the student (66.12%) and in encouraging the student to practice the instrument (63.76%). Parents did not identify online classes as a significant factor in dropping out of music school (Table 5).

TABLE 5 Parents as a factor in dropping out of music school

Dropping out of music school is most often caused by...					1	2	3	4	5
	N	Mdn	M	SD	%	%	%	%	%
19. inadequate parental support if it becomes too challenging for the student and they want to drop out of music school	425	4	3.77	1.20	6.82	8.94	18.12	32.24	33.88

Dropping out of music school is most often caused by...					1	2	3	4	5
	N	Mdn	M	SD	%	%	%	%	%
20. inadequate parental support in encouraging the student to practice	425	4	3.69	1.15	5.65	10.82	19.76	36.00	27.76
18. online classes	425	3	3.05	1.31	17.65	13.65	31.29	20.94	16.47
Σ	425	4	3.51	1.03					

For the *Communication* factor, parents partially agree that the cause of dropping out of music school is poor communication between teachers and students (57.17%) and the lack of cooperation between teachers and parents (51.30%). Communication between students and their classmates at music school is not considered significant by parents when it comes to dropping out of music school (Table 6).

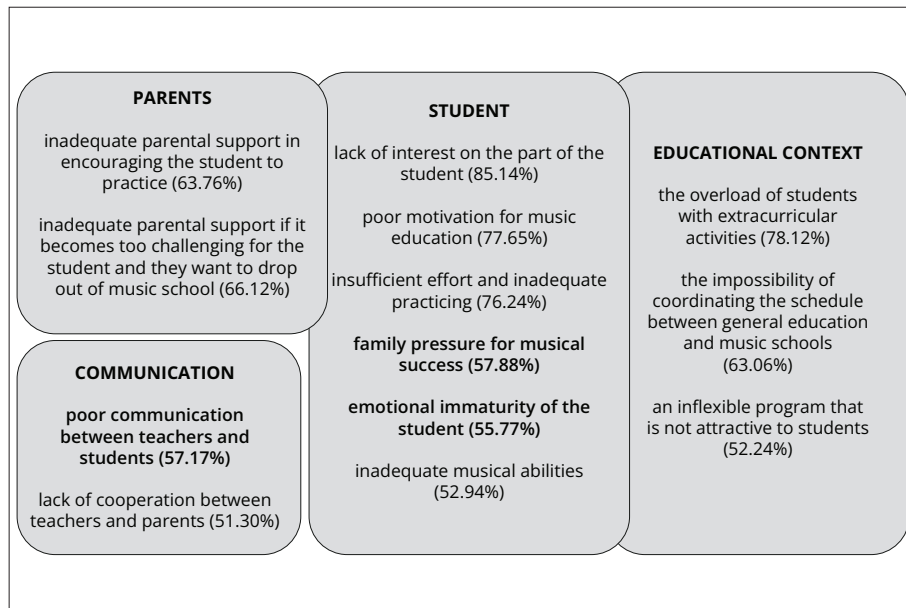
TABLE 6 Communication as a factor in dropping out of music school

Dropping out of music school is most often caused by...					1	2	3	4	5
	N	Mdn	M	SD	%	%	%	%	%
15. poor communication between teachers and students	425	4	3,62	1.28	10.35	11.76	20.71	30.35	26.82
16. lack of cooperation between teachers and parents	425	4	3.32	1.26	13.18	11.06	24.47	33.18	18.12
17. poor communication between students in the music school	425	3	2.91	1.28	21.18	13.18	30.12	24.94	10.59
Σ	425	4	3.25	1.11					

The parents could add the factors for dropping out of music school that were not included in the statements. Forty-five parents offered answers, and the factor highlighted by 33.33% was an authoritarian teacher, so future research should pay attention to this factor.

Comparison of parents' and teachers' opinions on the factors for dropping out of music school

The parents' opinions about the factors that lead to dropping out of primary music school confirm the factors identified in the study with music school teachers, which makes it possible to clarify the problem of dropping out of music school. When comparing the agreement of parents and teachers (Nikolić et al., 2023: 190), it can be concluded that they agree on the factors that make up the *Educational context* of music school (Figure 1; depicted are the reasons for students' dropout that more than half of the respondents agree with).



**FIGURE 1** Factors for dropping out of music school from the parents' perspective

*Note.* Factors that differ from the results of the research with teachers in Nikolić et al., 2023 are highlighted in bold.

A comparison of parents' and teachers' opinions about *Student* as a factor for dropping out of music school shows that both groups agree that students drop out due to lack of interest and motivation, insufficient effort and practice, and poor musical abilities (Figure 1). However, parents tended to attribute the reasons for dropping out of music school to students' emotional immaturity and family pressure to succeed musically. Possible differences may have arisen because teachers assessed reasons for dropping out of primary and secondary music school, while the surveyed parents only have children in primary music school. Younger chil-

dren are less mature and more influenced by their parents and family than students of secondary school age. *Parents* as a factor in dropping out of music school were assessed equally by parents and teachers (Nikolić et al., 2023: 189).

Different opinions were observed on the *Communication* factor, as teachers only highlighted the lack of communication between teachers and parents, and parents, on the other hand, identified poor communication between teachers and students as an integral factor (Figure 1). If we consider the response of some surveyed parents that an authoritarian teacher can be the reason for students dropping out of music school, we can conclude that the parents' perspective on the problem of dropping out also includes teachers. This finding suggests a possible lack of criticality on the part of teachers towards their colleagues and themselves, and future research should focus on the teacher in addition to the four factors identified in the study by Nikolić et al. (2023) and confirmed by this research.

By replicating the research conducted with teachers at music schools in Croatia to a sample of parents of students of the primary music school in Croatia, quite similar results were obtained, and the findings of Nikolić et al. (2023: 190-191) were confirmed. According to Nikolić et al. (2023), students' insufficient effort and practice due to poor motivation, overload with various extracurricular activities, difficulty in coordinating the schedule of both schools, and inadequate parental support lead to lower success in music school, and ultimately to dropping out of further music education.

### **Encouraging students to continue their music education**

In order to find solutions to the perceived problems in the music education of students in primary music schools in Croatia, this study surveyed parents, who are the third stakeholder in the educational process alongside students and teachers.

One hundred sixty-three participants (N = 163) responded to an open-ended question about what teachers could do to keep children in music school until they graduate. Parents believe teachers should motivate students more by creating a pleasant and cheerful atmosphere, encouraging students without pressure, and praising them for their progress (N = 38; 23.31%). Parents also believe that teachers should offer students a more attractive repertoire. In addition to classical music, teachers should offer contemporary popular music that suits the students' musical tastes so it would be more appealing and fun for the students (N= 30; 18.40%). This suggestion was explained by one parent:

*“I think that students do not understand the concept of CLASSICAL music education and the necessity of it without additional motives. I believe that they are motivated by the approach of learning modern compositions that they come across on TikTok... even though they may not be as complex as the ones that are in the school’s program, I believe that the music experts who design the program can also find such examples, at least from time to time, among the regulars. Or they can involve the students to give examples that they could work on occasionally that are appropriate to the level of a particular program.”* (Father of a fourth-grade primary music school student, 39 years old)

Teachers should establish a friendly relationship with students, better tolerance, and pay attention to each student to achieve a closer relationship in which they notice the student’s difficulties in time and help and support students (N = 23; 14.11%). According to the parents, the teacher should adjust the weighting and scope of the teaching content to the student’s abilities and the child’s motives for learning music and adapt their expectations of the student accordingly (N = 19; 11.66%). Some parents emphasized the need for better communication between teachers and students to achieve a cooperative relationship (N = 18; 11.04%).

Respondents suggested what parents should do to reduce the number of music school dropouts (N = 162). Most suggestions related to support, whether it was day-to-day psychological support or crises that occur during a child’s music education (N = 52; 32.10%). According to the respondents, parents should be more involved in their child’s musical education by supporting the child in organizing learning and practice, supervising the child’s practice and homework, monitoring the child’s progress, going to public performances and sometimes to the child’s lessons and rehearsals at music school (N = 31; 19.14%). 13.58% (N = 22) of respondents pointed out that parents should talk to and listen to their children more. If a child wants to quit music school, parents should talk to them and identify the reasons that lead to the child’s dissatisfaction and look for a solution to overcome the crisis (N = 22; 13.58%). Some parents emphasize the importance of encouraging the child to attend music school regularly, try hard, and practice playing the instrument (N = 19; 11.73%). The parents emphasize the importance of setting reasonable limits in the child’s education and not allowing the child to give up at the first obstacle (N = 18; 11.11%). One of the parents explains:

*“Don’t give in at the first sign of dissatisfaction, because children often say when they grow up that they are sorry their parents didn’t persuade them to finish music school.”* (Mother of a third-grade primary music school student, 42 years old)

One hundred eighteen (N = 118) parents expressed their opinion regarding the students’ contribution to reducing the number of music school dropouts. It mostly referred to the effort, regular work, and practicing playing the instrument (N= 52; 44.06%). Students should show more responsibility towards their commitments and participate more actively in class (N = 28; 23.73%). Parents also indicated that students should communicate more with teachers by asking for help and appreciating and listening to teachers’ advice (N= 12; 10.17%).

Eighty-two (N = 82) parents suggested what the administration of a music school can do to encourage students to graduate from music school. In their opinion, the school administration should organize various forms of socialization of students through musical activities, such as field trips, guest choirs, guest orchestras, visiting concerts, different forms of group music, performances, workshops, etc., to create a sense of community and belonging among students (N = 17; 20.73%). The school administration should seriously address the problem of students dropping out of music school. Parents suggest an analysis of the teacher’s work concerning the student’s performance and an anonymous survey of parents and students in music school, survey of parents and students who have dropped out, the involvement of a school counselor to support students, and the establishment of parent-teacher meetings when teachers identify difficulties with an individual student (N = 15; 18.29%). Parents pointed out that the administration could reduce the number of students dropping out of music school by finding a way to coordinate the music school’s schedule with that of the general education school (N = 10; 12.20%). Part of the suggestions to the management of music schools relate to enabling the education and training of teachers in child psychology, pedagogy, and methodology (N = 10; 12.20%).

Some parents proposed what the Ministry in charge could do about children who drop out of music school (N = 110). Most suggestions were related to returning additional points for secondary school enrollment for students who graduate from music school (N = 42; 35.18%). In addition, the Ministry should change the music school program to allow more flexibility and freedom in teaching in terms of the scope of the curriculum, more attractive compositions for students, and

more modern and relaxed teaching (N = 30; 27.27%). The Ministry should coordinate the general education and music school programs to reduce the workload of students who attend both schools (N = 11; 10.00%).

By comparing and finding similar suggestions from parents and music teachers about what could be done to motivate students and help them graduate from music school, we identified specific propositions for improving music education in primary music schools in Croatia:

- a) Teachers should adapt the teaching content to the individual possibilities, abilities, and wishes of the students and act with the aim of better communication with the students.
- b) Parents should be more involved in their child's music education, encourage the child to practice playing the instrument, talk more with the child, and, if the child wants to quit music school, talk with the child and the teacher to find the causes and the solution.
- c) Students should practice playing the instrument more.
- d) The music school management should organize student get-togethers with different forms of musical activities.
- e) The Ministry in charge should change the plan and program of the music school so that it is more modern and suitable for today's children, and students who graduate from music school should get additional points for enrollment in secondary schools.

## CONCLUSION

In this study, parents categorized the reasons for students dropping out of primary music school into four contexts: student, educational context, parents, and communication. Additionally, they pointed out the music teacher as a possible reason for dropping out, which future research should investigate. Parents agreed that the most important reasons for dropping out of primary music school were the students' inadequate interest and motivation in learning music, but also the overload of extracurricular activities as compulsory general education primary school takes priority in their education, as well as difficulties in coordinating schedules between schools, extracurricular activities, and independent learning and practicing playing the instrument at home. As significant factors for dropping out of

music school, parents recognize the insufficient effort and insufficient practice by the student in playing the instrument, as well as parents not giving their child the necessary support when crises lead to the child wanting to give up and not encouraging the child to practice playing the instrument regularly.

The research surveying parents made it possible to look at the problem of dropping out of music school from the parents' perspective by replicating the research conducted with music school teachers in Croatia by Nikolić et al. (2023). This research confirmed the factors identified in the one with teachers and pointed to future research that, in addition to exploring the individual factors identified, should also include the role of the teacher as a factor in student dropout from music school and explore the interrelation of factors in student dropout to help clarify this issue. A comparison of parents' and teachers' suggestions to help students graduate from music school offered possible strategies and pointed to areas of research on current problems of music education in Croatia and in countries with the same or similar music education systems.

**REFERENCES**

- ALAČ, T. (2011). Utjecaj okolinskih faktora na motivaciju učenika glazbene škole. *Tonovi*, 26(2), 42-76.
- ANDREIS, J. (1989). *Povijest glazbe. Povijest hrvatske glazbe (IV knjiga)*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- BACHOWSKA, M. (2021). The role of the family in the child's musical development. *The Person and the Challenges*, 11(1), 201-216. DOI: 10.15633/pch.3891
- BOGUNOVIĆ, B. (2008). *Muzički talenat i uspešnost*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- BRĐANOVIĆ, D. (2019). Očekivanja učenika od obrazovanja u glazbenoj školi. *Radovi Zavoda za znanstveni rad Varaždin*, 30, 639-663. DOI: 10.21857/yq32oh4rp9
- CREECH, A. (2010). Learning a musical instrument: the case for parental support. *Musical Education Research*, 12(1), 13-32. DOI: 10.1080/14613800903569237
- CREMASCHI, A. M., ILINYKH, K., LEGER, E., & SMITH, N. (2015). Students who quit music lessons. Recent research and recommendations for teachers, *MTNA e-Journal*, 6, 15-26.
- DAVIDSON, J. W., HOWE, M. J. A., MOORE, D. G., & SLOBODA, J. A. (1996). The role of parental influences in the development of musical performance. *British Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 399-412. DOI: 10.1111/j.2044-835X.1996.tb00714.x
- ILARI, B. (2018). Musical parenting and music education: Integrating research and practice. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 45-52. DOI: /10.1177/8755123317717053
- Kong, S. H. (2020). A study of students' perceptions of parental influence on students' musical instrument learning in Beijing, China. *Music Education Research*, 23(3), 287-299. DOI: 10.1080/14613808.2020.1832978
- KOOPS, L. H. (2018). Musical tweens: child and parent views on musical engagement in middle childhood. *Music Education Research*, 20(4), 412-426. DOI: 10.1080/14613808.2018.1491541
- MCPHERSON, G. E. (2008). The role of parents in children's musical development. *Psychology of Music*, 37(1), 91-110. DOI: 10.1177/0305735607086049
- MIČIJA PALIĆ, M. i VASILJ, D. (2021). Stavovi učenika o pohađanju glazbene škole u kontekstu održivosti glazbeno-obrazovnog sustava. U: S. Dobrota i sur. (ur.), *Zbornik radova Međunarodna znanstvena konferencija 12. dani osnovnih škola*

- Krug od znanosti do učionice (169-182)*. Split: Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet.
- MOORE, G. D., BURLAND, K., & DAVIDSON, W. J. (2003). The social context of musical success: A developmental account. *British Journal of Psychology*, *94*, 529-549. DOI: 10.1348/000712603322503088
- MZOŠ-HDGPP (2006). *Nastavni planovi i programi predškolskog i osnovnog obrazovanja za glazbene škole i plesne škole*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa – Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga. Retrieved in June 15, 2024 from <https://www.zakon.hr/cms.htm?id=27363>
- NIKOLIĆ, L., ŠENK GERGORIĆ, I. i BERAĆ-JOZIĆ, M. (2024). Mišljenja nastavnika glazbenih škola o čimbenicima uspješnosti učenika u glazbenom obrazovanju. *Metodički ogledi*, *31* (1), 195-223. DOI: 10.21464/mo.31.1.5
- NIKOLIĆ, L., ŠENK GERGORIĆ, I. i BERAĆ-JOZIĆ, M. (2023). Mišljenja nastavnika o odustajanju učenika osnovne i srednje glazbene škole u Hrvatskoj. *Nova prisutnost*, *XXI*(1), 179-194. DOI: 10.31192/np.21.1.11
- RUTH, N., & MÜLLENSIEFEN, D. (2021). Survival of musical activities. When do young people stop making music?. *PLoS ONE* *16*(11): e0259105. DOI: 10.1371/journal.pone.0259105
- SICHIVITSA, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Educations*, *29*(1), 55-68. DOI: 10.1177/1321103X07087568
- SUŠANJ GREGORVIĆ, K. (2018). Dobrobiti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. *Napredak*, *159*(1-2), 101-113.
- SVALINA, V., & ŠIMUNOVIĆ, Z. (2022). Quality of music education in Croatian music schools: Students' attitudes. *International Journal of Educational Methodology*, *8*(4), 759-767. DOI: 10.12973/ijem.8.4.759
- THEORELL, T., LENNARTSSON, A.-K., MADISON, G., MOSING, M. A., & ULLÉN, F. (2015). Predictors of continued playing or singing - from childhood and adolescence to adult years. *Acta Paediatrica*, *104*(3), 274-284. DOI: 10.1111/apa.12870

## ODUSTAJANJE UČENIKA OSNOVNE GLAZBENE ŠKOLE OD DALJNJEGA GLAZBENOG OBRAZOVANJA IZ PERSPEKTIVE RODITELJA

### SAŽETAK

Smanjivanje broja djece u osnovnim općeobrazovnim i glazbenim školama nameće pitanje održivosti glazbenog obrazovanja u Hrvatskoj, a problemu pridonosi i činjenica da znatan broj učenika koji započnu specijalističko glazbeno obrazovanje od njega odustaje. Cilj je istraživanja utvrditi mišljenja roditelja o čimbenicima odustajanja učenika od osnovne glazbene škole u Hrvatskoj i načinima na koje bi se učenicima pomoglo da završe školski program. Kao u prije provedenom istraživanju Nikolić i sur. (2023) s nastavnicima glazbe, razloge su odustajanja učenika roditelji (N = 425) grupirali u četiri konteksta: učenik, obrazovni kontekst, roditelji i komunikacija, ali su kao mogući čimbenik odustajanja naveli i nastavnika glazbe. Roditelji su se složili kako su najvažniji razlozi odustajanja učenika od osnovne glazbene škole slaba zainteresiranost i slaba motivacija učenika za učenje glazbe, ali i preopterećenost učenika izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima s obzirom na to da obavezna općeobrazovna osnovna škola ima prioritet u njihovu obrazovanju te poteškoće s usklađivanjem rasporeda između nastavnih i izvannastavnih aktivnosti te samostalnog učenja i vježbanja kod kuće. Kao važne čimbenike odustajanja od glazbene škole roditelji vide i nedovoljno ulaganje truda te učenikovo nedovoljno vježbanje sviranja instrumenta, ali i roditelje koji ne daju potrebnu podršku svojem djetetu kada nastupi kriza i dijete želi odustati te ne potiču svoje dijete na redovito vježbanje instrumenta. Roditelji su dali svoje prijedloge na koji bi način dionici glazbeno-obrazovnog procesa mogli pružiti veću potporu učenicima glazbenih škola.

### KLJUČNE RIJEČI:

*komunikacija, nastavnici glazbe, izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, motivacija, vježbanje instrumenta*

# FUNKCIJE SLUŠANJA GLAZBE MEĐU PJEVAČIMA ZBOROVA I KLAPA

---

SNJEŽANA DOBROTA, MARIJO KRNIĆ

---

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu, Hrvatska  
dobrota@ffst.hr  
mkrnic@ffst.hr

UDK: 78.072.5:78.087.68  
Prethodno priopćenje  
Primljen: 14. 3. 2025.  
Prihvaćen: 7. 7. 2025.

---

## SAŽETAK

Glazba ima važnu ulogu u životu ljudi te ispunjava različite funkcije, poput osobnih, društvenih i kulturnih funkcija. U radu su istražene funkcije slušanja glazbe kod pjevača zborova i klapa te je ispitano jesu li spol, pjevanje u zboru ili klapi, završeno srednjoškolsko obrazovanje te pohađanje dodatne glazbene pouke značajni prediktori navedenih funkcija. Ispitivanje je provedeno putem *online* upitnika na uzorku od 130 sudionika, pjevača različitih zborova i klapa iz Hrvatske. U istraživanju je korišten upitnik kojim su prikupljeni sociodemografski podatci o sudionicima te *Skala adaptivnih funkcija slušanja glazbe* (*The Adaptive Functions of Music Listening Scale*, Groarke i Hogan, 2018), koja sadrži 46 tvrdnji.

Rezultati potvrđuju kako žene, u odnosu na muškarce, više slušaju glazbu u svrhu zadovoljavanja kognitivnih funkcija, dok u slučaju afektivnih funkcija nisu uočene razlike između muškaraca i žena. Pjevanje u zboru ili klapi te dodatna glazbena pouka nisu se pokazali značajnim prediktorima funkcija slušanja glazbe. Sudionici koji su pohađali gimnaziju, u odnosu na sudionike koji su završili srednju strukovnu školu, više slušaju glazbu zbog zadovoljavanja kognitivnih funkcija, što je objašnjeno utjecajem nastave glazbe tijekom srednjoškolskog obrazovanja. U radu se navode implikacije dobivenih rezultata za područje glazbene pedagogije.

## KLJUČNE RIJEČI:

*glazbena pedagogija, glazbene preferencije, pjevači*

## 1. UVOD

Glazbene preferencije iznimno su složen fenomen koje se oblikuje pod utjecajem niza različitih faktora, poput osobina glazbe, osobina slušatelja, konteksta slušanja i sl. (Schäfer i Sedlmeier, 2009; Wasim i Hasan, 2024). Odgovor na pitanje zašto ljudi slušaju glazbu i oblikuju specifičan glazbeni ukus leži u različitim funkcijama glazbe, odnosno upotrebi glazbe za postizanje određenih ciljeva i zadovoljavanja njihovih potreba (Georgi, Grant, Georgi i Gebhardt, 2006; Petrušić, Dobrota i Reić Ercegovac, 2023; Saarikallio i Erkkilä, 2007; Sloboda, O'Neill i Ivaldi, 2001). Slušanje glazbe ima različite funkcije, koje su povezane s razvojnim karakteristikama, posebno u doba adolescencije kada se putem glazbe formiraju i izražavaju identiteti mladih te komuniciraju njihove osobne vrijednosti, vjerovanja i percepcije svijeta (North i Hargreaves, 1999). Nadalje, glazba može potaknuti interakcije između ljudi (Tarr, Launay i Dunbar, 2014), a Rentfrow i Gosling navode kako je slušanje glazbe jedna od najzastupljenijih aktivnosti slobodnog vremena te da se na temelju poznavanja glazbenih preferencija pojedinca može steći uvid u njegovu osobnost (Rentfrow i Gosling, 2003, 2006).

Glazba ispunjava različite funkcije u životu ljudi, i to one *osobne*, poput emocionalne ekspresije, estetskog užitka, zabave ili fizičkog odgovora na glazbu, zatim *društvene*, kao što su komunikacija i simbolička reprezentacija te *kulturne*, poput osnaživanja kulturnog kontinuiteta i integracije (Merriam, 1964). Hargreaves i North (1999) navode kako psihološke funkcije slušanja glazbe obuhvaćaju kognitivne, emocionalne i socijalne funkcije. Funkcijama slušanja glazbe u području kognitivne domene bavila su se istraživanja percepcije, prepoznavanja i pamćenja glazbenih elemenata i karakteristika, poput visine tona, melodije, ritma, strukture ili složenosti (Addessi i Caterina, 2005), zatim istraživanja imanentne sposobnosti glazbe da potakne autobiografsko pamćenje (Cady i suradnici, 2008) te istraživanja utjecaja glazbe na kognitivnu izvedbu (Shellenberg i sur., 2007). Emocionalne funkcije slušanja glazbe odnose se na percipiranje emocija u glazbi i evociranje emocija putem glazbe (Juslin, 2005), reguliranje raspoloženja putem glazbe (Saarikallio i Erkkilä, 2007) te ublažavanje stresa pomoću glazbe (North i sur., 2000). I, konačno, društvene funkcije glazbe obuhvaćaju stvaranje i izražavanje identiteta putem glazbe (Tarrant, North, Edridge, Kirk, Smith i Turner, 2001) te ojačavanje odnosa među ljudima pomoću glazbe (Bakagiannis i Tarrant, 2006).

Boer (2009) navodi dvije dimenzije funkcija slušanja glazbe. Prva od njih je ona za koju je karakterističan *osobni fokus* (samoregulacija ili emocionalna ekspresi-

ja) u odnosu na *društvenu ili kulturnu aktivnost* (povezivanje prijatelja ili članova obitelji putem glazbe). Druga dimenzija slušanja glazbe odnosi se na *užitak i afekt* (uživanje ili relaksiranje) u odnosu na *kontemplativne funkcije* (konstrukcija identiteta, vrijednosti ili inspiracije).

Boer i suradnici (2012) ističu kako u temelju mentalnog reprezentiranja funkcija slušanja glazbe stoje dvije dimenzije. Prva se odnosi na *afektivne* funkcije slušanja glazbe, a druga na *intrapersonalne, društvene i sociokulturne* funkcije slušanja glazbe. Navedeni autori kreirali su upitnik za mjerenje funkcija slušanja glazbe pod nazivom *Ratings of Experienced Social, Personal and Cultural Themes of Music functions (RESPECT-Music)* (Boer, Fischer, Gurkan Tekman, Abubakar, Njenga i Zenger, 2012). Upitnik sadrži 36 tvrdnji kojima se procjenjuje deset funkcija slušanja glazbe, i to: funkcija društvenog povezivanja glazbom s prijateljima, funkcija društvenog povezivanja glazbom s obitelji, funkcija otpuštanja, emocionalna funkcija slušanja glazbe, glazba u funkciji plesa, pozadinska funkcija glazbe, glazba u funkciji fokusa, glazba u funkciji izražavanja političkih stavova, funkcija kulturnog identiteta i glazba u funkciji izražavanja osobnih vrijednosti.

Groarke i Hogan (2018) zastupaju stajalište da slušanje glazbe ima brojne adaptivne funkcije u svakodnevnom životu pojedinca. Oni su kreirali upitnik za mjerenje funkcija slušanja glazbe pod nazivom *The Adaptive Functions of Music Listening Scale (AFML)*, sastavljen od 46 tvrdnji koje su grupirane u 11 faktora, i to: regulacija stresa, regulacija anksioznosti, regulacija ljutnje, regulacija usamljenosti, ruminacija, reminiscencija, snažno emocionalno iskustvo, divljenje i aprecijacija glazbe, kognitivna regulacija, identitet i spavanje. Zadatak sudionika jest procijeniti stupanj slaganja s tvrdnjama o efikasnosti postizanja određenih adaptivnih rezultata tijekom slušanja glazbe.

Budući da istraživanje funkcija slušanja glazbe kod pjevača nije bilo često u fokusu interesa istraživača, ovim istraživanjem pokušali smo istražiti funkcije slušanja glazbe kod pjevača zborova i klapa.

## 2. METODA

### 2.1. Cilj i problemi istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati afektivne i kognitivne funkcije slušanja glazbe kod pjevača zborova i klapa te provjeriti jesu li spol, pjevanje u zboru ili klapi,

završeno srednjoškolsko obrazovanje te pohađanje dodatne glazbene pouke značajni prediktori navedenih funkcija. U skladu s postavljenim ciljem definirani su sljedeći problemi istraživanja:

1. Ispitati razlikuju li se funkcije slušanja glazbe s obzirom na spol sudionika.
2. Ispitati razlikuju li se funkcije slušanja glazbe kod pjevača zborova, u odnosu na pjevače klapa.
3. Ispitati razlikuju li se funkcije slušanja glazbe kod sudionika koji su završili gimnazijsko srednjoškolsko obrazovanje, u odnosu na sudionike koji su pohađali srednje strukovne škole.
4. Ispitati razlikuju li se funkcije slušanja glazbe kod sudionika koji su pohađali dodatnu glazbenu pouku, u odnosu na sudionike bez dodatne glazbene pouke.

## 2.2. Sudionici

Ispitivanje je provedeno putem *online* upitnika na uzorku od 130 sudionika ( $N_{\text{žene}} = 75$ ;  $N_{\text{muškarci}} = 55$ ), pjevača različitih zborova i klapa iz Hrvatske ( $N_{\text{zbor}} = 56$ ;  $N_{\text{klapa}} = 74$ ). Prosječna dob sudionika bila je 28,89 godina ( $SD = 10,68$ ; raspon = 14–68), pri čemu su članovi zborova bili nešto mlađi u odnosu na članove klapa ( $M_{\text{zbor}} = 23,57$ ;  $SD = 6,95$ ; raspon = 14–51;  $M_{\text{klapa}} = 32,92$ ;  $SD = 11,27$ ; raspon = 16–68). Od ukupnog broja sudionika, njih 47 % pohađalo je srednju strukovnu školu, a 53 % gimnaziju. Čak 52,3 % sudionika pohađalo je dodatnu glazbenu pouku. Što se tiče odlazaka u kazalište i na koncerte klasične glazbe, 70 % sudionika katkad odlazi na takve manifestacije, 10 % često, a 20 % nikada.

## 2.3. Instrument i postupak ispitivanja

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik koji se sastoji od dvaju dijelova. Pitanjima iz prvog dijela upitnika prikupljeni su sociodemografski podatci o sudionicima (spol, dob, stručna sprema, završeno srednjoškolsko obrazovanje, pohađanje dodatne glazbene pouke, posjećivanje kazališta i koncerata klasične glazbe). Drugi dio upitnika je *Skala adaptivnih funkcija slušanja glazbe* (engl. *Adaptive Functions of Music Listening Scale*, Groarke i Hogan, 2018), koja sadrži 46 tvrdnji. Uz svaku tvrdnju priložena je skala Likertova tipa od 1 do 5 (1 = uopće se ne slažem; 5 = u potpunosti se slažem). U izvornom obliku skala ima jedanaest faktora, i to: regulacija stresa (na primjer, *Slušanje glazbe odvraća mi pažnju od stresa*), regulacija

anksioznosti (na primjer, *Kad se osjećam tjeskobno, slušanje glazbe me tjera da razmišljam o tim osjećajima*), regulacija ljutnje (na primjer, *Kad se osjećam ljutito, slušanje glazbe odvraća me od osjećaja ljutnje*), regulacija usamljenosti (na primjer, *Osjećam se manje usamljeno kada slušam glazbu*), ruminacija (na primjer, *Kad se osjećam tužno/depresivno, slušanje glazbe me potiče da razmišljam o tim osjećajima*), reminiscencija (na primjer, *Slušajući glazbu prisjećam se ugodnih trenutaka iz prošlosti*), snažno emocionalno iskustvo (na primjer, *Kada slušam glazbu, osjećam snažne emocije*), divljenje i aprecijacija glazbe (na primjer, *Slušajući glazbu osjećam strahopoštovanje prema talentu skladatelja*), kognitivna regulacija (na primjer, *Uz slušanje glazbe iz pozadine lakše se fokusiram na ono što radim*), identitet (na primjer, *Glazba koju slušam izražava ono što jesam kao osoba*) i spavanje (na primjer, *Slušanje glazbe u krevetu me uspavljuje*). Pomoću konfirmatorne faktorske analize provjerena je faktorska struktura izvornika. Budući da je utvrđeno kako se podaci dobiveni u ovom istraživanju ne podudaraju sa strukturom izvornika, za potrebe ovog rada funkcije slušanja glazbe regulacija stresa, regulacija ljutnje, regulacija anksioznosti i snažno emocionalno iskustvo grupirane su u skupinu afektivnih funkcija slušanja glazbe, a ruminacija, reminiscencija i kognitivna regulacija u skupinu kognitivnih funkcija slušanja glazbe. Tvrdnje koje se odnose na divljenje i aprecijaciju glazbe, identitet i spavanje isključene su iz daljnje analize jer značajno ne zasićuju ni jednu od navedenih funkcija slušanja glazbe. Psihometrijske značajke podskala afektivnih i kognitivnih funkcija glazbe prikazane su u Tablici 1. Budući da su parametri spljoštenosti i asimetričnosti za sve varijable bili u rasponu od -2 do +2, u analizi podataka korišteni su parametrijski postupci.

**TABLICA 1** Psihometrijske značajke podskala afektivnih i kognitivnih funkcija glazbe

	N	M	SD	Cronbach $\alpha$	raspon	asimetričnost	spljoštenost
Afektivne funkcije slušanja glazbe	27	110,70	18,55	0,95	59-135	-0,62	-0,24
Kognitivne funkcije slušanja glazbe	10	36,42	7,69	0,82	19-50	-0,30	-0,40

N = broj tvrdnji

### 3. REZULTATI

Najviše prosječno ocijenjena tvrdnja u upitniku *Skala adaptivnih funkcija slušanja glazbe* je *Slušanje glazbe oslobađa me stresa*, koja pripada skupini afek-

tivnih funkcija slušanja glazbe, odnosno regulaciji stresa ( $M = 4,74$ ;  $SD = 0,52$ ; raspon = 3–5), a najniže ocijenjena tvrdnja je *Kad se osjećam tjeskobno, slušanje glazbe navodi me da se usredotočim na te osjećaje*, koja se odnosi na ruminaciju, odnosno pripada skupini kognitivnih funkcija slušanja glazbe ( $M = 3,21$ ;  $SD = 1,29$ ; raspon = 1–5).

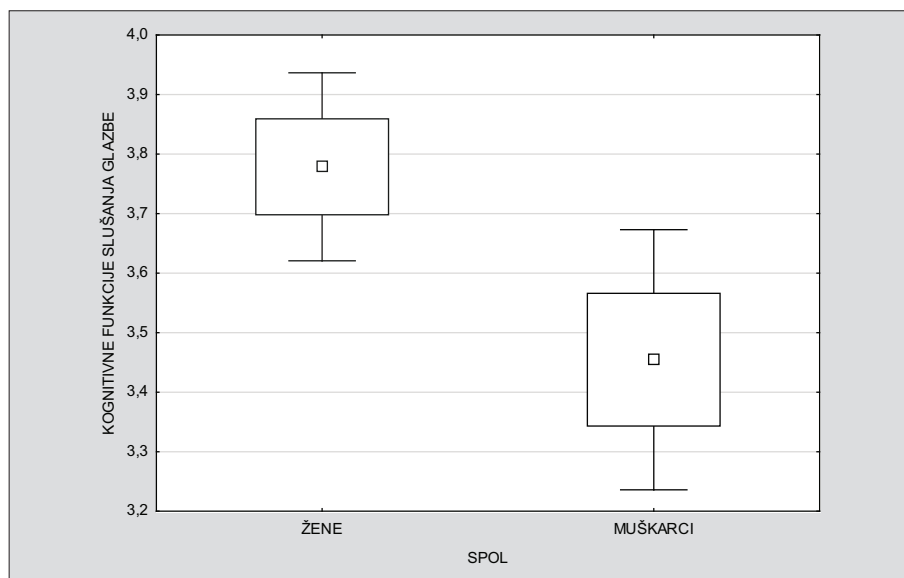
Kako bismo ispitali postoje li razlike u funkcijama slušanja glazbe s obzirom na spol sudionika, izračunana su dva *t-testa*, jedan za afektivne, a drugi za kognitivne funkcije slušanja glazbe (Tablica 2). U slučaju afektivnih funkcija slušanja glazbe nisu uočene razlike između muškaraca i žena, dok u slučaju kognitivnih funkcija slušanja glazbe postoje razlike, i to na način da žene, u odnosu na muškarce, više slušaju glazbu u svrhu zadovoljavanja kognitivnih funkcija (Slika 1).

TABLICA 2. Razlike u funkcijama slušanja glazbe s obzirom na spol

	$M_{\text{muškarci}}$	$M_{\text{žene}}$	$t$	$df$	$p$
<b>Funkcije slušanja glazbe</b>					
afektivna	4,04	4,15	0,90	128	0,37
kognitivna	3,45	3,78	2,42	128	0,02*

$p \leq 0,05^*$

$p \leq 0,01^{**}$



SLIKA 1. Razlike u kognitivnim funkcijama slušanja glazbe s obzirom na spol

Kako bismo istražili razlikuju li se pjevači klapa i zborova u funkcijama slušanja glazbe, ponovno su izračunana dva *t-testa* (Tablica 3). Rezultati upućuju na nepostojanje razlika u funkcijama slušanja glazbe s obzirom na to pjevaju li sudionici u zboru ili klapi.

**TABLICA 3.** Razlike u funkcijama slušanja glazbe s obzirom na pjevanje u zboru ili klapi

	$M_{\text{zbor}}$	$M_{\text{klaa}}$	$t$	$df$	$p$
<b>Funkcije slušanja glazbe</b>					
afektivna	4,07	4,12	-0,39	128	0,70
kognitivna	3,78	3,54	1,81	128	0,07

$p \leq 0,05^*$

$p \leq 0,01^{**}$

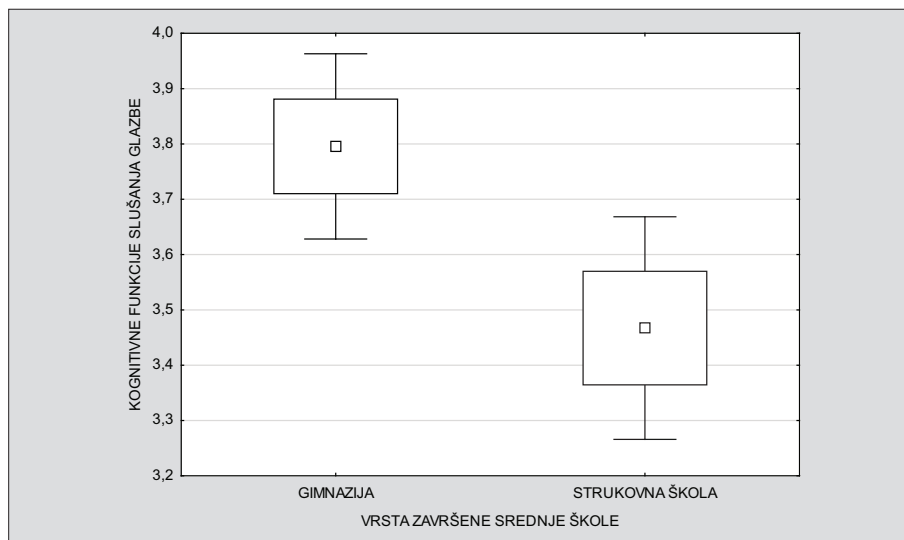
Polazeći od pretpostavke da je vrsta završene srednje škole mogući prediktor funkcija slušanja glazbe, izračunana su dva *t-testa*, za afektivne i kognitivne funkcije slušanja glazbe (Tablica 4). Rezultatima je potvrđeno kako se sudionici koji su završili strukovnu školu i gimnaziju ne razlikuju u afektivnim funkcijama slušanja glazbe, dok je u slučaju kognitivnih funkcija uočena razlika, i to na način da sudionici koji su završili gimnazijsko srednjoškolsko obrazovanje, u odnosu na sudionike iz srednjih strukovnih škola, više slušaju glazbu zbog zadovoljavanja kognitivnih funkcija (Slika 2).

**TABLICA 4.** Razlike u funkcijama slušanja glazbe s obzirom na završeno srednjoškolsko obrazovanje

	$M_{\text{strukovna škola}}$	$M_{\text{gimnazija}}$	$t$	$df$	$p$
<b>Funkcije slušanja glazbe</b>					
afektivna	4,01	4,11	0,18	128	0,86
kognitivna	3,47	3,80	2,48	128	0,01 <sup>**</sup>

$p \leq 0,05^*$

$p \leq 0,01^{**}$



SLIKA 2. Razlike u kognitivnim funkcijama slušanja glazbe s obzirom na završeno srednjoškolsko obrazovanje

I, konačno, kako bismo provjerili je li pohađanje dodatne glazbene pouke značajan prediktor funkcija slušanja glazbe, ponovno su izračunana dva *t-testa* (Tablica 5). Rezultati potvrđuju nepostojanje razlika u funkcijama slušanja glazbe s obzirom na pohađanje dodatne glazbene pouke.

TABLICA 5. Razlike u funkcijama slušanja glazbe s obzirom na pohađanje dodatne glazbene pouke

	M <sub>bez dodatne glazbene pouke</sub>	M <sub>dodatna glazbena pouka</sub>	t	df	p
<b>Funkcije slušanja glazbe</b>					
afektivna	4,12	4,08	0,32	128	0,75
kognitivna	3,66	3,63	0,23	128	0,82

$p \leq 0,05^*$

$p \leq 0,01^{**}$

#### 4. RASPRAVA

Rezultatima ovog istraživanja potvrđeno je kako žene, u odnosu na muškarce, više slušaju glazbu u svrhu zadovoljavanja kognitivnih funkcija, dok u slučaju afektivnih funkcija slušanja glazbe nisu uočene razlike s obzirom na spol sudionika. Dobiveni rezultati nisu u skladu s rezultatima Boer i suradnika (2012) koji su ispitali funkcije

slušanja glazbe na uzorku studenata iz Njemačke, Kenije, Meksika, Novog Zelanda, Filipina i Turske i zaključili kako žene, u odnosu na muškarce, više slušaju glazbu zbog zadovoljavanja afektivnih funkcija, odnosno emocionalne ekspresije, plesa i formiranja kulturnog identiteta. Christenson i Peterson smatraju da „muškarci i žene odgovaraju na glazbu na različite načine“ (Christenson i Peterson, 1988: 265), pri čemu muškarci preferiraju *hard rock* glazbu i izbjegavaju glazbu s romantičnim prizvukom, dok su žene sklonije slušati glazbu koja im olakšava osjećaj usamljenosti, popravlja njihovo raspoloženje i otklanja brige. Do sličnih nalaza došli su i Hargreaves, Comber i Colley (1995) koji uočavaju da srednjoškolci više preferiraju *heavy metal* i *rock* glazbu, a srednjoškolke *reggae*, *pop*, *jazz* i klasičnu glazbu. Dakle, razlike u glazbenim preferencijama i funkcijama slušanja glazbe uglavnom se objašnjavaju postojanjem rodnih stereotipa muške oporosti i ženske emocionalnosti (Colley, 2008; North i Hargreaves, 2007; North, Hargreaves i O’Neill, 2000).

Budući da žene u našem istraživanju više slušaju glazbu zbog zadovoljavanja kognitivnih funkcija, takve je rezultate moguće objasniti boljim glazbenim obrazovanjem žena u našem uzorku, koje je potrebno za analitičko slušanje glazbe. Od ukupnog broja sudionika našeg istraživanja, čak je 45 žena pohađalo dodatnu glazbenu pouku, dok su samo 23 muškarca bila uključena u takve aktivnosti. Do sličnih su rezultata došli Hargreaves i suradnici (1995), koji su ispitali preferencije engleskih učenika od dobi od 11 do 16 godina prema dvanaest glazbenih stilova i zaključili kako učenice, u odnosu na učenike, pokazuju više preferencije svih glazbenih stilova. Navedeni autori objašnjavaju takve rezultate kvalitetnijim glazbenim obrazovanjem učenica.

Rezultatima našeg istraživanja nisu uočene razlike u funkcijama slušanja glazbe s obzirom na to pjevaju li sudionici u zboru ili klapi, ni s obzirom na pohađanje dodatne glazbene pouke. Međutim, utvrđeno je postojanje razlika u kognitivnim funkcijama slušanja glazbe između sudionika koji su pohađali različite vrste srednjoškolskog obrazovanja. Tako sudionici koji su pohađali gimnazije, u odnosu na sudionike iz strukovnih škola, više slušaju glazbu zbog zadovoljavanja kognitivnih funkcija, dok u slučaju afektivnih funkcija slušanja glazbe nisu uočene razlike s obzirom na vrstu završene srednje škole. Nastava glazbene umjetnosti u gimnazijama koncipirana je uglavnom na način da se pozornost usmjerava na kognitivni aspekt slušanja, odnosno na stjecanje kulturnih i glazbenih znanja te poznavanje glazbenoizražajnih sastavnica. Na taj način često se zanemaruju emocionalne reakcije učenika na percipirane glazbene podražaje, a slušanje glazbe postaje suviše intelektualizirano (Hopkins, 2002; Silverman, 2012; Zerul, 2006). Zalanowski (1986) provela je eksperiment na uzorku od 60 studenata koji su slušali ulomak iz *Fantastične*

*simfonije* H. Berlioza. Prva skupina slušala je glazbu bez ikakvog zadatka, druga je skupina kreirala mentalne slike (vizualne, auditivne, taktilne, njušne) povezane s glazbom, dok je treća skupina prije slušanja detaljno upoznala opis glazbenog programa. Rezultati pokazuju da je druga skupina pokazala najveći užitak tijekom slušanja glazbe, pa autorica sugerira kako je pasivno slušanje nedovoljno za stvaranje snažne estetske reakcije na glazbu i da stvaranje mentalnih slika tijekom slušanja može biti efikasan način emocionalnog uključivanja studenata u glazbu.

## 5. ZAKLJUČAK

Rezultatima ovog istraživanja potvrđeno je kako su spol i vrsta završenoga srednjoškolskog obrazovanja značajni prediktori funkcija slušanja glazbe kod pjevača zborova i klapa. Žene i sudionici koji su završili gimnazijsko srednjoškolsko obrazovanje više slušaju glazbu zbog zadovoljavanja kognitivnih funkcija, dok u slučaju afektivnih funkcija slušanja glazbe nisu uočene razlike između navedenih skupina sudionika.

Veću sklonost zadovoljavanju kognitivnih funkcija tijekom slušanja glazbe uglavnom smo objasnili vrstom i kvalitetom glazbenog obrazovanja žena, odnosno sudionika koji su pohađali gimnazijsko obrazovanje. Naglašavanjem kognitivnog aspekta glazbenog obrazovanja, odnosno suviše intelektualiziranog pristupa glazbi, zanemaruje se emocionalni aspekt slušanja glazbe. Takav pristup rezultira stanjem u kojem učenici promatraju slušanje glazbe u školi i u kući kao dvije potpuno različite aktivnosti (Boal-Palheiros i Hargreaves, 2001, 2004), pri čemu slušanje glazbe u kući povezuju s uživanjem, emocionalnim raspoloženjem i društvenim odnosima, a slušanje glazbe u školi s motivacijom za učenje i nastavnim sadržajima. Harland (2000) navodi kako popularnost nastave glazbe značajno opada od osnovnoškolskoga prema srednjoškolskom obrazovanju, i to zbog jaza između sadržaja nastave glazbe i onoga što učenici slušaju izvan škole. Ross (1995, 1998) objašnjava opadanje popularnosti nastave glazbe činjenicom da sadržaj predmeta nije prilagođen izazovima suvremenog društva, a time nije ni u skladu s interesima i potrebama učenika.

Rezultati ovog istraživanja imaju brojne glazbeno-pedagoške implikacije, od kojih su najvažnije one koje se odnose na važnost aktivnog slušanja glazbe u školi.

Jedno od ograničenja ovog istraživanja je u tome što je ono provedeno na uzorku sudionika iz Hrvatske, stoga je u budućim istraživanjima moguće uključiti pjevače iz različitih europskih i izvaneuropskih država.

**LITERATURA**

- ADDESSI, A. R., i CATERINA, R. (2005). Analysis and perception in post-tonal music: An example from Kurtág's String Quartet Op. 1., *Psychology of Music*, 33 (1), 94–116. <https://doi.org/10.1177/0305735605048015>
- BAKAGIANNIS, S., i TARRANT, M. (2006). Can music bring people together? Effects of shared musical preference on intergroup bias in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47 (2), 129–36. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2006.00500.x>
- BOAL-PALHEIROS, G. i HARGREAVES, D. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18 (2), 103–118. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
- BOAL-PALHEIROS, G. i HARGREAVES, D. (2004). Children's modes of listening to music at home and at school. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162, 39–46.
- BOER, D. (2009). Music makes the people come together: Social functions of music preferences for young people across cultures. Doctoral dissertation. Victoria University of Wellington. New Zealand.
- BOER, D., FISCHER, R., GURKAN TEKMAN, H., ABUBAKAR, A., NJENGA, J. i ZENGER, M. (2012). Young People's Topography of Musical Functions: Personal, Social and Cultural Experiences with Music Across Genders and Six Societies. *International Journal of Psychology*, 47 (5), 355–69. <https://doi.org/10.1080/00207594.2012.656128>
- CADY, E. T., HARRIS, R. J., i KNAPPENBERGER, J. B. (2008). Using music to cue autobiographical memories of different lifetime periods. *Psychology of Music*, 36 (2), 157–178. <https://doi.org/10.1177/0305735607085010>
- CHRISTENSON, P. G., i PETERSON, J. B. (1988). Genre and gender in the structure of music preferences. *Communication Research*, 15 (3), 282–301. <https://doi.org/10.1177/009365088015003004>
- COLLEY, A. (2008). Young people's musical taste: Relationship with gender and gender-related traits. *Journal of Applied Social Psychology*, 38 (8), 2039–2055. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2008.00379.x>
- GEORGI, R. VON, GRANT, P., GEORGI, S. VON, i GEBHARDT, S. (Eds.). (2006). *Personality, emotion and the use of music in everyday life: Measurement, theory and neurophysiological aspects of a missing link*. Tönning: Der Andere Verlag.
- GROARKE, J. M., i HOGAN, M. J. (2018). Development and Psychometric Evalua-

- tion of the Adaptive Functions of Music Listening Scale. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00516>
- HARGREAVES, D. J., i NORTH, A. C. (1999). The functions of music in everyday life: Redefining the social in music psychology. *Psychology of Music*, 27 (1), 71–83. <https://doi.org/10.1177/0305735699271007>
- HARGREAVES, D. J., COMBER, C., i COLLEY, A. (1995). Effects of age, gender and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 43 (3), 242–250. <https://doi.org/10.2307/3345639>
- HARLAND, J. (2000). *Arts Education in Secondary School: Effects and Effectiveness*. Slough: NFER.
- HOPKINS, M. (2002). The effects of computer-based expository and discovery methods of instruction on aural recognition of music concepts. *Journal of Research in Music Education*, 50 (2), 131–144. <https://doi.org/10.2307/3345817>
- JUSLIN, P. N. (2005). From mimesis to catharsis: Expression, perception, and induction of emotion in music, in D. Miell, R. MacDonald, i D.J. Hargreaves (Eds.), *Musical communication* (pp. 85–116). Oxford: Oxford University Press.
- MERRIAM, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Evanston, IL:Northwestern University Press.
- NORTH, A. C., i HARGREAVES, D. J. (1999). Music and adolescent identity. *Music Education Research*, 1 (1), 75–92. <https://doi.org/10.1080/1461380990010107>
- NORTH, A. C., i HARGREAVES, D. J. (2007). Lifestyle correlates of musical preference: 2. Media, leisure time and music. *Psychology of Music*, 35 (2), 179–200. <https://doi.org/10.1177/0305735607070302>
- NORTH, A. C., HARGREAVES, D. J., i O'NEILL, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (2), 255–272. <https://doi.org/10.1348/000709900158083>
- PETRUŠIĆ, D., & DOBROTA, S., i REIĆ ERCEGOVAC, I. (2023). Glazbene preferencije, funkcije glazbe i osobine ličnosti adolescenata. *Inovacije u nastavi*, 36 (4), 12–36. <https://doi.org/10.5937/inovacije2304012P>
- RENTFROW, P. J., i GOSLING, S. D. (2003). The do re mi's of everyday life: The structure and personality correlates of music preferences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (6), 1236–1256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1236>
- RENTFROW, P. J., i GOSLING, S. D. (2006). Message in a Ballad: The Role of Music Preferences in Interpersonal Perception. *Psychological Science*, 17 (3), 236–242. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01691.x>

- ROSS, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education*, 12 (3), 185–201. <https://doi.org/10.1017/S0265051700002692>
- ROSS, M. (1998). Missing solemnity: Reforming music in schools. *British Journal of Music Education*, 15 (3), 255–262. <https://doi.org/10.1017/S0265051700003934>
- SAARIKALLIO, S., i ERKKILÄ, J. (2007). The role of music in adolescents' mood regulation. *Psychology of Music*, 35 (1), 88–109. <https://doi.org/10.1177/03057356070688>
- SCHÄFER, T., i SEDLMEIER, P. (2009). From the functions of music to music preference. *Psychology of Music*, 37 (3), 279–300. <https://doi.org/10.1177/0305735608097247>
- SCHELLENBERG, E. G., NAKATA, T., HUNTER, P. G., i TAMOTO, S. (2007). Exposure to music and cognitive performance: Tests of children and adults. *Psychology of Music*, 35 (1), 5–19. <https://doi.org/10.1177/0305735607068885>
- SILVERMAN, M. (2012). A critical ethnography of democratic music listening. *British Journal of Music Education*, 30 (1), 7–25. <https://doi.org/10.1017/S0265051712000423>
- SLOBODA, J. A., O'NEILL, S. A., i IVALDI, A. (2001). Functions of music in everyday life: An exploratory study using the Experience Sampling Method. *Musicae Scientiae*, 5 (1), 9–32. <https://doi.org/10.1177/102986490100500102>
- TARR, B., LAUNAY, J., DUNBAR, R. I. (2014). Music and social bonding: „self-other“ merging and neurohormonal mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 30, 5, 1096. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01096>
- TARRANT, M., NORTH, A. C., EDRIDGE, M. D., KIRK, L. E., SMITH, E. A., i TURNER, R. E. (2001). Social identity in adolescence. *Journal of Adolescence*, 24 (5), 597–609. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0392>
- ZALANOWSKI, A. H. (1986). The effects of listening instructions and cognitive style on music appreciation. *Journal of Research in Music Education*, 34 (1), 43–53. <https://doi.org/10.2307/3344797>
- WASIM, A., i HASAN, D. (2024). Musical Preferences and Personalities: An In-Depth Analysis of Pop Enthusiasts with A Specific Emphasis on Guitar as the Main Instrument. *The International Journal of Indian Psychology*, 12 (2), 1–22. <https://doi.org/10.25215/1202.120>
- ZERULL, D. S. (2006). Developing musical listening in performance ensemble classes. *Arts Education Policy Review*, 107 (3), 41–46. <https://doi.org/10.3200/AEPR.107.3.41-46>

## FUNCTIONS OF LISTENING TO MUSIC AMONG CHOIR AND KLAPA SINGERS

### ABSTRACT

Music plays an important role in people's lives and has various functions, such as personal, social and cultural functions. This paper investigates the functions of listening to music among choir and klapa singers and examines whether gender, singing in a choir or a klapa, completing secondary education and attending additional music lessons are significant predictors of the aforementioned functions. The study was conducted via an online questionnaire on a sample of 130 participants, who were singing in various choirs and klapa groups from Croatia. The research employed a questionnaire to collect sociodemographic data from the participants, and *The Adaptive Functions of Music Listening Scale* (Groarke and Hogan, 2018), which contains 46 items, was also used.

The results confirm that, compared with men, women listen to music more to satisfy cognitive functions, whereas in the case of affective functions, no differences were observed between men and women. Singing in a choir or a klapa and additional music lessons did not prove to be significant predictors of music listening functions. Compared with participants from vocational schools, those who attended grammar schools listen to music more to satisfy cognitive functions, which is explained by the influence of music lessons during secondary education. The results obtained have numerous implications for the psychology of music and music pedagogy. The paper presents implications of the obtained results for the field of music pedagogy.

### KEYWORDS:

*music pedagogy; musical preferences; singers*

# KOLEKTIVNA UČINKOVITOST UČITELJA U OSNOVNOJ ŠKOLI

---

**TOMISLAVA VIDIĆ, MARINA ĐURANOVIĆ, IRENA KLASNIĆ**

---

*Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska*  
tomislava.vidic@ufzg.hr  
marina.duranovic@ufzg.hr  
irena.klasnic@ufzg.hr

UDK: 373.3:37-057  
Prethodno priopćenje  
Primljen: 21. 10. 2024.  
Prihvaćen: 8. 5. 2025.

---

## SAŽETAK

Kolektivna učinkovitost učitelja je zajedničko, grupno uvjerenje da je grupa sposobna obaviti radnje kako bi postigla uspjeh. U obrazovnom kontekstu, percepcije učitelja o kolektivnoj učinkovitosti odnose se na njihovu osobnu procjenu sposobnosti svojih kolega da provode nastavne prakse koje podržavaju školsku i psihosocijalnu prilagodbu učenika u školi. Brojna dosadašnja istraživanja pokazuju kako je kolektivna učinkovitost učitelja povezana sa školskim uspjehom učenika i dobrobiti učitelja. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati percepcije kolektivne učinkovitosti učitelja u osnovnoj školi. U istraživanju je sudjelovao 761 učitelj osnovnih škola iz svih županija u Republici Hrvatskoj. Primijenjen je Upitnik kolektivne učinkovitosti učitelja i upitnik sociodemografskih podataka. Rezultati pokazuju da učitelji nešto višim vrijednostima procjenjuju kolektivnu učinkovitost koja se odnosi na učitelje, dok su procjene uvjerenja o sposobnostima učenika nešto niže. Nisu ustanovljene statistički značajne razlike u percepciji kolektivne učinkovitosti između učitelja razredne i predmetne nastave. Isto tako, nisu ustanovljene statistički značajne razlike u percepciji kolektivne učinkovitosti s obzirom na godine radnog iskustva na poslovima učitelja.

## KLJUČNE RIJEČI:

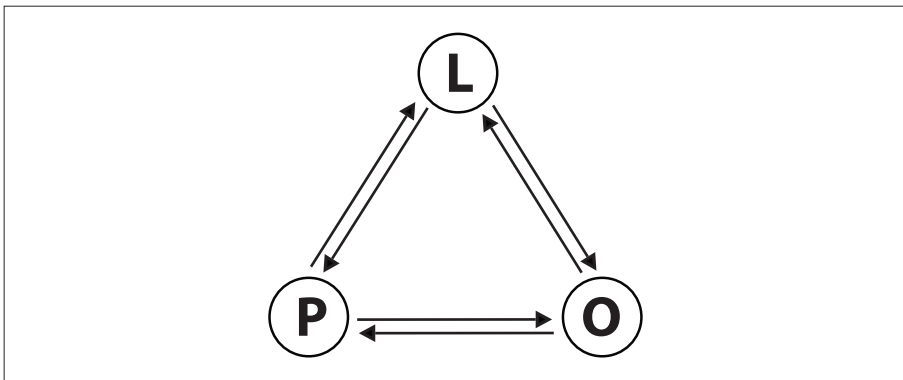
*kolektivna učinkovitost, osnovna škola, radno iskustvo, učitelji predmetne nastave, učitelji razredne nastave*

## UVOD

Kolektivna učinkovitost učitelja posljednjih je godina postala važna tema istraživanja u području obrazovanja jer je prepoznata kao jedan od ključnih čimbenika koji utječu na uspjeh učenika. Koncept kolektivne učinkovitosti privlači sve više pozornosti istraživača, učitelja i kreatora obrazovnih politika. Naime, visoka razina kolektivne učinkovitosti učitelja ne samo da pozitivno utječe na školski uspjeh učenika nego i na motivaciju, ustrajnost i zadovoljstvo učitelja poslom. Uspjeh škole, prema ovom konceptu, nije rezultat samo pojedinačnih sposobnosti učitelja, već je oblikovan i kontekstom u kojem učitelji djeluju, međusobnim povjerenjem te kulturom suradnje i podrške. Unatoč velikom broju istraživanja koja se bave ovom temom, tema kolektivne učinkovitosti učitelja u hrvatskom kontekstu do sada je bila zanemarena. Stoga je važno doznati koliko su učitelji u hrvatskim osnovnim školama uvjereni da zajedničkim radom mogu postići uspjeh.

### Pojmovno određenje kolektivne učinkovitosti učitelja

Za bolje razumijevanje koncepta kolektivne učinkovitosti učitelja potrebno je prvo razmotriti koncept samoučinkovitosti, koji je definirao Albert Bandura prije gotovo pedeset godina. Samoučinkovitost se odnosi na uvjerenje pojedinca da je sposoban organizirati i provesti aktivnosti potrebne za ostvarenje željenog cilja (Bandura, 1977, 1997). Unutar socijalno-kognitivne teorije, ljudsko ponašanje opisano je kao rezultat složenog međudjelovanja osobnih kognitivnih karakteristika, specifičnih ponašanja i vanjskih faktora okoline (Slika 1).



SLIKA 1. Trostruka recipročnost (Bandura, 1997)

Osobne determinante uključuju kognitivne procese, emocionalne reakcije i biološke predispozicije, oblikujući time način na koji pojedinci doživljavaju vlastite sposobnosti i djelovanje. Primjerice, pojedinci formiraju svoja uvjerenja i stavove o onome što im je važno ili poželjno u različitim situacijama. Ponašanje se odnosi na stvarne izbore i aktivnosti pojedinaca, dok okolinski faktori podrazumijevaju vanjske događaje koji utječu na njihove odluke. Sve ove komponente međusobno su povezane i istovremeno djeluju jedna na drugu, oblikujući način na koji pojedinac reagira i djeluje u određenom kontekstu. Uvjerenja o vlastitim sposobnostima formiraju se pod utjecajem ranijih iskustava (ponašanja) i povratnih informacija iz okoline, a zauzvrat definiraju kako će se pojedinac ponašati u budućnosti. Preciznije, izbori koje pojedinac donosi odražavaju međudjelovanje osobnih stavova, prethodnih iskustava i vanjskih informacija.

Na osnovi samoučinkovitosti, Bandura definira kolektivnu učinkovitost kao „zajedničko, grupno uvjerenje da je grupa sposobna izvršiti radnje kako bi postigla uspjeh“ (Bandura, 1997: 477). U obrazovnom kontekstu, percepcije učitelja o kolektivnoj učinkovitosti odnose se na njihovu osobnu procjenu sposobnosti svojih kolega da provode nastavne prakse koje podržavaju školsku i psihosocijalnu prilagodbu učenika u školi (Goddard i sur., 2004) te na zajedničku sposobnost svih učitelja da pozitivno utječu na ishode učenja učenika (Goddard i sur., 2015).

Zajedničkim naporima ljudi mogu postići mnogo veće uspjehe nego što bi to mogla jedna osoba sama. Uspješnost društvenih aktivnosti često ovisi o uvjerenju grupe da njihova akcija može donijeti promjenu. Stoga, kolektivna učinkovitost omogućava ljudima da bolje razumiju svoju situaciju i potiču grupne aktivnosti i djelovanja.

### **Izvori kolektivne učinkovitosti učitelja**

Prema Banduri (1986), postoje četiri izvora kolektivne učinkovitosti: ranija iskustva, iskustva drugih, uvjeravanja i afektivna stanja.

Ranija iskustva odnose se na percepciju učitelja o uspješnosti ili neuspješnosti škole. Uspjesi grade snažno uvjerenje u kolektivnu učinkovitost učitelja, dok je neuspjesi smanjuju. Međutim, ako su uspjesi česti i previše laki, neuspjeh može dovesti do obeshrabrenja. Otpornija kolektivna učinkovitost zahtijeva iskustvo prevladavanja poteškoća kroz uporan trud. Na taj način učitelji u školi uče kroz iskustvo koliko su sposobni ostvariti svoje ciljeve (Goddard i sur., 2000).

Drugi izvor kolektivne učinkovitosti proizlazi iz iskustava drugih škola. Učitelji se ne oslanjaju isključivo na vlastito iskustvo kao jedini izvor informacija o svojoj kolektivnoj učinkovitosti. Oni slušaju priče o postignućima svojih kolega i o uspjesima drugih škola. Takvo modeliranje predstavlja učinkovit način razvoja osobne učiteljske učinkovitosti te promiče kolektivnu učinkovitost učitelja. Škole uče promatrajući druge škole, a uspješni učitelji tako oblikuju uvjerenja da i oni mogu biti jednako uspješni ili uspješniji od drugih.

Treći izvor predstavljaju socijalna uvjeravanja. Predavanja, radionice, mogućnosti stručnog usavršavanja i povratne informacije o postignućima mogu utjecati na uvjerenja učitelja (Goddard i sur., 2000). Što je kolektiv povezaniji, veća je vjerojatnost da će ovaj izvor biti utjecajni. Međutim, samo verbalno uvjeravanje vjerojatno neće biti snažan agens promjene. Tek u kombinaciji s modelima uspjeha i pozitivnim iskustvom, može utjecati na kolektivnu učinkovitost učitelja u školi. Uvjeravanje može potaknuti kolektiv na dodatni trud koji vodi do uspjeha, može potaknuti upornost u radu, a ta upornost može dovesti do rješavanja problema, odnosno postizanja željenog cilja.

Četvrti izvor čine afektivna stanja škole. Baš kao što pojedinci reagiraju na stres, tako reagiraju i organizacije. Učinkovite organizacije mogu tolerirati pritisak i krize te nastaviti djelovati bez ozbiljnih negativnih posljedica. Naime, škole uče kako se prilagoditi i nositi s ometajućim i zahtjevnim situacijama u kojima se nalaze. Tschannen-Moran i Barr (2004) takva stanja nazivaju „emocionalnim tonom organizacije“. Iako nema dovoljno istraživanja koja ovaj utjecaj izravno povezuju s uspjehom škole, Goddard i sur. (2004) ističu kako afektivna stanja mogu utjecati na to kako će škole interpretirati i reagirati na brojne izazove i zahtjeve s kojima se suočavaju. Prva dva utjecaja (ranija iskustva i iskustva drugih) najsnažnije utječu na kolektivnu učinkovitost učitelja, ali emocionalna stanja mogu znatno te utjecaje smanjiti ili pojačati.

Ovi izvori predstavljaju normativne uvjete za postizanje uspjeha škole, odnosno školskog uspjeha učenika (Adams i Forsyth, 2006). Naime, razina kolektivne učinkovitosti učiteljskog kolektiva izravno utječe na njihov angažman i posvećenost ostvarivanju ciljeva. Kada učitelji vjeruju u svoje zajedničke sposobnosti, spremniji su uložiti trud i prevladati prepreke, dok nedostatak tog uvjerenja vodi do manjka motivacije i smanjenog uspjeha u ostvarivanju ciljeva. Kolektivna učinkovitost učitelja nastaje kao rezultat dinamične interakcije i međusobne komunikacije među skupinom učitelja (Goddard i sur., 2000). Skupina učitelja s visokim razinama kolektivne učinkovitosti ustrajna je u prevladavanju prepreka

u obrazovanju svojih učenika. Učitelji koji prihvaćaju izazove, postavljaju ciljeve za rješavanje tih izazova i snažno vjeruju u sposobnosti kolektiva te u učinkovitost zajedničkog rada, svojim uvjerenjem i radom dovode do povećanja uspjeha učenika (Goddard i sur., 2000; Hoy i Miskel, 2008).

### **Posljedice kolektivne učinkovitosti učitelja**

Usmjeravanje pozornosti na unaprjeđenje kolektivne učinkovitosti učitelja ključno je zbog već dokazanih brojnih pozitivnih posljedica (Donohoo, 2017). Na Hattiejevoj ljestvici (Hattie, 2017), kolektivna učinkovitost je zauzela vodeće mjesto kao faktor s najvećim utjecajem na postignuća učenika. Brojna istraživanja potvrđuju povezanost kolektivne učinkovitosti učitelja i školskih postignuća učenika (Goddard i sur., 2000, 2015, 2021; Eells, 2011; Salas-Rodríguez i Lara, 2023; Tschannen-Moran i Barr, 2004). Ovakav utjecaj kolektivne učinkovitosti objašnjava se nizom pozitivnih ponašanja i načina rada učitelja. Naime, kolektivno učinkoviti učitelji ulažu više napora i uporniji su u radu s učenicima, posebno onima koji se suočavaju s teškoćama u radu (Fohlin i sur., 2024). Osim toga, kolektivno učinkoviti učitelji uvode nove (učinkovite) načine rada, postavljaju visoka očekivanja od učenika, potiču autonomiju učenika, utječu na smanjenje neprimjerenih ponašanja učenika i uspostavljaju bolju suradnju s roditeljima učenika (Dean i Gibbs, 2023; Donohoo, 2017; Hite i Donohoo, 2020).

Osim sa školskim postignućima učenika, kolektivna učinkovitost povezana je s nizom drugih pozitivnih posljedica. Rezultati istraživanja pokazuju kako percepcija visoke kolektivne učinkovitosti pozitivno utječe na zadovoljstvo poslom učitelja (Klassen i sur., 2010) te smanjuje sagorijevanje na poslu (Yurt, 2022). Visoka razina kolektivne učinkovitosti učitelja podrazumijeva bolju suradnju učitelja u školi, a posljedično stvara osjećaj pripadnosti i predanosti učitelja školi te povećava njihovu dobrobit na radnom mjestu (Herrera i sur., 2022; Kaya i sur., 2024; Sánchez-Rosas i sur., 2022). Osim toga, pokazalo se kako u školama s učinkovitim vođenjem i visokom razinom kolektivne učinkovitosti učitelja, učitelji rjeđe odustaju od posla (Kaya i sur., 2024; Qadach i sur., 2020).

Brojna dosadašnja istraživanja kolektivne učinkovitosti učitelja provedena su na međunarodnoj razini, dok su u Hrvatskoj takva istraživanja izostala. Cilj je ovog istraživanja popuniti tu prazninu i pružiti uvid u kolektivnu učinkovitost učitelja u osnovnim školama u Hrvatskoj.

## CILJ I ZADATCI ISTRAŽIVANJA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati kako osnovnoškolski učitelji procjenjuju kolektivnu učinkovitost učitelja te razlikuju li se u tim procjenama s obzirom na radno mjesto i godine radnog iskustva. S obzirom na cilj, postavljeni su zadatci istraživanja:

1. Ispitati u kojoj mjeri učitelji procjenjuju kolektivnu učinkovitost učitelja.
2. Ispitati razlikuju li se procjene kolektivne učinkovitosti učitelja razredne i predmetne nastave.
3. Ispitati razlikuju li se procjene kolektivne učinkovitosti učitelja s obzirom na radno iskustvo na poslovima učitelja.

## METODA

### Sudionici

U istraživanju je sudjelovao 761 učitelj osnovnih škola iz svih županija u Republici Hrvatskoj. Najveći broj sudionika zaposlen je u Gradu Zagrebu (21,7 %), a najmanji u Ličko-senjskoj županiji (1,6 %). Prosječna dob sudionika je 42,7 godina ( $SD = 9,4$ ), a prosječne godine radnog iskustva na poslovima učitelja 16,4 ( $SD = 9,7$ ). Ostale sociodemografske karakteristike sudionika prikazane su u Tablici 1.

TABLICA 1. Prikaz demografskih karakteristika uzorka (N = 761)

		N	%	
Spol	muški	51	6,7 %	
	ženski	710	93,3 %	
Radno mjesto	razredna nastava	268	35,2 %	
	predmetna nastava	493	64,8 %	
Stručna sprema	VŠS	78	10,2 %	
	VSS	664	87,3 %	
	mr. sc. / dr. sc.	19	2,5 %	
Radno iskustvo	0 – 10 god.	250	32,9 %	$M = 5,9; SD = 2,8$
	11 – 20 god.	274	36,0 %	$M = 15,5; SD = 2,9$
	21 – 30 god.	167	21,9 %	$M = 26,0; SD = 3,0$
	> 30 god.	70	9,29 %	$M = 33,9; SD = 2,3$

## Postupak

Istraživanje je provedeno *online* putem, u zatvorenim učiteljskim grupama na društvenim mrežama. Prije popunjavanja upitnika sudionicima je objašnjen cilj istraživanja, način ispunjavanja upitnika te je naglašena anonimnost sudionika i mogućnost odustajanja od sudjelovanja u istraživanju.

## Mjerni instrumenti

*Upitnik kolektivne učinkovitosti učitelja (CTES; Goddard i sur., 2000; Goddard, 2002)*

Upitnik je konstruiran za mjerenje kolektivne učinkovitosti učitelja, tj. uvjerenja u zajedničku sposobnost učitelja da pozitivno utječu na učenje učenika. Skraćena inačica upitnika sastoji se od 12 tvrdnji, a mjeri dvije dimenzije: kolektivnu učinkovitost učitelja koja se odnosi na uvjerenje o grupnoj sposobnosti učitelja (kolektivna učinkovitost – učitelji; primjer tvrdnje: *Učitelji u mojoj školi uistinu vjeruju da svako dijete može naučiti*) te uvjerenje učitelja o sposobnostima učenika (kolektivna učinkovitost – učenici; primjer tvrdnje: *Naši učenici dolaze u školu spremni učiti*). Tvrdnje su procjenjivane na ljestvici od 5 stupnjeva, od 1 – „uopće se ne slažem“ do 5 – „u potpunosti se slažem“. Faktorska struktura upitnika provjerena je metodom glavnih komponentata s ortogonalnom (varimax) rotacijom. Prva faktorska analiza pokazala je da tri tvrdnje imaju opterećenja na dva faktora pa su uklonjene iz daljnjih analiza. Ponovna faktorska analiza (KMO = ,831; Bartlettov test sfericiteta  $\chi^2_{df36} = 2343,383$ ;  $p = ,000$ ) pokazala je da dva faktora imaju karakteristične korijene veće od 1 i objašnjavaju 58,91 % varijance. Prvi faktor, kolektivna učinkovitost – učitelji, sastoji se od šest čestica i objašnjava 34,42 % varijance, a pouzdanost izmjerena Cronbach-alpha koeficijentom iznosi  $\alpha = ,834$ . Drugi faktor sastoji se od tri čestice i objašnjava 24,91 % varijance kolektivne učinkovitosti, a koeficijent pouzdanosti Cronbach-alpha iznosi  $\alpha = ,700$ .

*Upitnik sociodemografskih podataka*

Za dobivanje potrebnih podataka o sudionicima istraživanja, koncipirana su pitanja o njihovu spolu, radnom mjestu, dobi, godinama radnog iskustva te županiji u kojoj rade.

## REZULTATI

Iz tablice deskriptivne statistike (Tablica 2) može se vidjeti da učitelji nešto višim vrijednostima procjenjuju kolektivnu učinkovitost koja se odnosi na učitelje, dok su procjene uvjerenja o sposobnostima učenika nešto niže. Budući da indeksi asimetrije i spljoštenosti za mjerene varijable nisu pokazali veća odstupanja ( $> +/- 2$ ) od normalne distribucije, primijenjena je parametrijska statistika (Kline, 2011).

**TABLICA 2.** Deskriptivna statistika (N = 761)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Skewness	Kurtosis	Min.	Maks.
Kolektivna učinkovitost – ukupno	3,32	0,59	-0,123	0,320	1,44	5,00
Kolektivna učinkovitost – učitelji	3,55	0,67	-0,053	-0,267	1,50	5,00
Kolektivna učinkovitost – učenici	2,86	0,74	-0,207	0,307	1,00	5,00

Pregled distribucija odgovora za svaku pojedinu tvrdnju prikazan je u Tablici 3. Može se primijetiti da je nešto više od trećine ispitivanih učitelja neodlučno u procjenama kolektivne učinkovitosti. No distribucije odgovora pokazuju da većina učitelja smatra kako učitelji u njihovoj školi imaju vještine potrebne za stvaranje smislenog učenja učenika (61,1 %) te vještine potrebne za rješavanje problema s disciplinom učenika (55,6 %). Više od polovice učitelja slaže se da su učitelji u njihovoj školi uvjereni da mogu motivirati svoje učenike za rad (54,0 %) te su uvjereni da svako dijete može naučiti ono što se od njega očekuje (55,4 %). Nešto manje slaganja pokazalo se u tvrdnjama koje se odnose na zahtjevnije učenike. Tako tek 44,9 % učitelja smatra da učitelji neće odustati od rada s učenikom koji ne želi učiti, a 41,8 % smatra da učitelji mogu doprijeti i do najtežih učenika.

**TABLICA 3.** Distribucije odgovora (N = 761)

	1	2	3	4	5
<b>Kolektivna učinkovitost – učitelji</b>					
Učitelji u mojoj školi nemaju vještine potrebne za stvaranje smislenog učenja učenika.	177 (23,3 %)	288 (37,8 %)	241 (31,7 %)	46 (6,0 %)	9 (1,2 %)
Učitelji u mojoj školi odustaju ako dijete ne želi učiti.	116 (15,2 %)	226 (29,7 %)	308 (40,5 %)	94 (12,4 %)	17 (2,2 %)
Učitelji u mojoj školi nemaju vještine potrebne za rješavanje problema s disciplinom učenika.	155 (20,4 %)	268 (35,2 %)	259 (34,0 %)	67 (8,8 %)	12 (1,6 %)
Učitelji u mojoj školi mogu doprijeti i do najtežih učenika.	11 (1,4 %)	73 (9,6 %)	359 (47,2 %)	258 (33,9 %)	60 (7,9 %)

	1	2	3	4	5
<b>Kolektivna učinkovitost – učitelji</b>					
Učitelji u mojoj školi uvjereni su da će moći motivirati svoje učenike.	9 (1,2 %)	50 (6,6 %)	291 (38,2 %)	358 (45,7 %)	63 (8,3 %)
Učitelji u mojoj školi uistinu vjeruju da svako dijete može naučiti.	21 (2,8 %)	54 (7,1 %)	264 (34,7 %)	303 (39,8 %)	119 (15,6 %)
<b>Kolektivna učinkovitost – učenici</b>					
Učenici u ovu školu dolaze s toliko prednosti i predznanjem koje im omogućavaju uspješnije učenje.	96 (12,6 %)	188 (24,7 %)	378 (49,7 %)	89 (11,7 %)	10 (1,3 %)
Naši učenici dolaze u školu spremni učiti.	55 (7,2 %)	165 (21,7 %)	355 (46,6 %)	169 (22,2 %)	17 (2,2 %)
Mogućnosti koje pruža ovaj dio grada (mjesta) omogućavaju bolje učenje učenicima.	69 (9,1 %)	119 (15,6 %)	345 (45,3 %)	171 (22,5 %)	57 (7,5 %)

Legenda: 1 – uopće se ne slažem; 2 – ne slažem se; 3 – niti se slažem, niti ne slažem; 4 – slažem se; 5 – u potpunosti se slažem

Ipak, tvrdnje koje se odnose na sposobnosti učenika nešto su niže procijenjene. Primjerice, tek 37,3 % učitelja slaže se da učenici dolaze u školu s odgovarajućim predznanjem i drugim prednostima koje im omogućavaju uspješno učenje, dok je najveće neslaganje dobiveno za tvrdnju *Naši učenici dolaze u školu spremni učiti*. Slično tomu, učitelji su podijeljeni u mišljenju o mogućnostima koje mjesto boravka pruža učenicima za bolje učenje.

Drugi zadatak ovog istraživanja bio je provjeriti postoje li statistički značajne razlike u percepciji kolektivne učinkovitosti učitelja između učitelja razredne i predmetne nastave. U Tablici 4 prikazani su rezultati provedenog t-testa i izračunane vrijednosti Cohen d.

Rezultati pokazuju da nema statistički značajnih razlika u percepcijama kolektivne učinkovitosti učitelja između učitelja razredne i predmetne nastave.

**TABLICA 4.** Razlike u percepcijama kolektivne učinkovitosti između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave (N = 761)

	RN ( $n_{RN} = 268$ )		PN ( $n_{PN} = 493$ )		<i>t-test</i>	<i>p</i>	<i>Cohen's d</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>			
Kolektivna učinkovitost	3,31	0,58	3,33	0,59	-0,526	,599	0,040
Kolektivna učinkovitost – učitelji	3,49	0,66	3,59	0,67	-1,915	,056	0,146
Kolektivna učinkovitost – učenici	2,94	0,73	2,82	0,74	2,195	,028	0,167

Sljedeći zadatak ovog istraživanja bio je provjeriti postoje li razlike u percepciji kolektivne učinkovitosti učitelja s obzirom na godine radnog iskustva. Uzorak je podijeljen u četiri skupine: prvu skupinu čine učitelji s 10 i manje od 10 godina radnog iskustva na poslovima učitelja ( $n_1 = 250$ ), drugu skupinu čine učitelji s 11 do 20 godina radnog iskustva ( $n_2 = 274$ ), treću skupinu učitelji s 21 do 30 ( $n_3 = 167$ ), a četvrtu učitelji s 30 i više od 30 godina radnog iskustva ( $n_4 = 70$ ).

Provedena je jednostavna analiza varijance ANOVA te izračunane vrijednosti parcijalne ete. Dobiveni rezultati prikazani su u Tablici 5. Kako bi se izbjegao rizik od pogreške tipa 1 zbog niza ANOVA testova, primijenjena je Bonferroni korekcija. Za svaku zavisnu varijablu izračunano je šest razlika između svih parova skupina, stoga se  $p$  vrijednost manja od ,008 za 5 % rizika, odnosno manja od ,002 za 1 % rizika smatra značajnom. Slijedom toga, nisu ustanovljene statistički značajne razlike između promatranih skupina u ukupnoj percepciji kolektivne učinkovitosti te u dimenziji kolektivne učinkovitosti koja se odnosi na učenike. Statistički značajna razlika pokazala se u dimenziji kolektivne učinkovitosti koja se odnosi na sposobnosti učitelja, ali izračunana vrijednost parcijalne kvadrirane ete ( $\eta_p^2 < ,01$ ) pokazuje da je riječ o razlici niskog učinka (Cohen, 1988; Richardson, 2011).

**TABLICA 5.** Razlike u percepcijama kolektivne učinkovitosti s obzirom na radno iskustvo učitelja (N = 761)

	Radno iskustvo (god.)				<i>F</i>	<i>p</i>	$\eta_p^2$
	≤ 10	11–20	21–30	≥ 30			
	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )	<i>M</i> ( <i>SD</i> )			
Kolektivna učinkovitost	3,36 (0,61)	3,31 (0,60)	3,30 (0,58)	3,34 (0,50)	0,480	,696	0,002
Kolektivna učinkovitost – učitelji	3,63 (0,69)	3,54 (0,68)	3,47 (0,63)	3,51 (0,55)	4,553	,004*	0,008
Kolektivna učinkovitost – učenici	2,81 (0,73)	2,84 (0,73)	2,93 (0,75)	2,98 (0,73)	2,002	,112	0,006

## RASPRAVA

Iako je u posljednje vrijeme važnost kolektivne učinkovitosti učitelja u školi prepoznata u brojnim istraživanjima, takve studije izostaju u hrvatskome obrazovnom sustavu. Stoga je cilj ovog istraživanja bio doznati koliko su učitelji u osnovnim školama uvjereni da zajedničkim radom i ustrajnošću mogu ostvariti ciljeve škole.

Dobiveni rezultati upućuju na prilično podijeljene percepcije kolektivne učinkovitosti. Naime, većina učitelja smatra da posjeduju potrebne vještine za stvaranje smislenog učenja kod učenika i više od polovice njih vjeruje da mogu motivirati i disciplinirati svoje učenike, ali nešto manje ih smatra da su dovoljno uporni u radu s nezainteresiranim učenicima ili onima koji su teški za suradnju. Ovi rezultati upućuju na nužnost praćenja rada učitelja i kontinuiranu podršku u radu sa zahtjevnijim učenicima. Motiviranje i poticanje učitelja, uz osiguravanje podrške u radu, zasigurno može povećati njihovo uvjerenje da su sposobni obaviti i zahtjevnije zadaće. S obzirom na izvore kolektivne učinkovitosti, treba naglasiti ulogu ravnatelja u sustavnom i aktivnom praćenju rada i motiviranju učitelja. Ranija istraživanja ističu važnost uloge ravnatelja u formiranju kolektivne učinkovitosti učitelja (Thien i sur., 2024). Aktivnija uloga ravnatelja, kao i osiguravanje podrške i nužnih sredstava za rad, zasigurno može doprinijeti razvoju bolje kolektivne učinkovitosti učitelja u školi. Osim toga, bolja povezanost učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja u školi te zajednički rad na zadacima zasigurno mogu doprinijeti zajedničkom osjećaju uspješnosti, a posljedično povećanju kolektivne učinkovitosti.

Iznimno je važno razvijati uvjerenje učitelja da mogu raditi bolje i učinkovitije, jer takva uvjerenja potiču napredak cijele škole. U istraživanju koje su proveli Wilcox i sur. (2014), pokazalo se da u školama u kojima učitelji dijele osjećaj kolektivne učinkovitosti, oni češće preuzimaju rizike, uvode inovacije i nove ideje kako bi omogućili bolje učenje učenika. S druge strane, u školama s lošijim rezultatima učenika, učitelji su češće navodili kako su „učinili sve što su mogli“ (str. 9). Takva su razmišljanja uočena i u odnosu učitelja s roditeljima učenika, kao i u njihovoj općoj suradnji sa zajednicom. Za rješavanje problema u školi često je potrebna uključenost svih dionika: učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja. Takva suradnja uvelike ovisi o percepciji sudionika mogu li zajedničkim snagama riješiti problem, a uspjeh ili neuspjeh direktno utječe na njihovu kolektivnu učinkovitost. Time stvorena kolektivna učinkovitost utječe na budući uspjeh u rješavanju pro-

blema. Stoga je ključno raditi na stvaranju visoke percepcije kolektivne učinkovitosti učitelja u školi.

Sljedeći zadatak bio je utvrditi postoje li razlike u percepciji kolektivne učinkovitosti učitelja s obzirom na odgojno-obrazovne razine (razredna nastava / predmetna nastava). S obzirom na rezultate ranijih istraživanja, koja su ustanovila korelaciju između povezanosti učitelja s učenicima i kolektivne učinkovitosti učitelja (Bryce i sur., 2022; Capone i sur., 2017), očekivalo se da će učitelji razredne nastave imati višu razinu kolektivne učinkovitosti. Naime, učitelji razredne nastave provode znatno više vremena sa svojim učenicima te, uzimajući u obzir dob svojih učenika, nesumnjivo su više uključeni i intenzivnije surađuju s njima. Osim toga, u praksi se nerijetko uočava grupiranje učitelja unutar kolektiva, ovisno o njihovu radnom mjestu. Tako se primjećuje određena povezanost učitelja razredne nastave, razmjena iskustava i primjera pozitivne prakse, kao i njihova zajednička uključenost u radu na projektima i drugim aktivnostima u školi (npr. organizacija školske priredbe i drugih manifestacija). Unatoč tomu, nisu ustanovljene statistički značajne razlike umjerenog ili visokog učinka u percepciji kolektivne učinkovitosti između učitelja razredne i predmetne nastave. Moguće je pretpostaviti kako percepcija kolektivne učinkovitosti nužno uključuje sve nastavno osoblje jedne škole te da, iako može postojati bolja povezanost s obzirom na radno mjesto ili predmet koji poučavaju, učitelji vjeruju da mogu utjecati na uspjeh i ponašanje učenika jedino ako su povezani sa svim kolegama, uvažavajući znanje i rad svakog člana kolektiva.

Osim razlika u percepciji kolektivne učinkovitosti između učitelja razredne i predmetne nastave, ispitane su razlike u percepcijama s obzirom na njihovo radno iskustvo na poslovima učitelja. S obzirom na to da su ranija iskustva učitelja jedan od izvora kolektivne učinkovitosti, očekivalo se da će učitelji s više godina radnog iskustva na poslovima učitelja višim vrijednostima procjenjivati kolektivnu učinkovitost. Učitelji s više godina radnog iskustva imaju više prilika surađivati s drugim učiteljima te tako razvijati povjerenje u timski rad. Osim toga, njihovo iskustvo često vodi do većeg osjećaja kompetencije u rješavanju izazova u učionici, što može povećati njihovo uvjerenje da mogu zajedno sa svojim kolegama utjecati na uspjeh učenika. Međutim, nisu ustanovljene razlike u percepcijama kolektivne učinkovitosti učitelja s obzirom na njihovo radno iskustvo. Možda učitelji s manje iskustva pokazuju višu razinu percepcije kolektivne učinkovitosti zato što imaju svježije pristupe obrazovanju i još uvijek su optimistični u pogledu učinka timskog rada. Učitelji s duljim radnim iskustvom mogu, u nekim slučajevima,

razviti veći skepticizam ili se suočiti sa sindromom izgaranja što može umanjiti njihov osjećaj kolektivne učinkovitosti. No, slični su rezultati dobiveni u ranijem istraživanju (Schechter i Tschannen-Moran, 2006). Pokazalo se kako percepcija kolektivne učinkovitosti učitelja nije povezana s demografskim varijablama, uključujući radno opterećenje učitelja, godine rada u istoj školi, odnosno sveukupno radno iskustvo na poslovima učitelja.

Ovi rezultati u skladu su sa shvaćanjem kolektivne učinkovitosti kao stabilne karakteristike učitelja. Naime, Bandura (1997) naglašava kako je uvjerenje o učinkovitosti prilično stabilno te se ustanovljuje u ranoj fazi učenja. Drugim riječima, učitelji već u prvim godinama rada stječu uvjerenje o kolektivnoj učinkovitosti te je potreban određeni šok koji će ih navesti da preispitaju svoje uvjerenje. Upravo zbog toga, iznimno je važno kreirati pozitivno i poticajno školsko ozračje koje omogućava učiteljima stvaranje uvjerenja u kolektivnu učinkovitost, a sve s ciljem osiguravanja nužnih uvjeta za optimalno učenje učenika.

Ovim istraživanjem obuhvaćene su provjere razine kolektivne učinkovitosti s obzirom na radno mjesto i radno iskustvo učitelja. Znanstveni doprinos ovog rada očituje se u tome što pruža prvi uvid u percepcije kolektivne učinkovitosti učitelja u osnovnim školama u Hrvatskoj, te pokazuje da sociodemografske karakteristike učitelja, poput radnog mjesta i radnog iskustva, nisu značajne za formiranje kolektivne učinkovitosti. No valja istaknuti i određena ograničenja ovog istraživanja. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku i na individualnoj razini. Moguće je da bi istraživanje na školskoj razini omogućilo bolju spoznaju o razini kolektivne učinkovitosti učitelja te dalo smjernice za daljnje postupanje. S obzirom na poznate izvore kolektivne učinkovitosti, u budućim bi istraživanjima bilo korisno doznati u kojoj mjeri druge kontekstualne varijable, postupci ravnatelja i školsko ozračje mogu utjecati na kolektivnu učinkovitost učitelja.

## ZAKLJUČAK

Ovo istraživanje pruža važan uvid u percepcije kolektivne učinkovitosti učitelja u osnovnim školama u Hrvatskoj, čime ispunjava znatnu prazninu u domaćoj literaturi. Rezultati pokazuju da su učitelji općenito uvjereni u svoju sposobnost motiviranja i discipliniranja učenika, ali manje ustrajni u radu s nezainteresiranim ili teškim učenicima, što upućuje na potrebu za većom podrškom u radu sa zahtjevnijim učenicima. Rezultati ovog istraživanja nisu pokazali statistički značajne ra-

zlike u percepciji kolektivne učinkovitosti s obzirom na radno mjesto (razredna ili predmetna nastava) niti između učitelja različitoga radnog iskustva. Ovi rezultati upućuju na zaključak da je kolektivna učinkovitost stabilna karakteristika koja se formira u ranoj fazi rada učitelja. Stoga je nesumnjivo važno pratiti razine kolektivne učinkovitosti na školskoj razini kako bi mladi učitelji lakše razvijali pozitivne obrasce rada i suradnje u školi. Osim toga, u budućim bi istraživanjima bilo korisno ispitati utjecaj kontekstualnih faktora, poput ravnatelja i školskog ozračja, na razvoj kolektivne učinkovitosti.

**LITERATURA**

- ADAMS, C. M. i FORSYTH, P. B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy. *Journal of Educational Administration*, 44 (6), 625–642. <https://doi.org/10.1108/09578230610704828>
- BANDURA, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- BRYCE, C. I., GRANGER, K. L. i FRASER, A. M. (2022). A preliminary investigation of collective teacher efficacy and student hope: Understanding the role of student-teacher relationships. *Social Psychology of Education*, 25, 1307–1323. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09729-z>
- CAPONE, V., DONIZZETTI, A. R. i PETRILLO, G. (2017). Classroom relationships, sense of community, perceptions of justice, and collective efficacy for students' social well-being. *Journal of Community Psychology*, 46 (3), 374–382. <https://doi.org/10.1002/jcop.21943>
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- DEAN, R. i GIBBS, S. (2023). Teacher collective efficacy and the management of difficult behaviour: The role of student-teacher relationships. *Educational Psychology in Practice*, 39 (3), 273–293. <https://doi.org/10.1080/02667363.2023.2196713>
- DONOHOO, J. (2017). *Collective efficacy: How educators' beliefs impact student learning*. Corwin.
- EELLS, R. J. (2011). *Meta-analysis of the relationship between collective teacher efficacy and student achievement*. [Dissertations 133]. Loyola University Chicago. [https://doi.org/https://ecommons.luc.edu/luc\\_diss/133](https://doi.org/https://ecommons.luc.edu/luc_diss/133)
- FOHLIN, L., ALLODI, M. W. i SEDEM, M. (2024). Collective teacher efficacy and its relationship to attitudes to inclusion of students with special educational needs in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1080/08856257.2024.2380592>
- GODDARD, R. D., BAILES, L. P. i KIM, M. (2021). Principal efficacy beliefs for instructional leadership and their relation to teachers' sense of collective efficacy

- and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 20 (3), 472–493. <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1696369>
- GODDARD, R. D., GODDARD, Y., KIM, E. S. i MILLER, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121 (4), 501–530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- GODDARD, R. D., HOY, W. K. i HOY, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479–507. <https://doi.org/10.2307/1163531>
- GODDARD, R. D., HOY, W. K. i HOY, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33 (3), 3–13. <https://doi.org/10.3102/0013189X033003003>
- HATTIE, J. (2017). *Backup of Hattie's ranking list of 256 influences and effect sizes related to student achievement*. <https://visible-learning.org/backup-hattie-ranking-256-effects-2017/>
- HERRERA, C., TORRES-VALLEJOS, J., MARTÍNEZ-LÍBANO, J., RUBIO, A., CÉSPEDES, C., OYANEDEL, J. C., ACUÑA, E. i PEDRAZA, D. (2022). Perceived collective school efficacy mediates the organizational justice effect in teachers' subjective well-being. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 10963. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710963>
- HITE, S. A. i DONOHOO, J. (2020). *Leading collective efficacy: Powerful stories of achievement and equity*. Corwin Press.
- HOY, W. i MISKEL, C. (2008). *Educational administration: Theory, research, and practice* (8<sup>th</sup> ed.). McGraw-Hill.
- KAYA, K., ERDOĞAN, O., YEŞİL, Y. i SEZGIN, F. (2024). The roles of collective teacher efficacy and commitment in the relationship between turkish language teachers' job satisfaction and school principal distributed leadership. *SAGE Open*, 14 (3), 1–15. <https://doi.org/10.1177/21582440241271136>
- KLASSEN, R. M., USHER, E. L. i BONG, M. (2010). Teachers' collective efficacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context. *The Journal of Experimental Education*, 78 (4), 464–486. <https://doi.org/10.1080/00220970903292975>
- KLINE, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3<sup>th</sup> ed.). The Guilford Press.
- QADACH, M., SCHECHTER, C. i DA'AS, R. (2020). Instructional leadership and teachers' intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision. *Educational Management Administration & Leadership*, 48 (4),

- 617–634. <https://doi.org/10.1177/1741143219836683>
- RICHARDSON, J. T. E. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review*, 6 (2), 135–147. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.12.001>
- SALAS-RODRÍGUEZ, F. i LARA, S. (2023). Unpacking collective teacher efficacy in primary schools: Student achievement and professional development. *Educational Research for Policy and Practice*, 22, 193–214. <https://doi.org/10.1007/s10671-022-09326-z>
- SÁNCHEZ-ROSAS, J., DYZENCHAUZ, M., DOMINGUEZ-LARA, S. i HAYES, A. (2022). Collective teacher self-efficacy scale for elementary school teachers. *International Journal of Instruction*, 15 (1), 985–1002. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15156a>
- SCHECHTER, C. i TSCHANNEN-MORAN, M. (2006). Teachers' sense of collective efficacy: An international view. *International Journal of Educational Management*, 20 (6), 480–489. <https://doi.org/10.1108/09513540610683720>
- THIEN, L. M., LIM, S. Y. i ADAMS, D. (2024). The evolving dynamics between instructional leadership, collective teacher efficacy, and dimensions of teacher commitment: what can Chinese independent high schools tell us? *International Journal of Leadership in Education*, 27 (4), 739–761. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1913236>
- TSCHANNEN-MORAN, M. i BARR, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 189–209. <https://doi.org/10.1080/15700760490503706>
- WILCOX, K. C., ANGELIS, J. I., BAKER, L. i LAWSON, H. A. (2014). The value of people, place and possibilities: A multiple case study of rural high school completion. *Journal of Research in Rural Education*, 29 (9), 1–18. <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/29-9.pdf>

## COLLECTIVE TEACHER EFFICACY IN PRIMARY SCHOOLS

### ABSTRACT

Collective teacher efficacy is a shared group belief that the group is capable of performing certain activities to achieve success. In the educational context, teacher perceptions of collective efficacy refer to their personal assessment of their colleagues' abilities to perform teaching activities which support students' psychological and social adaptation to the school environment. A vast body of research indicates that collective teacher efficacy correlates with students' school success and teacher well-being. The aim of this research was to examine the perceptions of collective teacher efficacy in primary schools. The research involved 761 primary school teachers from all counties in the Republic of Croatia. The collective teacher efficacy survey and the sociodemographic data survey were applied. The findings indicate that teachers have slightly higher assessment of collective efficacy of teachers, while they seem to have slightly lower assessment of student abilities. No statistically significant differences were found in the perceptions of collective efficacy between classroom teachers and subject teachers. Also, no statistically significant differences were found in the perceptions of collective efficacy in terms of the years of teaching experience.

### KEYWORDS:

*collective efficacy; primary school; work experience; subject teachers; classroom teachers*

# THE INFLUENCE OF PRIOR EXPERIENCE AND GENDER ON CHANGES IN SOMATIC, COGNITIVE, AND SELF-CONFIDENCE ANXIETY LEVELS DURING SKI TECHNIQUE LEARNING

---

**TIHOMIR VIDRANSKI, SARA PERKOVIĆ, IVAN VRBIK**

---

*Faculty of Kinesiology, University of Zagreb, Croatia*  
*Faculty of Kinesiology, University of Josip Juraj Strossmayer*  
*in Osijek, Croatia*  
*Department of Social Sciences and Humanities, University*  
*of Slavonski Brod, Croatia*  
tihomir.vidranski@kif.hr  
perkovic Sara11@gmail.com  
ivan.vrbik@unisb.hr

UDK: 796.92:37.042=111  
Prethodno priopćenje  
Primljen: 30. 1. 2025.  
Prihvaćen: 20. 11. 2025.

## ABSTRACT

The aim of this research was to determine changes in anxiety among students when learning alpine skiing technique with regard to prior knowledge and gender and the level of anxiety on performance evaluation. 130 kinesiology students (74 male and 56 female students) participated in the research. In this study, anxiety was self-assessed using a questionnaire, and it was represented by three levels of anxiety: a) somatic anxiety level, b) cognitive anxiety level and c) self-confidence anxiety level. The respondents were divided into two groups depending on their previous experience in skiing: beginners and advanced, and there were equal numbers of men and women in both groups. Adoption and improvement of alpine skiing techniques was carried out over 10 days. Anxiety was assessed at three control points: a) immediately before learning the skiing technique, b) after 4 days (or on the morning of the fifth day) and c) after 7 days (or on the morning of the eighth day). The t-test  $F(1,126)$  was used to examine the difference in the total score between the beginners and the advanced students. The recorded level of anxiety in terms of the somatic anxiety level was higher among the beginners than in the advanced group, although the somatic anx-

## KEYWORDS:

*psychiatric diagnosis, snow sports, teaching, students*

xiety level decreased during the learning of skiing technique in both groups. The same applies to the cognitive anxiety level. The self-confidence anxiety level remained consistently significantly higher among the advanced participants compared to the beginners. Girls are statistically significantly more anxious when looking at the total score and the cognitive and self-confidence anxiety level, but such statistically significant differences were not recorded in the case of the somatic anxiety level. When it comes to the connection between the aforementioned anxieties and the overall grade, lower anxiety correlates with better grades in all cases.

## INTRODUCTION

Anxiety is an exaggerated experience of fear that is unfounded, disproportionate to the real danger. Given the presence of fear as a dysfunctional emotion, it significantly interferes with normal life. According to Lebedina Manzoni (2007), anxiety is defined as an emotional state manifested by irritability, tension, psychosomatic disorders, outbursts of crying, aggressiveness, difficulties in making decisions, insomnia and depression. When comparing men and women, women suffer from anxiety more often. Even two thirds of anxious people are women. The reason lies to some extent in upbringing, because women are raised differently than men, but apart from upbringing, hormonal status is also a significant factor for such sensitivity of women. Also, children and adolescents experience great stress, and failure stands out as the most common source of stress among school-age children (Halstead et al., 1993 cited in Vizek Vidović et al., 2014). In situations where there are pressures related to performance and when failure has serious consequences, such as competitions or comparisons among students, anxiety often occurs (Wigfield & Eccles, 1989, cited in Woolfolk, 2016). Emotional reactions have a significant impact on sports performance, and emotion regulation is essential for achieving goals. Optimal performance requires the appropriate emotion of the appropriate intensity at the right time, especially under pressure (Fawver, B. et al., 2019). Test anxiety is one of the manifestations that causes a drop in success in an exam situation. The reason for this lies in the action of two groups of factors: inadequate cognitive processes and increased excitation of the autonomic nervous system (Liebert & Moriss, 1967 cited in Vizek Vidović et al., 2014). Exam-anxious students have a large number of distracting thoughts that interfere with their recall and problem solving. In those moments, their thoughts are focused on the possible negative consequences of failure in the test situation (Vizek Vidović et al., 2014). The negative impact of anxiety on performance was determined at different levels of management, attention, interpretation, but also on the physical (motor) aspect (Nieuwenhuys & Oudejans, 2017). According to Ekornas et al., in 2010, children with determined anxiety showed weaker motor skills and had a poor self-assessment of peer acceptance and physical competence compared to non-anxious children.

Somatic anxiety is negatively related to cognitive status (“digit span test”), while on the other hand self-confidence and somatic anxiety are positively related to speed of motor performance Jones & Cale (1989). The results of these conclu-

sions suggest that somatic anxiety could be an important factor in the variation in motor performance. Anxiety as a factor that can affect the reduced ability of motor visualization (“motor imagery”) is an important factor in the process of motor learning (Kahraman et al., 2018). According to Smith et al., 1988, performance of motor tests in highly anxious conditions, in front of spectators, increases, unlike performance in competitive conditions when it decreases. Runswick et al., 2018 in their research found that anxiety had an impact on cricket players, in a way that they had less good contact with the ball.

Rogers & Paskevich (2021) investigated how experience and fear influence performance in male members of the Canadian national ski team, in World Cup races, using interpretive phenomenological analysis. The results showed that contextual factors (e.g. weather conditions, course profile) and self-confidence strongly influence the experience of fear and that the discrepancy between training and competition makes it difficult to effectively develop fear management strategies. A similar study by Nilsson et al., 2025, which assessed the predictive power of a generalized battery of physiological tests on alpine skiing performance, concluded that the selected tests used in the study show limited generalizability for assessing top alpine skiers, since the predictive value of specific physiological parameters on competitive performance is largely athlete-dependent. In participants whose level of self-control was in decline, the association between anxiety and performance was significant and negative. Increasing the level of self-control can prevent the potentially negative effects of anxiety (Englert & Bertams, 2013). According to Mullen and Hardy (2000), explicitly (cognition during performance) learned motor skills are less sensitive to poor performance in stressful situations than implicitly (automatic performance) learned motor skills. A study by Finkenzeller, T. et al. 2022, which examined the time course of changes in subjective, physiological, and biomechanical indicators during a demanding alpine skiing performance in 22 experienced skiers, showed that subjective feelings of fatigue and anxiety increased as fatigue progressed, while vitality and calmness decreased. The conclusion is that a focus on self-regulation and self-awareness may play a key role, as subjective variables have been shown to be generally sensitive to the physical stress of alpine skiing.

Considering the previous research and all of the above, we pose a question that opens a research problem: how do the levels of somatic anxiety, cognitive anxiety, and self-confidence anxiety change during the process of learning skiing techniques in students with different prior knowledge (beginners and advanced),

and whether gender has an influence on these changes. Based on this, we also hypothesize that beginners will show a statistically significantly higher level of anxiety in all indicators compared to advanced students during the learning process, that girls will have a statistically significantly higher level of anxiety compared to boys, and that overall anxiety decreases over the course of acquiring skiing techniques. In accordance with the problem and hypotheses, the aim of this research is to examine changes in anxiety levels across three dimensions (somatic anxiety, cognitive anxiety, and self-confidence anxiety) during the process of learning skiing techniques among students with different prior experience (beginners and advanced), and to examine differences in anxiety levels with respect to gender.

## **METHODS**

### **Participants**

130 kinesiology students (74 male and 56 female students) participated in the research. 20 students (14 male and 6 female students) attend the Faculty of Educational Sciences in Osijek, and the other 110 students (60 male and 50 female students) attend the Faculty of Kinesiology at the University of Zagreb. This makes up a total of 56.9% of male and 43.1% of female respondents. The average age of the subjects is 21.4 years. The study was approved by the Ethical Committee of the Faculty of Education in Osijek, Croatia.

### **Measure**

The variables in this research represent three dimensions of anxiety: the somatic anxiety level, the cognitive anxiety level, and the self-confidence level. Anxiety was self-assessed using the Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2; Martens et al., 1990), which was adapted by the author for the purposes of this study and shortened to five items for each dimension (Vidranski et al., 2022). The answers to the statements related to somatic anxiety, cognitive anxiety and self-confidence were given on a scale from 1 to 5 (1 – not at all, 2 – a little, 3 – moderately, 4 – a lot, 5 – very much). Items in the self-confidence dimension were reverse-scored, meaning that a response of five represented the lowest level of anxiety and a response of one represented the highest level of anxiety; therefore,

these items were recoded prior to analysis. The result for each anxiety dimension was calculated as the arithmetic mean of the five items, and the overall anxiety score was computed as the mean of the three dimensions.

Since the original CSAI-2 was adapted and shortened, internal consistency was examined on the present sample. Reliability was assessed using Cronbach's alpha coefficients calculated for each subscale. The results indicated satisfactory internal consistency: somatic anxiety ( $\alpha = 0.81$ ), cognitive anxiety ( $\alpha = 0.84$ ), and self-confidence ( $\alpha = 0.79$ ).

### **Test protocol**

The respondents were divided into two groups depending on their previous experience in skiing: the first group consisted of beginners and the second advanced participants. There were 74 beginners (which makes up 56.9 % of the sample), and 56 in 43.1 % advanced participants. In the beginner group, 40.5 % of respondents were girls compared to 59.5 % boys. Similar ratios were recorded in the advanced group: 46.4 % female against 53.6 % male. Adoption and improvement of alpine skiing techniques was carried out over 10 days. Every day a new technique was learned and what was learned was repeated. Classes last four hours with occasional short breaks or one longer break, followed by free time for revision and practice. Each student had to fill in a total of three identical questionnaires because anxiety was assessed at three control points: 1) immediately before learning the skiing technique, 2) after 4 days (or the morning of the fifth day) and 3) after 7 days (or the morning of the eighth day).

### **Statistical analysis**

Descriptive parameters arithmetic mean and standard deviation are shown for total anxiety and its individual factors for all measurements. The t-test was used to examine the difference in the total score between beginners and advanced students. The correlation between individual factors of anxiety and the final grade was tested with the Pearson correlation coefficient. The correlation between physical characteristics and the final grade was tested with the Pearson correlation coefficient. The data were analyzed with the computer program SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 25.0.

## Results

TABLE 1. Arithmetic means of the anxiety level in all three measurements.

somatic anxiety level									
	I. MEASUREMENT ±SD	t-value	II. MEASUREMENT ±SD	t-value	III. MEASUREMENT ±SD	t-value	SKOR_SOM ±SD	t-value	t-value
all	2,04±0,98		1,57±0,68		1,42±0,55		5,03±1,81		
beginners	2,33±1,03*	2,85	1,65±0,73	1,10	1,48±0,57		5,46±1,89*	1,00	
advanced	1,66±0,77*		1,46±0,60		1,34±0,51		4,46±1,55*		2,24
cognitive anxiety level									
	I. MEASUREMENT ±SD	t-value	II. MEASUREMENT ±SD	t-value	III. MEASUREMENT ±SD	t-value	SKOR_KOG ±SD	t-value	t-value
all	2,22±0,92		1,93±0,82		1,98±0,92		6,13±2,18		
beginners	2,36±0,92*	1,37	2,05±0,79	1,30	2,07±0,91		6,48±2,02*	0,89	1,43
advanced	2,04±0,89*		1,78±0,82		1,86±0,92		5,68±2,30*		
self-confidence anxiety level									
	I. MEASUREMENT ±SD	t-value	II. MEASUREMENT ±SD	t-value	III. MEASUREMENT ±SD	t-value	SKOR_SAM ±SD	t-value	t-value
all	2,03±0,57		1,85±0,56		1,79±0,57		5,66±1,37		
beginners	2,14±0,54*	1,78	2,01±0,52*	2,70	1,88±0,59*		6,03±1,26*	1,52	2,51
advanced	1,88±0,59*		1,64±0,54*		1,66±0,53*		5,18±1,36*		

\*= p<0,05

Table 1 shows the arithmetic means of the mentioned levels in each of the measurements. The degree of anxiety regarding the somatic anxiety level decreased in everyone, which is also visible in both groups, beginners and advanced. Namely, it can be seen that in the first measurement the average value was 2.04, in the second measurement it dropped to 1.57 and in the third measurement it was 1.42. It is clearly visible that the somatic anxiety level decreased during the stages of learning skiing technique. However, it is also evident that at the first measurement there was a statistically significant difference ( $t=2.85$ ,  $p<0.05$ ) between the level of anxiety in beginner and advanced skiing, while at the second and third measurements it almost evened out and was not significant. The variable “SKOR\_SOM” was created, which was the sum of the arithmetic means of all three measurements, and it shows that a higher score means higher values of the anxiety level, that is, a greater dimension/quantity of anxiety level. There is a statistically significant difference between the level of anxiety in these two groups of participants in the somatic anxiety level: for beginners it is 5.46, and for advanced students it is 4.46 ( $p<0.05$ ). With the cognitive anxiety level, the same situation occurred as with the somatic anxiety level: the differences are significant only in the first measurement ( $t=1.37$ ,  $p<0.05$ ) and in the created score “SKOR\_KOG” for the cognitive anxiety level ( $t=1.43$ ,  $p<0.05$ ). Likewise, it is evident that after the initial values there is a drop in both groups, and then stagnation, although the figures in the third measurement show a slight increase. As well as to the previous two levels, the self-confidence anxiety level remained consistently significantly higher in beginners students compared to advanced in all three measurements, and the same was recorded in the created variable “SKOR\_SAM”. In the case of beginners, it is still in a certain decline, but in the case of advanced students, this anxiety level was still in a very slight, almost insignificant increase. In the first measurement  $t=1.78$ , in the second  $t=2.70$ , and in the third  $t=1.52$ , while with the variable “SKOR\_SAM”  $t=2.51$ , of course in all cases  $p<0.05$ .

**TABLE 2.** Differences in gender of the anxiety level score and the total score

	SOMATIC ±SD	t- value	COGNITIVE ±SD	t- value	SELF- CONFIDENCE ±SD	t- value	SKOR_ANK ±SD	t- value
male	4,90±1,82	-0,66	5,62±1,78*	-2,14	5,42±1,34*	-1,61	15,94±4,39*	-1,77
female	5,21±1,81		6,81±2,47*		5,98±1,35*		18,00±4,64*	

\*=  $p<0,05$

Table 2 shows the results of all respondents in three defined dimensions of anxiety with regard to gender. The results show that the level of anxiety in girls is statistically significant when looking at the total score (“SKOR\_ANK”,  $t=-1.77$ ,  $p<0.05$ ) and the cognitive ( $t=-2.14$ ,  $p<0.05$ ) and self-confidence anxiety level ( $t=-1.61$ ,  $p<0.05$ ), but such statistically significant differences were not recorded in the case of the somatic anxiety level.

**TABLE 3.** Correlation between level of anxiety and overall grades

	<b>grade</b>
somatic factor	-0,27*
cognitive factor	-0,22*
self-confidence factor	-0,32*
general anxiety	-0,31*

\*=  $p<0,05$

Table 3 shows the results of the connection between the mentioned level of anxieties and the total score. The results are in line with expectations. Significance was assessed based on the negative and statistically significant Pearson correlations between anxiety dimensions and exam scores shown in the table 3, lower levels of anxiety are associated with better scores, i.e. increased anxiety is associated with lower scores and exam success.

## DISCUSSION

In this research, a questionnaire was used as a measuring instrument for examining students' level of anxiety when learning alpine skiing technique in three factors; somatic, cognitive and self-confidence factor, according to skiing knowledge (advanced and beginners) and gender. The somatic level of anxiety among students decreased during the entire time of learning skiing technique. However, it is also evident that at the first measurement there was a statistically significant difference between beginners and advanced skiers, while at the second and third measurements it almost evened out and was not significant. For the cognitive anxiety level, differences are significant only in the first measurement and in the created “SKOR\_KOG” score. Likewise, it can be seen that after the initial values there is a decline in both groups and then stagna-

tion (although the figures even suggest a slight increase, possibly due to the excitement caused by the upcoming exam). It can be concluded that, as far as the cognitive anxiety level is concerned, during the period of learning skiing techniques, there is a decrease in anxiety among the participants. The self-confidence anxiety level remained consistently significantly higher in beginners participants compared to advanced in all three measurements, and the same was recorded in the created variable "SKOR\_SAM". In the case of beginners, it is still in a certain decline, but in the case of advanced students, this anxiety level was still in a very slight, almost insignificant increase. Similar results in the somatic and cognitive anxiety level were obtained in their research by Vidranski et al., 2022. The interdependence between individual anxiety level is not completely clearly stated, given the unusual variants of the factors, there is room for them to be manifested differently in different aspects of functioning. Carzoli, et al. (2018) in their research tried to identify the association between cognitive and somatic anxiety level with self-assessed 1 RM (maximum weight of one repetition). What they found was that the cognitive anxiety level was positively and significantly associated with the difference between self-estimated and derived 1RM, while the mentioned association with the somatic anxiety level was not significant, which meant that participants with higher cognitive anxiety level self-estimated their 1RM to be lower than it actually was. Before them, Jones & Cale (1989) identified a functional diversity of anxiety levels. They came to the realization that the somatic anxiety level is negatively related to a person's cognitive status, while self-confidence and the somatic anxiety level are positively related to the speed of motor performance. Based on the findings of the mentioned authors, it suggests that the somatic level of anxiety could be an important source of variations that occur during motor performance. Changes in the uneven improvement of the three anxiety levels indicate the greatest changes in the somatic anxiety level, and the least in self-confidence, which is in accordance with the research of Vidranski et al., 2022. Significant differences between beginner and advanced skiers in the adoption of alpine skiing technique in the first measurement as well as a constant decrease with a statistically significant difference in the newly created variable SKOR indicates a total decrease in anxiety with the adoption of skiing technique, and the reason for this lies in the systematic and methodically guided learning process under the guidance of an expert who controls the working conditions and adjusts all components to the participants. This alone reduces the possibility of injury, the fear of performing

certain elements, and as a result, all components of anxiety are reduced. As determined by Stern et al., (2013) intentional exposure to anxiety can reduce it and thereby improve performance. Also, according to Hordacre et al., (2016) after simulated states of stress and anxiety there was an improvement in performance, in their case an improvement in precision. The attitude of ski beginners, who have no experience in alpine skiing, primarily depends on the information they have gathered from the environment. The fear of injury among ski beginners is most often associated with falling while skiing, falling from the ski lift, bad weather conditions, collision with other skiers or snowboarders on the ski field (Cigrovski et al., 2014).

The results of this anxiety test are interesting if you look at the differences by gender. Female respondents are statistically significantly more anxious looking at the total score "SKOR\_ANK", the cognitive anxiety level and self-confidence anxiety level, but statistically significant differences were not recorded in the case of the somatic anxiety level. It follows from the above that boys were less anxious on average than girls, especially regarding the cognitive anxiety level. The explanation of the results obtained in this way is partly supported by the study Stanimirović (2018), which states that somatic symptoms of a panic attack occur more often in women 64.52 % compared to men.

The results of the connection between the mentioned levels of anxieties and the overall grade are in line with expectations, which means that in all cases a lower level of anxiety is associated with better grades, which ultimately means a better performance on the exam itself. So, although the attitude of ski beginners in alpine skiing school is given little attention, it can really influence the level of ski knowledge learned (Cigrovski et al., 2014). It can be concluded that the learning effects will be greater if the student is motivated to learn due to his positive attitude. Namely, fear can really represent a psychological barrier when learning a new motor movement, but also the impossibility of perfecting and practicing an already learned movement (Cartoni et al., 2005). One of the causes of anxiety reduction may be the adaptive processes in the brain that take place during intentional exposure to anxiety. On the other hand, a higher level of motor skill acquisition could reduce overall level of anxiety due to its association with the skill. The purpose and consequence of motor learning is a higher level of acquisition of motor skills. So, with a reversible reaction, one could reduce the level of anxiety to some extent. Furthermore, controlled conditions can reduce anxiety by eliminating irrational thoughts about possible falls and injuries. As

already mentioned, anxiety occurs as a result of the inability to understand and predict life events. Due to their uncertainty, in an attempt to concretize anxiety, people mistakenly associate it with a specific object (situation, disease) (Milivojević, 2010).

## CONCLUSION

Based on the conducted research, it can be concluded that there are statistically significant differences between beginners and advanced students in several indicators of anxiety and the overall achievement score. Advanced students achieved a significantly higher overall score compared to beginners, which indicates a connection between greater experience and better performance with lower levels of anxiety.

Beginners showed statistically significantly higher values of somatic and cognitive anxiety levels, while advanced participants' levels of anxiety and self-confidence were consistently higher in all three measurements. These findings suggest that more advanced participants have a greater perception of control and self-confidence during the performance of motor tasks.

With regard to gender differences, it was found that girls are statistically significantly more anxious than boys in terms of overall, cognitive and anxiety levels of self-confidence, while no significant difference was found for somatic anxiety. This indicates the presence of different emotional reactions by gender during the process of learning motor skills.

Analysis of changes between baseline and final measurements showed a decrease in anxiety in all its aspects, with the largest decrease observed in the somatic component, especially among beginners. Furthermore, a negative correlation was found between anxiety and performance – lower levels of anxiety were associated with better results.

Overall, the results confirm that a more advanced level of motor knowledge and experience contributes to a decrease in anxiety and that the learning process has a positive impact on the emotional stability and performance of the participants.

This study contributes to a better understanding of the role of psychological factors, especially anxiety, in the process of acquiring alpine skiing technique in novice and advanced skiers and the influence of gender on these changes. The

study provides empirically based guidelines for designing more effective learning methods that take into account the psychological characteristics of students. Limitations include the subjective nature of the measurement and the short time frame, the sample is limited, which may reduce the generalizability of the results to a wider population, therefore future research with objective indicators and longer follow-up is needed. In the future, it is advisable to expand the research to additional psychological factors and to a wider population of skiers and athletes.

## REFERENCES

- CARTONI, A.C., MINGANTI, C. & ZELLI, A. (2005). Gender, age, and professional-level differences in the psychological correlates of fear of injury in Italian gymnasts. *Journal of Sports Behavior*, 28(1), 3-17.
- CARZOLI, J. P., HAISCHER, M.H., COOKE, D.M., SHIPHERD, A.M., JOHNSON, T. K., DAVIS, E.P. & ZOURDOS, M.C. (2018). Acute Cognitive Anxiety is Positively Related to Maximal Strength Performance. *Med Sci Sports Exerc*, 50(5), 794.
- CIGROVSKI, V., BOŽIĆ, I. & PRLENDA, N. (2014). How through understanding of alpine ski novices' attitudes towards alpine skiing make the alpine ski school more efficacious. *SportLogia*, 10 (2), 116-121.
- EKORNAS, B., LUNDERVOLD, A.J., TJUS, T., & HEIMANN, M. (2010). Anxiety disorders in 8-11-year-old children: Motor skill performance and self-perception of competence. *Scand J Psychol*, 51(3), 271- 277.
- ENGLERT, C., & BERTRAMS, A. (2013). Too Exhausted for Operation? Anxiety, Depleted Self-control Strength, and Perceptual-motor Performance. *Self Identity*, 12(6), 650-662.
- FAWVER, B., BEATTY, G. F., MANN, D. T. Y., & JANELLE, C. M. (2019). Staying cool under pressure: Developing and maintaining emotional expertise in sport. In Hodges, N.J. & Williams, A.M. (Eds.), *Skill Acquisition in Sport* (pp. 232-252). London: Routledge.
- FINKENZELLER, T., WÜRTH, S., MÜLLER, E., SCHWAMEDER, H., & AMESBERGER, G. (2022). Effects of physical stress in alpine skiing on psychological, physiological, and biomechanical parameters. *Frontiers in Psychology*, (4)13,1-14.
- HORDACRE, B., IMMINK, M.A., RIDDING, M.C., & HILLIER, S. (2016). Perceptual-motor learning benefits from increased stress and anxiety. *Hum Mov Sci*, 49, 36-46.
- JONES, J.G., & CALE, A. (1989). Relationships between multidimensional competitive state anxiety and cognitive and motor subcomponents of performance. *J Sports Sci*, 7(3), 229-240.
- KAHRAMAN, T., SAVCI, S., OZDOGAR, A.T., & GEDIK, Z. (2018). Effects of anxiety on motor imagery ability in patients with multiple sclerosis. *Turk J Physiother Rehabil*, 29(1), 19-26.
- LEBEDINA MANZONI, M. (2007). *Psihološke osnove poremećaja u ponašanju*. Naklada Slap.
- MARTENS, R., VEALEY, R.S., & BURTON, D. (1990). *Competitive Anxiety in Sport*. Human Kinetics.

- MILIVOJEVIĆ, Z., (2010). *Emocije*. Mozaik knjiga.
- MULLEN, R., & HARDY, L. (2000). State anxiety and motor performance: Testing the conscious processing hypothesis. *J Sports Sci*, 18(10), 785-799.
- NILSSON R, THEOS A, LINDBERG AS, MALM C. (2025). Predicting competitive alpine skiing performance by multivariable statistics-the need for individual profiling. *Front Sports Act Living*, 6, 1-10.
- NIEUWENHUYNS, A., & OUDEJANS, R.R.D. (2017). Anxiety and performance: perceptual-motor behavior in high-pressure contexts. *Curr Opin Psychol*, 16(1), 28-33.
- ROGERS, M., & PASKEVICH, D. (2021). Experience and management of fear in men's World Cup alpine ski racing. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(3), 385-398.
- RUNSWICK, O.R., ROCA, A., WILLIAMS, A.M., BEZODIS, N. (2018). The effects of anxiety and situation-specific context on perceptual-motor skill: a multi-level investigation. *Psychol Res*, 82(4), 708-719.
- SMITH, N.C., BURWITZ, L., & JAKEMAN, P. (1988). Precompetitive anxiety and motor performance: A psychophysiological examination. *J Sports Sci*, 6(2), 115-130.
- STANIMIROVIĆ, Lj. (2018). Importance of comorbidity of panic disorder and somatic illnesses. *Med J (Krag)*, 52(4), 140-144.
- STERN, C., COLE, S., GOLLWITZER, P.M., OETTINGEN, G., & BALCETIS, E. (2013). Effects of Implementation Intentions on Anxiety, Perceived Proximity, and Motor Performance. *Pers Soc Psychol Bull*, 39(5), 623-635.
- VIDRANSKI, T., KLARIČIĆ, I. & DRAGIĆ, D. (2022 ). Impact of motor learning on overall skill-related anxiety, *Sports science and health*, 12 (1), 64-69.
- VIZEK VIDOVIĆ, V., RIJAVEC, M., VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ, V., & MILJKOVIĆ, D. (2014). *Psychology of education*. IEP-Vern.
- WOOLFOLK, A. (2016). *Educational psychology*. Naklada Slap.

## UTJECAJ PRETHODNOG ISKUSTVA I SPOLA NA PROMJENE U SOMATSKIM I KOGNITIVNIM RAZINAMA TE RAZINAMA ANKSIOZNOSTI VEZANIH UZ SAMOPOUZDANJE PRI UČENJU SKIJAŠKIH TEKSTOVA

### SAŽETAK

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi promjene u anksioznosti učenika pri učenju tehnike alpskog skijanja s obzirom na predznanje i spol te razinu anksioznosti pri ocjeni uspješnosti. U istraživanju je sudjelovalo 130 studenata kineziologije (74 studenta i 56 studentica). U ovom istraživanju anksioznost je samoprocijenjena pomoću upitnika, a predstavljena je s tri razine anksioznosti: a) somatskom razinom anksioznosti, b) kognitivnom razinom anksioznosti i c) razinom anksioznosti samopouzdanja. Ispitanici su bili podijeljeni u dvije skupine ovisno o dosadašnjemu skijaškom iskustvu: početnici i napredni, a u objema skupinama bio je podjednak broj muškaraca i žena. Usvajanje i usavršavanje tehnika alpskog skijanja provodilo se tijekom deset dana. Anksioznost je procjenjivana na trima kontrolnim točkama: a) neposredno prije učenja tehnike skijanja, b) nakon četiri dana (ili ujutro petog dana) i c) nakon sedam dana (ili ujutro osmog dana). T-testom je ispitana razlika u ukupnom rezultatu između početnika i naprednih studenata. Viša razina anksioznosti u pogledu razine somatske anksioznosti zabilježena je u odnosu na napredene, iako se razina somatske anksioznosti smanjila tijekom učenja tehnike skijanja u objema skupinama. Isto vrijedi i za razinu kognitivne anksioznosti. Razina anksioznosti samopouzdanja ostala je dosljedno značajno viša kod naprednih sudionika u usporedbi s početnicima. Studentice su statistički značajno anksioznije gledajući ukupni rezultat te razinu kognitivne anksioznosti i anksioznosti samopouzdanja, ali jednako tako statistički značajne razlike nisu zabilježene u slučaju razine somatske anksioznosti. Promatra li se povezanost anksioznosti s ukupnom ocjenom, u svim je slučajevima niža anksioznost povezana s boljim ocjenama.

### KLJUČNE RIJEČI:

*psihičko stanje, sportovi na snijegu, poučavanje, studenti*

# VAŽNE ODREDNICE DOPRINOSA RAZVOJU VIŠIH RAZINA INTERKULTURNE OSJETLJIVOSTI

---

ANELA NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, LADA PERKOVIĆ

---

Odjel za nastavničke studije u Gospiću, Sveučilište u Zadru,  
Hrvatska  
Zdravstveno veleučilište Zagreb, Sveučilište u Zagrebu,  
Hrvatska  
amilkovic@unizd.hr  
lada.perkovic@zvz.hr

UDK: 37.035  
Pregledni rad  
Primljen: 20. 1. 2025.  
Prihvaćen: 20. 11. 2025.

## SAŽETAK

U tzv. globalnom selu 21. stoljeća interakcije među osobama različitih kulturnih nasljeđa sve su učestalije kao posljedica tehnološkog razvoja i mobilnosti, što se očituje u poslovanju, putovanjima i slobodnom vremenu. Zadaća interkulturalnog odgoja i obrazovanja (IOiO) jest razvijati interkulturalnu osjetljivost (IO) kao afektivnu komponentu te ujedno temelj i preduvjet interkulturalne komunikacijske kompetencije (IKK). IO se razvija kroz kurikulum međupredmetne teme građanskog odgoja i obrazovanja te kroz kurikule niza školskih predmeta/kolegija (osobito društvenih, jezikoslovnih i umjetničkih), holističkim djelovanjem na sve aspekte razvoja učenika/studenta. Odgojno-obrazovne ustanove (koje su prema Bronfenbrennerovu ekološkom modelu dio mikrosustava djeteta/učenika/studenta) imaju važnu ulogu u razvoju IO-a. Ipak, istraživanja pokazuju da učitelji i nastavnici u mnogim zemljama, uključujući Republiku Hrvatsku, još uvijek nisu dostatno pripremljeni za izazove IOiO-a. Cilj je ovog rada pružiti pregled ključnih prediktora, odnosno odrednica, koje doprinose razvoju IO-a, prikazati relevantne empirijske nalaze te ponuditi kritički osvrt. Prema rezultatima istraživanja, te se odrednice mogu podijeliti na: a) posredne: multikulturalna iskustva (češći kontakti s pripadnicima i prijateljstva s ljudima iz drugih kultura, volonterski rad, učeničke/studentске razmjene, školovanje s pripadnicima drugih kultura i sl.) i b) neposredne: praćenje vijesti i događaja izvan vlastite zemlje, praćenje medija i umjetnosti iz drugih kultura, učenje

## KLJUČNE RIJEČI:

*interkulturalna komunikacijska kompetencija (IKK), interkulturalni odgoj i obrazovanje (IOiO), interkulturalna osjetljivost (IO), preporuke efikasnijeg razvoja IOiO-a*

o drugim kulturama, poznavanje stranih jezika, niz psiholoških odrednica (poput etnokulturne empatije, socijalno-emocionalne kompetencije, samopouzdanja u interakcijama, osobina ličnosti – ponajprije ugodnosti, ekstraverzije i otvorenosti, fleksibilnosti ponašanja, samokontrole), te sociodemografske (obrazovanje pojedinca, obrazovni status roditelja, staž odgojno-obrazovnih djelatnika, diplomatska razina studija, urbanost prebivališta, vrsta srednje škole i dr). Na temelju analize navedenih prediktora i uvida iz empirijskih istraživanja, u završnom dijelu rada formulirane su preporuke za učinkovitiji razvoj IOiO-a u skladu s konstruktivističkom paradigmom učenja.

## 1. ZNAČENJE INTERKULTURNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA (IOIO)

Domoljublje (*patriotizam*) podrazumijeva identifikaciju sa svojom zemljom i svojim narodom, prije svega emocionalnu privrženost koja se očituje u domoljubnom ponosu na vlastiti narod temeljen na različitim karakteristikama naroda poput jezika, kulture, politike, povijesti ili sporta. „Domoljublje se općenito razlikuje od nacionalizma i šovinizma po tome što se domoljub identificira sa svojom zemljom i svojim narodom bez vrijeđanja ili omalovažavanja drugih naroda“ (<https://hr.economy-pedia.com/11040545-patriotism>). Suvremeni koncept domoljublja trebao bi podrazumijevati razvijenije razine interkulture osjetljivosti (IO) pojedinaца koji žive u globalnom svijetu kao *susretu različitih kultura*, a građani Republike Hrvatske (RH), osobito nakon ulaska u Europsku uniju, trebali bi se uklapati u taj koncept. Djeci i adolescentima tijekom cjelokupne vertikale obrazovanja trebale bi se pružiti mogućnosti razvoja IO-a kao preduvjeta razvoja interkulture komunikacijskih kompetencija (IKK), pri čemu važnu ulogu ima njihova neposredna okolina tzv. *mikrosustav* (u koju spadaju roditeljski dom, susjedstvo, vrtić i škola, prema Bronfenbrennerovu ekološkom modelu, 2005). Prema Vijeću Europe, „interkulturalizam se razumije kao dinamičan proces, odnosno kao interakcija i dijalog, za razliku od multikulturalizma koji se razumije kao stanje, odnosno skup različitih kultura“ (Buterin, 2013: 44). Smisao interkulturalizma je u razvoju novih modela demokratskog građanstva, prije svega, utemeljenih na ljudskim pravima. Cilj tzv. *Interkulturenog odgoja i obrazovanja* (IOiO) jest „osvještavanje pluralnog društva, povećanje svjesnosti učenika o vlastitoj kulturi, ali i prihvaćanje postojanja drugih, jednako vrijednih kultura i njihovih vrijednosnih sustava te učenje prihvaćanja drugih i drukčijih“ (Genc & Boynukara, 2017). Jurković (2023: 31) naglašava da je „Uloga odgojno-obrazovnih djelatnika u promicanju interkulturalizma nezamjenjiva, s tim više što oni imaju ulogu voditelja. Njihov stav i odnos spram interkulturalizma važni su za buduća iskustava i doživljaje učenika/studenata proizašlih iz susreta s kulturnim različitostima.“ Prema Auernheimer (2010), IO predstavlja „želju da se pojedinci motiviraju kako bi razumjeli, cijenili i prihvatili razlike među kulturama te proizveli pozitivan ishod međukulturalnih interakcija“. IO je afektivna dimenzija IKK-a (znači jedna od triju njegovih dimenzija, uz kognitivnu i ponašajnu dimenziju) koja obuhvaća prihvaćanje različitosti, poštovanje različitih kultura, toleranciju, posjedovanje *otvorene uma* i zanimanje za različite kulture. IO se smatra polazišnom i temeljnom točkom razvoja IKK-a. IKK definira

se kao multidimenzijski konstrukt koji obuhvaća sljedeće elemente: poštovanje i vrednovanje drugih kultura, otvorenost i znatiželju za druge, kulturnu samosvijest i prilagodbu na nove kulturne situacije (Deardorff, 2007). Prema razvojnom modelu IO (DMIS) Milтона J. Benneta (2004), koji je ujedno najkorišteniji model IO-a, IKK se promatra kao razvojni proces osobnog sazrijevanja u kojem se pojedinac učeći razvija od nižih razina (tzv. *faze etnocentrizma*) prema višim razinama interkulture svijesti (tzv. *faze etnorelativizma*). Etnocentrični pogled na svijet znači da se vlastita kultura smatra jedinom ili u različitoj mjeri boljom kulturom, dok etnorelativni pogled na svijet znači da se vlastita kultura smatra jednakom među mnogim drugim kulturama (Cushner et al., 2009). Viši stupanj IO-a usko je povezan s višim stupnjem IKK-a, točnije IO povećava potencijal razvoja IKK-a. Međutim, za ukupan razvoj IKK-a nije dostatno razvijati samo vještine (engl. *skillset*), već su nužne promjene u načinu mišljenja pojedinca (engl. *mindset*), zato što se „razvojem temeljnog svjetonazora razvija i bolja sposobnost uočavanja i doživljavanja međukulturnih razlika“ (Kanstad et al., 2003; Piršl, 2014; Jurković, 2023). Zbog toga se razvoj IKK-a promatra kao „životni stil pojedinca kojim on neprekidno razvija svoje vještine te traži nove i dodatne informacije, odnosno razvoj IKK temelji se na cjeloživotnom učenju i obrazovanju.“ IKK predstavlja sposobnosti djelotvorne i situacijski prikladne interakcije koja se temelji na specifičnim stavovima, interkulturnom znanju, vještinama i introspekciji.

Program međupredmetnih i interdisciplinarnih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja za osnovne i srednje škole (MZOS, 2013) ostvaruje se od školske godine 2014./2015. u svim osnovnim i srednjim školama, kao obvezan sadržaj prema modelu međupredmetnog provođenja. Program je nastao na temelju sveobuhvatnih istraživanja čiji su rezultati između ostalog objavljeni u publikaciji autorice Spajić-Vrkaš (2014). Program ima zadane cjeline i teme, sadržaje i povezanosti prema dimenzijama: a) ljudsko-pravna, b) politička, c) društvena, d) međukulturna, e) gospodarska, f) ekološka, koje predstavljaju temeljna područja građanskog odgoja i obrazovanja (Diković, 2016). Interkulturni odgoj i obrazovanje (IOiO) ostvaruje se kroz kurikule većeg broja školskih predmeta (manje kolegija na fakultetima), osobito Povijesti, Geografije, Etike, Psihologije, Sociologije, Vjeronauka, Politike i gospodarstva te jezikoslovnih predmeta, koji su uvijek povezani s kulturom i jezikom nekog naroda (što se očituje kroz običaje, nacionalnu baštinu, nacionalnu književnost i sl.). Međutim, iako su nastavnici svjesni uloge kulture u poučavanju jezika, nalazi istraživanja pokazuju da se oni nedovoljno zalažu u korištenju kulturnih komponenti pri povećanju razine IKK-a učenika/stu-

denata (Atay et al., 2009; Aslantaş, 2019). Jurković i Buterin Mičić (2024: 2) naglašavaju „da se u suvremenim kurikulumima odgojno-obrazovnih ustanova zemalja koje teže uspostavi i razvoju demokracije sve više naglašava važnost IKK“. Zbog toga razvoj IKK-a mora biti dio formalnog i cjeloživotnog obrazovanja budućih učitelja i nastavnika jer su oni glavni nositelji IOiO-a (Bustamante et al., 2016). U 21. stoljeću od učitelja i nastavnika se očekuje da pouče učenike kako razviti sposobnost komuniciranja s ljudima iz različitih kultura, da imaju sposobnost suočavanja s poteškoćama koje proizlaze iz različitih društvenih i kulturnih okruženja (Genc & Boynukara, 2017). IOiO je iznimno važno provoditi od osnovnoškolske razine kako bi učenici bili spremni prirodno komunicirati i surađivati s ljudima iz različitih kultura te cijenili i prihvaćali razlike (Horvat Petravić, 2013). Djeca koja su interkulturalno obrazovana često su učitelji svojim vršnjacima i roditeljima u smislu preispitivanja njihovih stereotipa i predrasuda (Piršl i sur., 2022).

## 2. ODREDNICE RAZVOJA INTERKULTURNE OSJETLJIVOSTI

Prema rezultatima recentnih istraživanja, važni prediktori doprinosa razvoja IO-a su: a) posredni – multikulturalna iskustva, poput učestalijih kontakata i prijateljstva s pripadnicima drugih kultura, volontiranja, učeničkih i studentskih razmjena te školovanja u kulturno raznolikim okruženjima) i b) neposredni – praćenje vijesti i događaja izvan vlastite zemlje, upoznavanje s medijima i umjetnošću drugih kultura te sustavno učenje o njima, kao i poznavanje stranih jezika, psihološki (zasad znatno manje empirijski istraženi) – etnokulturalna empatija kao dio socijalno-emocionalnih kompetencija pojedinca, osobine ličnosti (prije svega *ugodnost*, *ekstraverzija* i *otvorenost*), samopouzdanje u interakcijama, samokontrola, doživljaj kontrole i fleksibilnost ponašanja, te sociodemografski – obrazovna razina pojedinca, obrazovni status roditelja, razina studija, mjesto stanovanja i urbanost prebivališta, prisutnost stranih studenata u lokalnoj zajednici, suživot s pripadnicima drugih kultura, vrsta završene srednje škole, staž odgojno-obrazovnih djelatnika i dr.

### 2.1. Posredne odrednice razvoja interkulturalne osjetljivosti

Prema Maddux i sur. (2021), multikulturalno iskustvo definira se kao izloženost ili interakcija s elementima ili članovima druge kulture. Ono se ne stječe samo putem kontakata s pripadnicima drugih kultura i putovanjima u inozemstvo, nego i

učenjem stranih jezika, posredstvom medija, kroz interkulturalne sadržaje školskog kurikula i dr. Rezultati niza istraživanja to potvrđuju te pokazuju da i samo učenje o drugim kulturama povećava razinu IO-a (Fantini & Tirmizi, 2006; Sinagatullin & Valitova, 2018; Aslantaş, 2019). Polazeći od navedenog, odgojno-obrazovne ustanove trebaju se promatrati kao mjesta stjecanja i poticanja multikulturalnih iskustava koja mogu pridonijeti razvoju IO-a, a time i šireg IKK-a. Cijeli niz rezultata istraživanja potvrđuje da veći broj bliskih interakcija sa strancima povećava razinu IO-a (Altan, 2018). Ove interakcije ne moraju se dogoditi u inozemstvu, već se mogu odvijati i u vlastitoj zemlji, a uspješne interakcije povećavaju samopouzdanje pojedinca i bolje snalaženje u budućim interakcijama (Pomuran & Kirichenko, 2019). Ovakve interakcije češće se ostvaruju kod onih pojedinaca koji više putuju jer osim izravnih interakcija s ljudima druge(ih) kulture(a), upoznaju kulturu i način života zemlje u koju su doputovali, što potiče razvoj IKK-a u multikulturalnom kontekstu (McMurray, 2007). Prijateljstva s pripadnicima drugih kultura znatno doprinose razvoju IO-a, međutim istraživanja pokazuju da je važan i pozitivan stav prema tim prijateljstvima (Kabakli Çimen, 2019). Drugim riječima, pojedinac treba uživati u tim kontaktima i prijateljstvima, imati više povjerenja u te interakcije i veći međukulturalni angažman (Altan, 2018). Važno je da ta prijateljstva ne budu površna poznanstva, nego stvarna prijateljstva, što mnogi pojedinci danas, pod utjecajem ponajviše društvenih mreža, olako miješaju (Jurković, 2023). Također, istraživanja na učiteljima pokazuju da oni koji imaju prijatelje iz drugih kultura iskazuju znatno višu razinu IO-a te manju razinu etnocentrizma od onih koji ih nemaju (Erdogan i Okumulsar, 2020; Yurtseven i Altun, 2015). Isti nalazi dobiveni su i na populaciji budućih učitelja (Del Villar, 2010; Şekerci i Doğan, 2020). Školovanje s pripadnicima drugih kultura također doprinosi razvoju IO-a bilo da se odvija u matičnoj ili nekoj drugoj zemlji, što znači da je samo važna izloženost drugim kulturama kroz školovanje (Williams, 2005).

Ranija istraživanja pokazuju da nema znatne razlike u razini IO-a nastavnika prema varijablama življenja u različitim kulturama, najdugovječnijem mjestu i/ili regiji življenja i drugom materinskom jeziku (Unnever et al., 2005), međutim recentnija istraživanja pokazuju da je razina percepcije IO-a onih koji su veći dio života proveli u velikom gradu viša od razine percepcije IO-a onih koji su veći dio života proveli u manjem mjestu. Razina percepcije IO-a studenata koji izjavljuju da žive s ljudima iz drugih kultura viša je u odnosu na one koji su izjavili drukčije (Tuncel & Ariciogiu, 2018). Nađena je razlika u razini razvijenosti IO-a učenika/studenata budućih učitelja s obzirom na mjesto življenja (regiju i veličinu

mjesta u kojem su odrasli) te međunarodno iskustvo i broj prijatelja iz drugih kultura (Yılmaz & Göçen, 2013; Demir & Üstün, 2017). Drugim riječima, život s ljudima iz drugih kultura pokazao se značajnim prediktorom doprinosa razvoja IO-a. Razina percepcije razvoja IO-a studenata viša je kod onih koji navode da žive u multikulturalnim društvima u odnosu na one koji navode da žive u monokulturalnim društvima (Tuncel & Ariciogiu, 2018).

## 2.2. Neposredne odrednice razvoja interkulturalne osjetljivosti

Od interkulturalno osjetljivih ljudi očekuje se da imaju neke posebne kvalitete: samopoštovanje, samokontrolu, otvorenost, empatiju, uključenost u interakcije i neosuđivački stav. Prema Gudykunst & Kim (1992), pojedinci s visokim samopoštovanjem imaju pozitivne emocije prema kulturalnim razlikama, prepoznaju i poštuju situacijske razlike u međukulturalnim interakcijama i sl. Pojedinci koji imaju razvijene navedene kvalitete općenito su kompetentniji u komunikaciji i interpersonalnim odnosima (Perković i Pukljak Iričanin, 2010). Empatija se „definira kao odgovor na emocionalna iskustva druge osobe, a dijeli se na: a) kognitivnu (poznavanje unutarnjeg stanja osobe), b) emocionalnu (prepoznavanje emocija druge osobe na temelju facijalne ekspresije, gesti, jasnoće glasa i sl.) i c) etnokulturalnu (koja je namjerno usmjerena prema rasama i etničkim grupama koje nisu naša vlastita grupa)“ (Mehrabian & Epstein, 1972: 526). Rezultati istraživanja sustavno pokazuju da više rezultate na svim trima vrstama empatije imaju žene u odnosu na muškarce, primjerice: a) kognitivnoj (Reniers et al., 2011), b) emocionalnoj (Caruso & Mayer, 1998; Reniers et al., 2011) i c) etnokulturalnoj (Wang et al., 2003). Ove rodne razlike u empatiji, ali i osjećaju srama i krivnje, konzistentne su od adolescentske dobi nadalje, a razina testosterona kod muškog roda jedan je od razloga redukcije empatije (van Honk et al., 2011). S druge strane, iako se zna da postoje rodne razlike u empatiji u korist ženskog roda, rasne razlike nisu nađene. Nadalje, nalazi pokazuju višu razinu empatije prema pojedincima unutar svoje etničke ili rasne grupe u odnosu na pojedince iz drugih grupa te više empatije prema pojedincima u vlastitoj grupi u odnosu na izvanjske grupe (Johnson et al., 2002). Također, pojedinci koji su više empatični imaju manje rasne i etničke netolerancije (Unnever et al., 2005). Primjerice, istraživanja pokazuju kako zdravstveni djelatnici neverbalno pokazuju manje interesa i empatije prema pacijentima koji pripadaju manjinskim skupinama (druge su nacionalnosti ili rase), te slabije opažaju ili razumiju neverbalnu komunikaciju takvih pacijenata, što može rezultirati

nezadovoljstvom, poteškoćama u slijeđenju zdravstvenih savjeta i uputa te rasnim razlikama u ishodima zdravstvene skrbi (Perković i Pukljak Iričanin, 2019). Ovi autori nadalje naglašavaju da se svi rađamo s predispozicijama za empatičko razumijevanje, no do koje će mjere neka osoba razviti sposobnost empatije, uvelike ovisi o poticajima iz okoline, učenju razumijevanja drugih, gledanja iz tuđe perspektive i zauzimanja različitih uloga. Van Der Zee & van Oudenhoven (2000: 1) uvode koncept *multikulturne osobnosti* koji „predstavlja kombinaciju otvorenosti, kulturne empatije, fleksibilnosti, društvenog poduzetništva i emocionalne ravnoteže“, međutim još uvijek nema dovoljno znanstvenih potvrda u njegovu korist.

Poznavanje stranih jezika također doprinosi višoj razini IO-a, a time i šireg IKK-a (Sezer & Kahraman, 2016). Najveća razlika nađena je između pojedinaca koji ne govore ni jedan strani jezik i onih koji govore jedan ili više stranih jezika (Şekerci & Doğan, 2020). Prema Khairutdinovoj & Lebedevoj (2016), pojedinci koji govore strane jezike posjeduju naprednu jezičnu i multikulturnu svijest koja im omogućuje da spoznaju ljudsku civilizaciju kao cjelinu i prihvaćaju razlike među kulturama.

Nastavnici s visoko razvijenim IO-om imaju razvijeniju socijalno-emocionalnu inteligenciju zbog koje lakše čitaju verbalne i neverbalne komunikacijske znakove te donose bolje zaključke iz ponašanja drugih ljudi (Genc & Boynukara, 2017). Mnogi istraživači potvrđuju da je socijalno-emocionalna inteligencija prediktor koji značajno doprinosi objašnjenju razine razvoja IO-a (Dong, et al., 2008; Lovvorn & Chen, 2011; Bosuwon, 2017). Primjerice, Genc & Boynukara (2017) nalaze značajnu pozitivnu povezanost između socijalno-emocionalne inteligencije i IO-a budućih nastavnika jezika. Također, socijalno-emocionalna inteligencija je prediktor koji značajno doprinosi objašnjenju razvijenijih sposobnosti rješavanja društvenih problema (Jones & Day, 1997), uspješnog vodstva (Kobe et al., 2001) te pozitivnog interpersonalnog iskustva (Cheng et al., 2001). Povećanjem socijalno-emocionalne inteligencije povećava se razina interakcijskog angažmana, povjerenja i pažnje. Povećava se i kvaliteta interpersonalnih odnosa s drugim ljudima te razvoj empatije, što pojedincu pomaže u poštovanju različitih kultura i njihovu prihvaćanju (Genc & Boynukara, 2017).

Prema Bhawuk & Brislin (1992: 416), „afektivna vezanost za druge kulture očituje se kroz interes za druge kulture, osjetljivost na kulturalne razlike, želju za promjenom ponašanja kao pokazatelja poštivanja ljudi iz drugih kultura.“ Budući nastavnici najviše se slažu s tvrdnjama da je IKK „poštovanje kulturnih razlika, uživanje u interakcijama s ljudima iz drugih kultura“, dok se djelomično slažu da

su „povjerenje i pažljivost u interakcijama“ (Arcagok & Yilmaz, 2020).

Od ostalih neposrednih prediktora doprinosa razvoju IO-a, značajni je prediktor svjesnost postojanja drugih kultura, što podrazumijeva da ljudi iz različitih kultura poštuju razlike među kulturama neovisno o njihovoj vlastitoj kulturi i toleriraju te razlike. Poštovanje kultura različitih naroda znači osjetljivost pojedinca na vidljive dijelove kulture: nacionalnu kuhinju, glazbu, riječi kojima se pojedinci iz drugih kultura koriste, bez predrasuda i s poštovanjem. Ono također podrazumijeva i poštovanje različitih jezika, religija i rasa u svijetu te pristupanje različitim ljudima jednako i s poštovanjem. Nadalje podrazumijeva poznavanje različitih kultura i poštovanje njihova stila života te razlika koje postoje među ljudima, kao i znanje i poštovanje vrijednosti različitih kultura (Arcagok & Yilmaz, 2020). Rezultati istraživanja pokazuju da i samo učenje o drugim kulturama povećava razinu IO-a (Sinagatullin & Valitova, 2018; Aslantaş, 2019).

Što se tiče praćenja medija i umjetnosti iz drugih kultura, istraživanja pokazuju da je učestalije izlaganje njima povezano s višom razinom IO-a (Park, 2013; Sezer & Kahraman, 2016). Mediji i umjetnost, slično kao i govorenje stranih jezika, približavaju pojedincu druge kulture. Jurković i Buterin Mičić (2024: 110) navode da je „pretpostavka da će se češćom i dugotrajnijom izloženošću određenoj kulturi stvoriti otvorenost prema toj kulturi, a onda i prihvaćanje koje je nužno za razvoj IO.“

U prošlosti se u mnogim studijama kulturološka osjetljivost uglavnom objašnjavala karakteristikama ženskog roda (Endres & Lueck, 1998; Inoue & Johnson, 2000; Demir, 2012), međutim danas postoji niz istraživanja koja dokazuju da ona nije rodno determinirana (Üstün, 2011; Yılmaz & Göçen, 2013; Polat & Barka, 2014; Akin, 2016; Altan, 2018; Tuncel & Aricioglu, 2018; Arcagok & Yilmaz, 2020) ili da muški rod iskazuje razvijeniju razinu od ženskog roda (Yetiş & Kurt, 2016; Morales Mendoza et al., 2017). Primjerice, istraživanje Genc & Boynukara (2017) dokazuje da nema značajne povezanosti između roda i dobi s razinom IO-a budućih nastavnika jezika. Akca et al. (2018) također nalaze da razina razvijeności IO-a učitelja i nastavnika nije pod utjecajem sociodemografskih varijabli poput dobi, roda, komunikacije putem interneta, stupnja obrazovanja i mjesta prebivališta (urbano – ruralno). Međutim, ove nalaze treba dodatno provjeravati budućim istraživanjima.

Neka istraživanja pokazuju da se razina IO-a učenika/studenata ne razlikuje s obzirom na obrazovni status majke i oca (Arcagok & Yilmaz, 2020), dok neka istraživanja nalaze razlike u korist roditelja višega obrazovnog statusa (prema

Nikčević-Milković, 2023). Stoga ovaj nalaz također treba dodatno provjeravati budućim istraživanjima.

Nalazi nisu konzistentni ni kada je riječ o vrsti srednje škole koju učenici pohađaju s obzirom na razvijenost IO-a, odnosno neka istraživanja pokazuju da učenici gimnazija imaju više razvijen IO (Buterin, 2013; Čačić-Kumpes i sur., 2014), a neka istraživanja pokazuju da nema razlike između učenika gimnazija i strukovnih škola (Dobrota i Vukić, 2001). Jurković i Buterin Mičić (2024), međutim, naglašavaju da je vrlo teško uspoređivati rezultate u hrvatskome obrazovnom kontekstu s inozemnim istraživanjima jer se ove vrste škola međusobno razlikuju od zemlje do zemlje. Stoga i ovaj nalaz treba dodatno provjeravati budućim istraživanjima.

Veliki broj istraživanja potvrđuje da ne postoji razlika u razini IO-a učitelja i nastavnika prema stupnju obrazovanja (od nekadašnje trogodišnje stručne razine obrazovanja, preko četverogodišnje stručne razine, pa sve do današnje petogodišnje sveučilišne znanstvene razine obrazovanja učitelja) (Yılmaz & Göçen, 2013; Tortop, 2014; Bağçeli Kahraman & Onur Sezer, 2017), što je rezultat učinka sličnih programa nastavničkih studija. Međutim, s razinom studija povećava se razina IO-a, odnosno studenti diplomske razine studija imaju višu razinu IO-a u odnosu na studente prijediplomske razine studija (Tuncel & Aricioglu, 2018). U tom kontekstu studenti navode da im se razina percepcije IO-a promijenila zbog iskustava koja su stekli tijekom prijediplomske razine studija, odnosno da su ta iskustva pozitivno promijenila njihov pogled na kulturne razlike. Kolegiji pod nazivima: *Komunikacija u obitelji*, *Kulturne i socijalne promjene*, *Praksa individualnog savjetovanja*, *Razvojni periodi i adaptacijski problemi* i sl. pomažu studentima razviti višu razinu IO-a. Također, volonterski rad studenata budućih učitelja i nastavnika u različitim nevladinim organizacijama povećava razinu IO-a (Arcagok & Yilmaz, 2020). Takve organizacije potiču i razvijaju interakcije pojedinaca iz različitih kultura u lokalnim zajednicama. Pojedinci u takvim organizacijama imaju mogućnost povezati se i komunicirati s ljudima iz različitih kultura. Na taj način oni postaju osjetljiviji na vrijednosti, motive i elemente iz različitih kultura, zbog čega dolazi do povećanja razine IO-a. Odlazak u inozemstvo u okviru ERASMUS+ i sličnih programa razmjene nastavnika, učenika i studenata povećava toleranciju i smanjuje predrasude prema drugim narodima, čime se povećava razina IO-a (Demir & Demir, 2009). Komunikacija sa strancima putem interneta nije se pokazala značajno pozitivno povezana s razinom IO-a (Genc & Boynukara, 2017). Međutim, komunikacija putem interneta upotrebljava se kao

„način izlaganja“ drugim kulturama kada učenici/studenti nemaju drugih mogućnosti odlazaka izvan zemlje i realnih interakcija sa strancima. Internet je socijalna mreža koja pojedincima pomaže biti u interakciji i razviti socijalne kontakte s ljudima iz različitih kultura. Međutim, takva komunikacija ne pokazuje nikakav značajan utjecaj na podizanje razine IO-a.

Što se tiče radnog staža učitelja i nastavnika, veći broj istraživanja potvrđuje da oni sa 16 i više godina radnog staža imaju višu razinu IO-a (Polat & Murat, 2012; Demircioğlu & Ozdemir, 2014; Rengi & Polat, 2014). Stoga bi stručna usavršavanja trebala ići u smjeru podizanja kulturne svijesti novih/mladih učitelja i nastavnika.

Prema tome, iskustvom kroz školovanje na najvišim razinama obrazovanja, intenzivnijom interakcijom s pojedincima iz drugih kultura (unutar vlastite zemlje i u inozemstvu) te tijekom dužega radnog staža u školi/na fakultetu (većina škola/fakulteta danas ima učenike iz različitih kultura, domicilne u većini, ali i učenike iz drugih kultura u manjini) ili ranije ako im se edukacijom podigne razina kulturne svijesti, dolazi do razvoja IO-a kao preduvjeta razvoja IKK-a. Još je Bennett (1993; 2004: 1) isticao da razvoj „IO, upravo zbog toga što se radi o procesu, uvelike ovisi o iskustvu. Nakon obitelji kao mjesta primarne socijalizacije, odgojno-obrazovne ustanove imaju zadatak omogućiti učenicima/studentima razvoj kompetencija i stjecanje iskustava koja su nužna za funkcioniranje u multikulturalnom okruženju“.

Od psiholoških odrednica koje doprinose razvoju IO-a bitne su osobine ličnosti, osobito one koje su manje biološki determinirane, *otvorenost* i *ugodnost*, ali i *ekstraverzija* koja je biološki determinirana. Otvorenost prema iskustvu je širina i složenost mentalnog života pojedinca, a *ekstraverzija* i *ugodnost* obuhvaćaju ono što ljudi rade zajedno i što rade jedni drugima. Prema van Driel & Gabrenya (2012: 874), osobine ličnosti utječu na razvoj sposobnosti pojedinca da komunicira s drugim ljudima, da se na određeni način ponaša i nosi s novim situacijama pri ulasku u nove kulture, koje su drukčije od njegove. Osobine ličnosti mogu biti ključne pri rješavanju problema kad se pojedinac nađe u uvjetima koji su kulturološki različiti te u prilagodbi na nova kulturna okruženja. Iako istraživanja u posljednja dva i pol desetljeća pokazuju da su osobine ličnosti ključne za uspješne interakcije među ljudima koji pripadaju različitim kulturama i etničkim skupinama (van der Zee & van Oudenhoven, 2000; van Dyne et al., 2008), ovo pitanje povezanosti dodatno treba empirijski provjeravati jer su istraživanja važnosti osobina ličnosti za razinu IO-a desetljećima bila zanemарivana. Osobine ličnosti predstavljaju predispozi-

ciju pojedinca da djeluje na određeni način bez obzira na kulturološki kontekst u kojem se nalazi, tako da one pojedincu olakšavaju ili otežavaju interkulturalne interakcije te predviđaju njegov interkulturalni uspjeh (van Dyne et al., 2008). U kontekstu Republike Hrvatske empirijskih istraživanja s temom povezanosti osobina ličnosti i razine IO-a nema, zbog čega je Nikčević-Milković (2025) istraživala doprinos osobina ličnosti i sposobnosti emocionalne kompetentnosti razini IO-a budućih učitelja. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da osobine *ekstraverzija* i *ugodnost* značajno doprinose razini IO-a, što je u skladu s literaturom. Osobine ličnosti ključno pridonose razvoju IKK-a, te osobine *otvorenost*, *ekstraverzija* i *ugodnost* iz teorije *Velikih pet* doprinose više u odnosu na ostale osobine (*savjesnost*, *neuroticizam*) (Ramalu et al., 2012; Rings & Allehyani, 2020). U ovom istraživanju, pored navedenih osobina ličnosti, potvrđen je i doprinos sposobnosti uočavanja i razumijevanja emocija (dio socijalno-emocionalnih kompetencija) višoj razini IO-a. Ova sposobnost uključuje empatiju, otvorenost, fleksibilnost, znatiželju, prilagodljivost, što su sve važne osobine za razvoj IKK-a (van der Zee & van Oudenhoven, 2000). Jurković i Nikčević-Milković (2023) ispitali su doprinos sociodemografskih čimbenika i sposobnosti emocionalne kompetentnosti objašnjenju razvoja IO-a kod studenata učiteljskih studija u Republici Hrvatskoj kao budućih nositelja IOiO-a. Ovi studenti pokazuju iznadprosječnu razinu IO-a, što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima u RH i u svijetu, na studentima (učiteljskih/nastavničkih studija) i na učiteljima/nastavnicima (Bedeković i Zrilić, 2014; Gojević, 2018; Jurković, 2023). Godina studija i sposobnosti emocionalne kompetentnosti pokazali su se značajnim prediktorima doprinosa razvoja IO-a, što je samo potvrda nalaza ranijih istraživanja.

Kao zaključak nameće se činjenica da su multikulturalna osobnost, multijezičnost i razvijene socijalno-emocionalne vještine ključne za IOiO kroz koje se djecu i adolescente treba poučiti da je ljudska civilizacija jedna velika cjelina u kojoj se razlike među kulturama moraju nužno prihvaćati (Khairutdinova i Lebedeva, 2016).

### 3. PREPORUKE ZA EFIKASNIJI RAZVOJ INTERKULTURNOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Iz svega navedenog vidi se potreba za odgojno-obrazovnim djelovanjem koje će pojedincu omogućiti stjecanje podržavajućih multikulturalnih iskustava kako bi se osvijestila i unaprijedila vlastita razina IO-a. Multikulturalizam se odnosi na pri-

sutnost više kultura na istom prostoru, a interkulturalizam uključuje odnose među tim kulturama i njihovu međusobnu interakciju (Sablić, 2014). Jurković i Buterin Mičić (2024) naglašavaju da sam kontakt s pripadnicima drugih kultura ne mora nužno dovesti do interakcije, pa prema tome u odgojno-obrazovnim ustanovama kroz građanski odgoj i obrazovanje te većinu predmeta/kolegija treba razvijati IO. Multikulturalno iskustvo ima određenu vrijednost jer podrazumijeva različitost iskustava i spoznaja, a IO se „razumije i kao subjektivno iskustvo stečeno međukulturalnim kontaktom“ (Bennet, 1986: 1). Veliki broj istraživanja potvrđuje da stjecanje multikulturalnih iskustava donosi brojne prednosti pojedincima na intrapersonalnom (Fee & Gray, 2012; Onysko, 2016; Shipilov et al., 2017) i na interpersonalnom planu (Cao et al. 2014; Jang, 2017; Saleem et al., 2018; Backmann et al., 2020, sve prema Jurković, 2023). Stjecanje multikulturalnih iskustava može se promatrati kroz tri sfere: 1) kognitivnu, 2) afektivnu (emocionalno-voljnu) i 3) ponašajnu (koju je ujedno i najteže mijenjati).

Interkulturalni odgoj i obrazovanje vođeno je tzv. *interkulturalnom pedagogijom*, koja naglašava poštovanje vrijednosti pripadnika različitih kultura, njihovih jezika i običaja (Hrvatić i Sablić, 2008). Nadalje, ona priprema učenike za međukulturalno komuniciranje koje nije tipičan oblik komunikacije, posebno u konfliktnim situacijama, pa je stoga potreba za kulturalno osjetljivim odgojno-obrazovnim djelatnicima veća. Prema Jurković (2023: 61), interkulturalna pedagogija, koja treba i mora odgovoriti na odgojno-obrazovne potrebe suvremenog društva, treba biti usmjerena na kreiranje primjerene metodologije čiji će rezultat biti afirmacija otvorenog interkulturalnog kurikula, koji ne samo da podupire prihvaćanje i uvažavanje različitosti, nego i promovira poznavanje i prihvaćanje vlastite kulture kao preduvjeta razvoja razumijevanja, poštovanja i prihvaćanja drugih kultura (Bedečković, 2011). Prema Mlinarević i sur. (2013), od nje se očekuje i doprinos razvoju demokracije i ljudskih prava. Također, „kulturalno odgovorna pedagogija priprema učenike za svakodnevne susrete s različitostima i pozitivno reagiranje na njih, razvija sposobnost kritičkog mišljenja, komunikacijske vještine, osjećaj za socijalnu osjetljivost te suradnju i suživot u suvremenom multikulturalnom društvu. S obzirom na neodvojivost odgoja i obrazovanja, ona učenicima/studentima mora pružiti i teorijska znanja kojima će se te praktične vještine i sposobnosti nadopunjavati jer stjecanje IKK ide *ruku pod ruku* s razvojem kulturalne kompetencije“.

Prema Jelić (2025), strukturirane međugrupne interakcije, poput suradničkog učenja i aktivnosti zamišljenog kontakta mogu potaknuti pozitivne međugrupne

odnose, ublažiti učinke percipiranih međugrupnih prijetnji i doprinijeti društvu koje je socijalno uključivo. Metode aktivnog učenja (suradnička nastava, projektna nastava i sl.), komunikacija i empatija (razvoj vještina slušanja, razumijevanja i izražavanja) mogu doprinijeti razvoju IO-a, odnosno šireg IKK-a. Prema Diković (2016), gotovo sve europske zemlje metodama učenja i poučavanja potiču i razvijaju aktivan pristup građanskom odgoju i obrazovanju, tzv. *učenje djelovanjem* (engl. *learning by doing*) (European Commission, 2012). Ovaj autor nadalje ističe tzv. *učenje kroz služenje zajednici* (engl. *service-learning*) kao oblik iskustvenog učenja koje učenicima pomaže u primjeni usvojenih sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja u svakodnevnom životu te u promicanju vrijednosti. Drugim riječima, učenici/studenti primjenjuju znanja stečena u učionici na stvarne društvene potrebe, dok istovremeno uče kroz praktično iskustvo i refleksiju. Primjenjuju se metode poput dijaloga, slušanja, rasprave, aktivnog učenja, debate, igranja uloga, analize zakona i propisa neke države, društveno korisnog rada i sl. Učenici razvijaju vještine, oblikuju stavove te pokreću različite inicijative koje će im pomoći u razvoju IKK-a. Ove metode učenja i poučavanja ostvaruju se kroz formalno obrazovanje i kroz neformalno učenje.

Preporuke kako razvoj IO-a uključiti u odgojno-obrazovne kurikule odnose se na: a) upoznavanje s različitim kulturama u okviru kurikula brojnih školskih predmeta/kolegija na fakultetima, b) uključivanje karakteristika različitih kultura u kurikule (poučavanje o kulturi i jeziku različitih naroda, osobito u nastavi materinskog i stranih jezika), c) različite izvore informacija o različitim kulturama, jezicima i narodima (npr. knjige, dokumenti, suveniri, uporabni predmeti i dr.), d) čitanje različitih znanstvenih i/ili stručnih članaka o IKK-u, e) uključivanje prijatelja, kolega, susjeda iz različitih kultura (s kojima se dopisujemo, družimo i/ili surađujemo u okviru školskih/studijskih programa i/ili na druge načine), f) izborne školske predmete/kolegije za poticanje razvoja IO-a i sl. U cjelokupnoj vertikali obrazovanja preporučuju se rabiti autentični materijali (primjerice suveniri, stari i uporabni predmeti i sl.), dokumentarni i igrani filmovi koji prezentiraju različite kulture, slike i predmete koji predstavljaju baštinu nekog kraja, fotografije, pisane izvore, kontakte sa živim ljudima iz različitih kultura i dr. Prema Jurković (2023), hodogram poticanja razvoja IO-a, a posljedično IKK-a, kod učenika počinje na način da nastavnik najprije, ako već ne postoji, kod učenika pobudi želju i interes za otkrivanjem drugih kultura. Na temelju tog interesa kroz učenje i poučavanje o drugim kulturama, jezicima i pripadnicima njihova naroda, kod učenika će se sve više razvijati otvorenost. Na temelju te otvorenosti učenici će

razviti pozitivne stavove o različitostima, ali je važno paralelno poraditi na poznavanju vlastite kulture, kako bi učenici mogli razviti dubinska znanja o načinima funkcioniranja svoje i drugih kultura. Pozitivni stavovi mogli bi se preliti u razvoj vještina slušanja, promatranja, pregovaranja i sl.

Značajna pozitivna povezanost socijalno-emocionalne inteligencije i IO-a implicira da treninzi i edukacije koje eksplicitno i implicitno razvijaju vještine interpersonalnih veza, empatiju i socijalnu odgovornost (kao komponente socijalne inteligencije) mogu povećati razinu IO-a (Genc & Boynukara, 2017). Takvi treninzi i edukacije koji razvijaju emocionalnu inteligenciju dovode i do boljeg prepoznavanja, imenovanja, reguliranja i kontrole emocija, što je povezano s razvojem IO-a. Programi koji su implementirani u obrazovanje budućih učitelja/nastavnika, a u kojima se rabe: a) igre uloga, b) poticanje razmjene, c) vještine razvoja empatije, d) kvalitetniji interpersonalni odnosi i socijalna odgovornost (kao vještine socijalno-emocionalne inteligencije) i sl., povećavaju razinu IO-a (Genc & Boynukara, 2017). Banks (1995) opisuje različite programe kojima se promiče interkulturalizam, a koji se razlikuju s obzirom na svrhu i načine promocije interkulturalizma te se odnose na učenike, sadržaj i/ili zajednicu. Prema Jurković (2023: 63), Programi usmjereni na kulturno i/ili jezično drugačije učenike pokušavaju kompenzirati potencijalne poteškoće pri uključivanju učenika koji pripadaju manjinskim skupinama u većinski odgojno-obrazovni sustav, a često se još nazivaju *tranzicijski* ili *bilingvalni programi*. Programima *usmjerenim na sadržaj* kroz uvođenje višeperspektivnih kulturnih gledišta u postojeće nastavne programe i proces učenja i poučavanja pokušava se potaknuti učenje o kulturnim razlikama te kulturno razumijevanje među učenicima. Programima *usmjerenim na zajednicu* ili društveno usmjerenim programima, promiče se interkulturalno razumijevanje, suradničko učenje te suzbijanje predrasuda na razini škole, a samim time i u cjelokupnome školskom djelokrugu, odnosno na svim društvenim razinama u kojima škola ima ili može imati utjecaj. Slijedom svega navedenog, potrebno je upozoriti i na potrebu da u sukonstrukciji interkulturalnog kurikula sudjeluju svi spomenuti čimbenici, a poseban naglasak treba staviti na zajednicu. Naime, doprinosom šire zajednice, pa i društva u cjelini izgradnji interkulturalnog kurikula osigurava se njegova obuhvatnost, a samim time i veća uključenost različitih kulturnih aspekata u odgoj i obrazovanje.

Iako mnogi autori naglašavaju ulogu kulture u učenju stranih jezika, nastavnici jezika u odgojno-obrazovnoj praksi nedovoljno integriraju kulturu u svoje poučavanje (Atay et al., 2009; Cubukcu, 2013), a to je ključno za razvoj IKK-a (Ar-

cagok & Yilmaz, 2020). Jurković (2023) naglašava da je razvoj IO-a cjeloživotni proces i dio cjeloživotnog učenja, da su nastavnici svjesni važnosti integriranja vlastite i drugih kultura u nastavu te razvijanja interakcijskih vještina, međutim oni nisu sigurni kako pokrenuti takvu nastavu u razredu, u obliku razrednih aktivnosti, zadataka i oblikovanja okoline. Primjerice, kod učenja jezika jako je važno poznavati kulturni kontekst, a onda je umijeće znati ga prenijeti na učenike kako bi oni razumjeli razlike između vlastite i tuđe kulture i razvili etnokulturnu empatiju. Razvoj učenika trebao bi se temeljiti na poticanju interkulturalnog znanja, vještina i stavova, pri čemu je važno povezati učenje jezika s razumijevanjem kultura kojima taj jezik pripada. Udžbenici pritom imaju ključnu ulogu jer bi trebali pružati autentičnu i uravnoteženu sliku različitih kultura, izbjegavajući stereotipe poput idealizirane obiteljske idile ili površnog prikaza turizma. Osim toga, potrebno je koristiti se raznovrsnim nastavnim materijalima koji potiču razvoj interkulturalne kompetencije učenika. Širok raspon materijala uključuje: primarne izvore, autentične materijale (časopise, knjige i sl.), tehnološke resurse (blogove, *web*-kanale, društvene mreže, videouratke i sl.) (Clouet, 2006: 58), vizualna pomagala (Bush, 2007), mrežne forume, epizode (Sayer & Meadows, 2012), etnografske materijale (fotografije, bilješke s terena, snimke intervjua i sl.) i dr. (Duff & Mayes, 2001). Veliki broj autora naglašava da je kultura „složen, neshvatljiv, višeslojan pojam kojeg je teško razumjeti bez izravnog ili ilustriranog iskustva“ (Fustenberg, 2010: 329). Zbog toga je mobilnost „primarni pokretač razvoja sposobnosti služenja drugim jezicima i interkulturalnosti“ (Harsch & Poehner, 2016: 471). Nadalje Sayer & Meadows (2012) naglašavaju potrebu primjene *kritičke jezične pedagogije* i *kritičke analize diskursa* kako bi se nastavnici znali nositi sa stereotipima u učionici radi dubljeg razumijevanja interkulturalne svijesti. Postoji i tzv. *interkulturalno obrazovanje stranog jezika*. U istraživanju Duffy & Mayes (2001) studentima su davali etnografske materijale te ih poticali na njihovo prikupljanje. Cilj je bio razviti znatiželju i otvorenost prema drugim kulturama, razumjeti različitosti te razviti osjećaj empatije. Često se u učionicama u svrhu razvoja interkulturalnosti rabe video i dokumentarni materijali dobiveni od turističkih zajednica, BBC-ja i drugih produkcijskih kuća, statistički pokazatelji, pisana izvješća, portfelji, internetski materijali te oni dobiveni e-poštom i sl. Učenike se potiče da osmisle i provode intervjue, rade refleksivne blogove i rasprave, pišu scenarije, snimaju videoscene, rade montažu i sl. Danas se naprednom tehnologijom dizajniraju učionički kulturološki uvjeti (tzv. *3D virtualna svjetska okruženja* ili *3D VW*) kako bi se stvorili autentični i interaktivni uvjeti, osobito s ciljem poboljšanja među-

kulturne kompetencije učenja jezika. Takvi uvjeti učenicima omogućuju stjecanje sociokulturnih perspektiva.

Od nastavnika se, prema konstruktivističkoj paradigmi učenja, zahtijeva da promijene svoju tradicionalnu ulogu prenositelja znanja u ulogu konzultanta, savjetnika, etnografa i voditelja (Morgan, 2001: 21) te da naprave „ključni korak od teorije do prakse“. Prema Porto (2010: 47), u svrhu razvoja interkulturalizma učionice treba učiniti „kulturološki osjetljivim mjestom za učenje“. Atay et al. (2009) navode da je potrebno organizirati programe ili treninge koji uključuju interkulturalne teme koje bi nastavnicima pomogle u praksi interkulturalne komunikacije. Nastavnicima treba vodstvo i trening kako bi prakticirali valjano poučavanje IKK-a u razredu. Osobito im treba pomoć oko procjene metoda, jer istraživanja pokazuju da nemaju jasnu ideju o metodama procjene i evaluacije te kako ih primijeniti u razvoju IKK-a (Jurković, 2023). Ponajviše se oslanjaju na udžbenike koji imaju previše sadržaja zapadnjačke kulture, ponajviše britanske i američke, odnosno uglavnom imaju nedostatne informacije iz različitih kultura, što je potencijalni rizik razvoja stereotipa i predrasuda. Drugim riječima, udžbenici nisu dovoljno multikulturalni, već u njima dominira zapadnjačka kultura. Nastavnici procjenjuju da učenici nisu motivirani da uče o drugim kulturama jer pretpostavljaju da su pod utjecajem stereotipa.

Iz svega navedenog proizlazi da su nastavnici svjesni važnosti integracije različitih kultura i jezika u kurikulum kako bi povećali razinu IO-a učenika/studenata, ali ne znaju uvijek kako to učiniti. Samo korištenje udžbenika nije dovoljno za poučavanje različitih kultura i jezika s ciljem razvoja IKK-a. Stoga je važno da obrazovne politike nastavnicima osiguraju pristup raznovrsnim nastavnim materijalima koji će poticati razvoj interkulturalnih znanja, vještina i stavova kod učenika i studenata.

#### 4. ZAKLJUČAK

Interkulturalna osjetljivost postala je jedan od ključnih preduvjeta zdravih društvenih interakcija u kulturološki raznolikim zajednicama. Jurković (2023) ističe da se znanja, vještine i stavovi interkulturalne komunikacijske kompetencije stječu, odnosno da nisu urođeni, zbog čega brojni autori prepoznaju odgoj i obrazovanje, kao i procese socijalizacije, kao bitne kontekste njihova razvoja. Uz to, važnu ulogu imaju i obiteljski kontekst, neformalno i informalno učenje, radno okruženje,

kulturološki utjecaji te utjecaj medija i drugih društvenih čimbenika. Rezultati brojnih istraživanja pokazuju niz značajnih prediktora koji doprinose razvoju interkulturalne osjetljivosti, a koji su detaljno objašnjeni u prethodnim poglavljima. Među njima se ističu: visoko samopoštovanje, socijalno-emocionalna inteligencija, empatija, afektivna povezanost s drugim kulturama, svjesnost i poštovanje međuljudskih razlika, iskustvo života s pripadnicima drugih kultura, život u urbanim sredinama, obrazovni status roditelja, više ili visoko obrazovanje pojedinca, diplomatska razina studija, volonterski rad, sudjelovanje u programima razmjene, uživanje u interakciji sa strancima i prijateljstvo s njima, povjerenje i interkulturalna učinkovitost, vještine interpersonalnih odnosa, socijalna odgovornost te duži radni staž učitelja i nastavnika. Sve navedene odrednice važno je osvijestiti i, u skladu s rezultatima istraživanja, sustavno razvijati unutar kurikula interkulturalnog odgoja i obrazovanja – kroz međupredmetne teme građanskog odgoja i obrazovanja, i kroz sadržaje različitih školskih predmeta te pojedinih kolegija na visokoškolskim ustanovama. Učitelji i nastavnici trebaju biti osposobljeni za stvaranje odgojno-obrazovnih uvjeta u duhu konstruktivističke paradigme učenja te za primjenu različitih metoda razvoja IKK-a kod učenika i studenata. Empirijska istraživanja trebaju nastaviti provjeravati postojeće odrednice, osobito one za koje još uvijek nemamo konzistentne rezultate, kao i istraživati nove moguće čimbenike koji doprinose razvoju IKK-a. Takva istraživanja trebaju se koristiti različitim i sve naprednijim kvalitativnim i kvantitativnim metodama, u različitim kulturološkim kontekstima i s različitim skupinama sudionika, jer su konstrukti IO-a i IKK-a podložni društvenim promjenama. Na kraju, vrijedi istaknuti navod Jurković (2023: 29), koji naglašava da, iako je prošlo više od pedeset godina od prvih teorijskih i konceptualnih okvira interkulturalizma, „još uvijek postoje brojna područja i ljudske aktivnosti u kojima je potrebna učinkovitija i sustavnija implementacija njihovih postulata, a među kojima je i sustav odgoja i obrazovanja“.

## LITERATURA

- AKCA, F., ULUTAS, E. i YABANCI, C. (2018). Investigation of Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Locus of Control and Intercultural Sensitivities from the Perspective of Individual Differences. *Journal of Education and Learning*, 7 (3), 219–232. Doi:10.5539/jel.v7n3p219
- AKIN, E. (2016). Turkish Studies International Periodical for the Languages. *Literature and History of Turkish or Turkic*. 1 (3), 29–42. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- ALTAN, M. Z. (2018). Intercultural Sensitivity: A Study of Pre-service English Language Teachers. *Journal of Intercultural Communication*, 46, 1–15. Doi: 10.36923/jicc.v18i1.750
- ATAY, D., ZEYNEP, C., BAŞKAN, P. i KAŞLIOĞLU, Ö. (2009). Turkish EFL teachers' opinions on intercultural approach in foreign language education. *Social and Behavioral Sciences*, 1 (1), 1611–1616. Doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.283
- ARCAGOK, S. i YILMAZ, C. (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with preservice EFL teachers in Turkey. *Issues in Educational Research*, 30 (1), 1–18. Doi: 10.3316/ielapa.085711686414172
- ASLANTAŞ, S. (2019). The effect of intercultural education on the ethnocentrism levels of prospective teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11 (4), 319–326. Doi: 10.26822/iejee.2019450790
- ASLIM-YETİŞ, V. i KURT, Ç. (2016). Intercultural sensitivity levels of Turkish pre-service foreign language teachers: Examples from education faculties of two universities in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11 (17), 1719–1730. Doi: 10.5897/ERR2016.2914
- ATAY, D., KURT, G., Çamlıbel, Z., PINAR, E. i ÖZLEM, K. (2009). The role of intercultural competence in foreign language teaching. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10 (3), 123–135.
- ARCAGÖK, S. i YILMAZ, C. (2020). Intercultural sensitivities: A mixed methods study with preservice EFL teachers in Turkey. *Issues in Educational Research*, 30 (1), 1–18. <http://www.iier.org.au/iier30/arcagok.pdf>
- AUERNHEIMER, G. (2010). Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. U: Auernheimer, Georg (ur.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. – Wiesbaden, S. 35–65.
- BAGCELI KAHRAMAN, P. i ONUR SEZER, G. (2017). Relationship between Atti-

- tudes of Multicultural Education and Perceptions Regarding Cultural Effect of Globalization. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 233–249. Doi: 10.14689/ejer.2017.67.14
- BANKS, J. A. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Simon and Schuster Macmillan.
- BEDEKOVIĆ, V. (2011). Interkulturalna kompetencija cjeloživotnog obrazovanja nastavnika. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (1), 139–151.
- BEDEKOVIĆ, V. i ZRILIĆ, S. (2014). Interkulturalni odgoj i obrazovanje kao čimbenik suživota u multikulturalnom društvu. *Magistra Iadertina*, 9 (1), 111–122.
- BENNETT, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), 179–196. Doi: 10.1016/0147-1767(86)90005-2
- BENNETT, J. M. (1993). Toward Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. U: R. M. Paige (Ur.), *Education for the Intercultural Experience* (str. 21–71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- BENNETT, A. (2004). Case Study Methods: Design, Use, and Comparative Advantages. U: D. F. Sprinz i Y. Wolinsky-Nahmias (Ur.), *Models, Numbers, and Cases: Methods for Studying International Relations* (str. 19–55). Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- BEKIROĞLU, O., i BALCI, S. (2014). Looking for the clues of sensitivity of intercultural communication: A survey on the sample of communication faculty students. *Selçuk University Journal of Studies in Turcology*, 35, 429–458.
- BHAWUK, D. P. S. i BRISLIN, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International Journal of Intercultural Relations*, 16 (4), 413–436. Doi: 10.1016/0147-1767(92)90031-O
- BOLTEN, J. (2007). *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: LZT.
- BOSUWON, T. (2017). Social Intelligence and Communication Competence- Predictors of Students' Intercultural Sensitivity. *English Language Teaching*, 10 (2), 136–149. Doi: 10.5539/elt.v10n2p136
- BRONFENBRENNER, U. (ur.) (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. T. O., California: Sage Publications Inc.
- BUSH, M. D. (2007). Facilitating the integration of culture and vocabulary learning: The categorization and use of pictures in the classroom. *Foreign Language Annals*, 40 (4), 727–745. Doi: 10.1111/j.1944-9720.2007.tb02890.x
- BUSTAMANTE, R. M., SKIDMORE, S. T., NELSON, J. A. i JONES, B. E. (2016). Evaluation of a cultural competence assessment for preservice teachers. *The Teacher*

- Educator*, 51 (4), 297–313. Doi: 10.1080/08878730.2016.1186767
- BUTERIN, M. (2013). Interkulturalna osjetljivost učenika srednjih škola. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- BYRAM, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CARUSO, D. R. i MAYER, J. D. (1998). A Measure of Emotional Empaty for Adolescence and Adults. Unpublished Manuscript.
- CHEN, G-M. i STAROSTA, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. U: Brant. R. Burleson i Adrienne. W. Kunkel (ur.), *Communication Yearbook*, 19 (1), 353–383, Thousand Oaks, CA: SAGE. Doi: 10.1080/23808985.1996.11678935
- CHEN, G-M. i STAROSTA, W. J. (1998). *Foundations of intercultural communication*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- CHEN, G. i STAROSTA, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale. *Human Communication*, 3, 1–15. [https://digitalcommons.uri.edu/com\\_facpubs](https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs) (pristupljeno 5. lipnja 2023.)
- Cheng, C., Chiu, C., Hong, Y. i Cheung, J. S. (2001). Discriminative facility and its role in the quality of social interactions. *Journal of Personality*, 70, 145–176. Doi: 10.1111/1467-6494.695163
- CLOUET, R. (2006). Between one's own culture and the target culture: The language teacher as intercultural mediator. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 5, 53–62.
- CUBUKCU, F. (2013). Pre-service English teachers' intercultural sensitivity. *Journal of Human Sciences*, 10 (1), 832–843.
- CUSHNER, K., McCLELLAND, A. i SAFFORD, P. (2009). *Human diversity in education: An integrative approach* (6th ed.). Boston: McGraw-Hill.
- ČAČIĆ-KUMPES, J., GREGUROVIĆ, M. i KUMPES, J. (2014). Generacijske razlike u odnosu prema etničkoj raznolikosti: stavovi hrvatskih srednjoškolaca i njihovih roditelja. *Revija za sociologiju*, 44, 235–285. Doi: 10.5613/rzs.44.3.2
- DEARDORFF, D. K. (2006). Identification and Assessment of intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of studies in international education*, 10 (3), 241–266. Doi: 10.1177/1028315306287002
- DEARDORF, D. K. (2007). Principles of international education assessment. *IIE Networker*, 51–52.
- DEL VILLAR, C. P. (2010). How savvy are we? Towards predicting intercultural sensitivity. *Human Communication*, 13 (3), 197–215.

- DEMIR, A. i DEMIR, S. (2009). Erasmus programinin kültürlerarası diyalog ve etkileşim açısından değerlendirilmesi (öğretmen adaylarıyla nitel bir çalışma)\*•••• the assesment of Erasmus program in terms of intercultural dialogue and interaction. *Journal of International Social Research*, 2 (9), 95–105.
- DEMIR, S. (2012). Çok kültürlü eğitimin erciyes üniversitesi öğretim elemanları için önem derecesi. *Electronic Turkish Studies*, 7 (4), 1453–1475.
- DEMIR, S. i ÜSTÜN, E. (2017). Öğretmen Adaylarının Kültürlerarası Duyarlılık ve Etnikmerkezcilik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 182–204. Doi: 10.23891/yyumi.2017.7
- DEMIRCIOGLU, S. i OZDEMIR, M. (2014). The Relationship Between Counterproductive Work Behaviours And Psychological Contracts In Public High Schools. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 44 (1). Doi: 10.14812/cufej.2015.003
- DIKOVIĆ, M. (2016). Metode poučavanja i učenja u kurikulumskome pristupu građanskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik*, 4 (65), 539–586.
- DOBROTA, S. i VUKIĆ, M. (2021). Interkulturalna efikasnost i preferencije glazbi svijeta u kontekstu visokoškolskog obrazovanja. *Metodički ogledi*, 29 (2), 247–262. <https://doi.org/10.21464/mo.28.2.3>.
- DONG, Q., KOPER, R. J. i COLLACO, C. M. (2008). Social intelligence, self-esteem, and intercultural communication sensitivity. *Intercultural Communication Studies*, 17 (2), 162–172.
- DUFFY, S. i MAYES, J. (2001). „Family Life“ and „Regional Identity“: Comparative Studies While Learning French. U: Michael. Byram, Adam, Nichols. David. Stevens, *Developing Intercultural Competence in Practice*. Multilingual Matters LTD.
- Endres, K. L. i Lueck, T. L. (1998). A New Instrument to Measure Diversity in the Curriculum. *Journalism & Mass Communication Educator*, 53 (1), 85–94. Doi: 10.1177/107769589805300110
- ERDOGAN, I. i OKUMUSLAR, M. (2020). Intercultural Sensitivity and Ethnocentrism Levels of Theology Students in a Turkish University Sample. *Religions*, 11 (237), 1–19. Doi:10.3390/rel11050237
- FANTINI, A. i TIRMIZI, A. (2006). *Exploring and Assessing Intercultural Competence*. World Learning Publications. [http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning\\_publications/](http://digitalcollections.sit.edu/worldlearning_publications/)
- FURSTENBERG Jr, F. F. (2010). On a new schedule: Transitions to adulthood and

- family change. *The Future of Children*, 67–87. Doi: 10.1353/foc.0.0038
- GENC, G. i BOYNUKARA, E. (2017). PrePre-Service EFL Teachers' Social Intelligence and Intercultural Sensitivity. *International Journal of Language and Linguistics*, 4 (4), 232–239. Doi: 10.30845/ijll
- GOJEVIĆ, A. (2018). Interkulturalna osjetljivost studenata nastavnicih studija. Neobjavljeni diplomski rad. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- GUDYKUNST, W. B. i KIM, Y. Y. (1992). *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. New York: McGraw-Hill.
- HARCH, C. i POEHNER, M. E. (2016). Enriching student experiences abroad: The potential of dynamic assesment to develop student interculturality. *Language and Intercultural Communication*, 16 (3), 470–490.
- HOKANSON, S. (2000). Foreign language immersion homestays: Maximizing the accommodation of cognitive styles. *Applied Language Learning*, 11, 239–264.
- HORVAT PETRAVIĆ, B. (2013). *I'm your neighbour, get to know me! - Stereotypes and prejudices among elementary school students*. U: Bartulović, M., Bash, L. i Spajić-Vrkaš, V. (Ur.) IAIE 86 Zagreb conference 2013: *Unity and disunity, connections and separations: intercultural education as a movement for promoting multiple identities, social inclusion and transformation*. Conference proceedings (120–125), Zagreb: Interkultura.
- HRVATIĆ, N. i SABLJIĆ, M. (2008). Interkulturalne dimenzije nacionalnog kurikula. *Pedagoška istraživanja*, 5 (2), 197–206.
- INOUE, Y. i JOHNSON, K. (2002). Faculty attitudes toward diversity and multiculturalism in an American Pacific Island University. *Research in the Schools*, 9 (1), 51–59.
- JELIĆ, M. (2025). Od predrasuda do integracije: Uloga međugrupnog kontakta u izgradnji i osnaživanju zajednice. Međunarodni psihologijski znanstveni skup 27. *Bujasovi dani psihologije*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska. <https://bups.ffzg.unizg.hr/program/>
- JOHNSON, J. D., SIMMONS, C. H., JORDAV, A., MACLEAN, L., TADDEI, J., THOMAS, D., DOVIDIO, J. F. i REED, W. (2002). Rodney King and OJ revisited: The impact of race and defendant empathy induction on judicial decisions. *Journal of Applied Social Psychology*, 32 (6), 1208–1223. Doi:10.1111/j.1559-1816.2002.tb01432.x
- JONES, K. i JEANNE, D. (1997). Discrimination of two aspects of cognitive-social intelligence from academic intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 486.

- JURKOVIĆ, D. (2023). Interkulturalna osjetljivost studenata učiteljskih studija. Doktorska disertacija. Sveučilište u Zadru.
- JURKOVIĆ, D. i NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A. (2023). Doprinos sociodemografskih čimbenika i emocionalne kompetencije u objašnjenju interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija. U: Anela. Nikčević-Milković, Jasminka. Brala-Mudrovčić, Denis. Jurković (ur.), *Globalne promjene u obrazovanju i očuvanje baštine* (145–165). Sveučilište u Zadru.
- JURKOVIĆ, D. i BUTERIN MIČIĆ, M. (2024). Odrednice interkulturalne osjetljivosti studenata učiteljskih studija: doprinos multikulturalnog iskustva i sociodemografskih obilježja. *Metodički ogledi*, 31 (1), 93–120.
- KANSTAD, T., HAMMER, BJØNTEGAARD i SELLEVOLD (2003). Mechanical properties of young concrete: Part II: Determination of model parameters and test program proposals. *Materials and Structures*, 36, 226–230.
- KHAIRUTDINOVA, M. R. i LEBEDEVA, O. V. (2016). Developing the multicultural personality of a senior high school student in the process of foreign language learning. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (13), 6014–6024. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1115528.pdf> (pristupljeno 31. siječnja 2024).
- KOBE, L. M., REITER-PALMON, R. i RICKERS, J. D. (2001). Self-Reported Leadership Experiences in Relation to Inventoried Social and Emotional Intelligence. *Psychology Faculty Publications*, 66. <https://digitalcommons.unomaha.edu/psychfacpub/66>. (pristupljeno 6. rujna 2023).
- LIU, C. (2016). Cultivation of intercultural awareness in EFL teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 7 (1), 226–232.
- LOVVORN, AL S. i CHEN, J.-S. (2011). Developing a global mindset: The relationship between an international assignment and cultural intelligence. *International Journal of Business and Social Science*, 2 (9), 275–283. Doi: 10.30845/ijbss
- MADDUX, W. W., LU, J. G., AFFINITO, S. J. i GALINSKY, A. D. (2021). Multicultural experiences: a systematic review and new theoretical framework. *Academy of Management Annals*, 15 (2), 345–376. Doi: 10.5465/annals.2019.0138
- MCMURRAY, A. A. (2007). Measuring Intercultural sensitivity of international and domestic college students: the impact of international travel. University of Florida (Master Degree). [https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/E0/02/12/39/00001/mcmurray\\_a.pdf](https://ufdcimages.uflib.ufl.edu/UF/E0/02/12/39/00001/mcmurray_a.pdf)
- MEHRABIAN, A. i EPSTEIN, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of*

- Personality*, 40, 525–543.
- MINISTARSTVO ZNANOSTI, OBRAZOVANJA I SPORTA REPUBLIKE HRVATSKE (2013). *Strateški plan za razdoblje 2014.-2016.*
- MLINAREVIĆ, V., PEKO, A. i IVANOVIĆ, J. (2013). Interkulturalno obrazovanje učitelja [Teachers intercultural education]. *Napredak*, 154 (1-2), 11–30.
- MORALES MENDOZA, K., SANHUEZA HENRÍQUEZ, S., FRIZ CARRILLO, M. i RIQUELME BRAVO, P. (2017). The intercultural sensitivity of chilean teachers serving an immigrant population in schools«, *Journal Of New Approaches In Educational Research*, 6 (1), 71–77. DOI: 10.7821/naer.2016.8.173
- MORGAN, M. (2001). *National identities and travel in Victorian Britain*. Springer.
- NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A. (2023). Doprinos osobina ličnosti, emocionalne kompetentnosti, multikulturalnih iskustava i nekih sociodemografskih pokazatelja interkulturalnoj osjetljivosti budućih učitelja (usmeno izlaganje). 26. *Dani Ramira i Zorana Bujasa*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Hrvatska.
- NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A. i JERKOVIĆ, A. (2025). *Obrazovanje za emocionalnu pismenost*. Sveučilište u Zadru, Nakladnik „Jesenski i Turk“.
- OH, W. O. (2011). Factors Influencing Cultural Sensitivity among Nursing Students. *Journal of Korean Academy of Child Health Nursing*, 17 (4), 222–229. DOI: 10.4094/jkachn.2011.17.4.222
- PARK, J.-S. (2013). Multicultural experience and intercultural sensitivity among South Korean adolescents. *Multicultural Education Review*, 5 (2), 108–138. Doi: 10.1080/2005615X.2013.11102904
- PERKOVIĆ, L. i PUKLJAK IRIČANIN, Z. (2010). Komunikacijske vještine i sposobnosti. U: Jasminka. Lučanin, Damir. Lučanin (ur.), *Komunikacijske vještine u zdravstvu*. Zdravstveno Veleučilište i Naklada Slap, Zagreb.
- PERKOVIĆ, L. i PUKLJAK IRIČANIN, Z. (2019). *Priručnik za vježbe iz Komunikacijskih vještina u zdravstvu*. Zagreb: Zdravstveno veleučilište Zagreb.
- PEROTTI, A. (1995). *Pledoaje za interkulturalni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- PIRŠL, E. (2014). (Re)definicija pojma kompetencije i interkulturalne kompetencije. U: N. Hrvatić (Ur.), *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti* (str. 50). Odsjek za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
- Piršl, E., DRANDIĆ, D. i MATOŠEVIĆ, A. (2022). Cultural intelligence: Key intelligence of the 21st century? Validation of CQS instrument. *Medijske studije*, 13 (25), 90–105. DOI: 10.20901/ms.13.25.5 /

- POMURAN, N. i KIRICHENKO, E. N. (2019). Developing Intercultural Sensitivity in Students of Linguistics. *Bulletin of Kemerovo State University*, 21 (2), 414–420. Doi: 10.21603/2078-8975-2019-21-2-414-420
- POLAT, S. i MURAT, A. M. (2012). The relationship between the teachers' intercultural competence levels and the strategy of solving conflicts. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1961–1968. Doi: 10.1016/j.sbspro.2012.05.411
- POLAT, N. (2014). The interaction of the L2 motivational self system with socialisation and identification patterns and L2 accent attainment. *The impact of self-concept on language learning*, 268–295.
- POLAT, S. i OGAY BARKA, T. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19–38.
- PORTO, R. (2010). Next-to-leading-order spin-orbit effects in the motion of inspiralling compact binaries. *Classical and Quantum Gravity*, 27 (20), 205001. Doi: 10.1088/0264-9381/27/20/205001
- RAMALU, S. S., ROSE, R. C., ULI, J. i KUMAR, N. (2012). Cultural Intelligence and Expatriate Performance in Global Assignment: The mediating role of adjustment. *International Journal of Business and Society*, 13 (1), 19–32.
- RENIERS, R. L. E. P., CORCORAN, R., DRAKE, R., SHRYANE, N. M. i VÖLLM, B. A. (2011). The QCAE: A Questionnaire of Cognitive and Affective Empathy. *Journal of Personality Assessment* 93 (1), 84–95. Doi: 10.1080/00223891.2010.528484
- RENGI, Ö. i POLAT, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin kültürel farklılık algıları ve kültürlerarası duyarlılıkları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6 (3), 135–156. Doi: 10.15390/EB.2019.7613
- RINGS, G. i ALLEHYANIB, F. (2020). Curriculum and Instruction Personality traits as indicators of the development of intercultural communication competence. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12 (1), 17–32. <http://ijci.wcci-international.org>
- SABLIĆ, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Naklada Ljevak.
- SARICOBAN, A. i OZ, H. (2014). Research into pre-service English teachers' intercultural communicative competence (ICC) in Turkish context. *The Anthropologist*, 18 (2), 523–531. Doi: 10.1080/09720073.2014.11891570
- SAYER, P. i MEADOWS, B. (2012). Teaching culture beyond nationalist boundaries: national identities, stereotyping, and culture in language education, *Intercultural Education*, 23 (3), 265–279.

- ŠEKERCI, H. i DOĞAN, M. C. (2020). An analysis of prospective primary school teachers' intercultural sensitivity in terms of different cultural variables. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19 (75), 1170–1184. DOI: 10.17755/esosder.645770
- SEZER, G. O. i KAHRAMAN, P. B. (2016). Evaluating personal qualifications of teacher candidates in terms of intercultural sensitivity levels. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (12A), 1–6. Doi: 10.13189/ujer.2016.041301
- SINAGATULLIN, I. M. i VALITOVA, G. A. (2019). Developing the future primary teachers' multicultural competence. U: Roza. Valeeva (ur.), *Teacher Education – IFTE 2018, 45. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, Kazan, Russia: Future Academy, 337–342. Doi: 10.15405/epsbs.2018.09.39
- SPAJIĆ-VRKAŠ, V. (2014). *Znam, razmišljam, sudjelujem: projekt. Novo doba ljudskih prava i demokracije u školama: eksperimentalna provedbe kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja: istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
- TORTOP, H. S. (2014). Attitudes of candidate teachers towards multicultural and gifted education. *Journal of Gifted Education Research*, 2 (2), 16–26.
- TUNCCEL, İ. i ARICIOGLU, A. (2018). The Factors Affecting the Intercultural Sensitivity Perception Level of Psychological Counseling and Guidance Students. *International Education Studies*, 11 (3), 61–69. Doi:10.5539/ies.v11n3p61
- UNNEVER, J. D., CULLEN, F. T. i FISHER, B. S. (2005). Empathy and public support for capital punishment. *Journal of Crime and Justice*, 28 (1), 1–34. Doi: 10.1080/0735648X.2005.9721205
- ÜSTÜN, E. (2011). Factors Affecting Teacher Candidates' Intercultural Sensitivity and Ethnocentrism Levels (Master dissertation), Retrieved from Yıldız Technical University, İstanbul.
- VAN DYNE, L., ANG S. i KOH, C. (2008). Development and Validation of the CQS: The Cultural Intelligence Scale, U: Soon. Ang, Lin. Van Dyne (2008), *Handbook of Cultural Intelligence*, Routledge. Doi: 10.4324/9781315703855
- VAN DRIEL, M. i GABRENYA, W. (2012). Organizational Cross-Cultural Competence Approaches to Measurement. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44 (6), 874–899. Doi: 10.1177/0022022112466944
- VAN HONK, J., TERBURG, D. i BOS, P. A. (2011). Further notes on testosterone as a social hormone. *Trends in Cognitive Sciences*, 15 (7), 291–292. Doi: 10.1016/j.tics.2011.05.003
- VAN DER ZEE, K. I. i VAN OUDENHOVEN, J. P. (2000). The Multicultural Per-

- sonality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14, 291–309. Doi: 10.1002/1099-0984(200007/08)14:4<291::AID-PER377>3.0.CO;2-6
- WANG, Y., DAVIDSON, M. M., YAKUSHKO, O. F., SAVOY, H. B., TAN, J. A. i BLEIER, J. K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of counseling psychology*, 50 (2), 221. Doi: 10.1037/0022-0167.50.2.221
- YETİŞ, V. A. i KURT, Ç. (2016). Intercultural sensitivity levels of Turkish pre-service foreign language teachers: Examples from education faculties of two universities in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 11 (17), 1719–1730. Doi: 10.5897/ERR2016.2914
- YİĞİTTİR, S. i OCAK, A. (2011). Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri, *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 13 (20), 117–124.
- YILMAZ, F. i GÖÇEN, S. (2013). Investigation of the prospective primary teachers' intercultural sensitivity levels in terms of certain variables. *Adıyaman University Journal of Institute of Social Sciences*, 6 (15), 373–392. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/adyusbd/issue/1388/16320>. (pristupljeno 2. prosinca 2024).
- YURTSEVEN, N. i ALTUN, S. (2015). Intercultural Sensitivity in Today's Global Classes: Pre-Service Teachers' Perceptions. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 2 (1), 49–54. Doi: 10.29333/ejecs/19

### **INTERNETSKI IZVORI:**

<https://hr.economy-pedia.com/11040545-patriotism>. (pristupljeno: 3. listopada 2024).

## SIGNIFICANT DETERMINANTS OF CONTRIBUTION TO THE DEVELOPMENT OF HIGHER LEVELS OF INTERCULTURAL SENSITIVITY

### ABSTRACT

In the so-called global village of the 21st century, interactions between people of different cultural heritages are becoming more frequent as a result of technological development and mobility, which is reflected in business, travel and leisure. The task of intercultural education (ICE) is to develop intercultural sensitivity (IS) as an affective component and at the same time the foundation and prerequisite for intercultural communication competence (ICC). IS is developed through the curriculum of the cross-curricular theme of civic education and through the curricula of a number of school subjects/faculty courses (especially social studies, linguistics and art), by holistically affecting all aspects of student development. Educational institutions (which, according to Bronfenbrenner's ecological model, are part of the microsystem of the child/student) play an important role in the development of IS. However, research shows that teachers in many countries, including the Republic of Croatia, are still not sufficiently prepared for the challenges of IS. The aim of this paper is to provide an overview of key predictors, or determinants, that contribute to the development of IS, present relevant empirical findings and offer a critical review. According to the research results, these determinants can be divided into: a) indirect: multicultural experiences (more frequent contacts with members and friendships with people from other cultures, volunteer work, student exchanges, education with members of other cultures, etc.) and b) direct: following news and events outside one's own country, following media and art from other cultures, learning about other cultures, knowledge of foreign languages, a number of psychological determinants (such as ethnocultural empathy, social-emotional competence, self-confidence in interactions, personality traits - primarily Agreeableness, Extraversion and Openness, behavioral flexibility, self-control), and sociodemographic (individual education, educational status of parents, years of experience of educational staff, graduate level of study, urbanity of residence, type of secondary school, etc.). Based on the analysis of the aforementioned predictors and insights from empirical research, the final part of the paper formulates recommendations for more effective development of IOiO in accordance with the constructivist learning paradigm.

### KEYWORDS:

*intercultural communication competence (ICC), intercultural education (IOiO), intercultural sensitivity (IS), recommendations for more efficient development of IOiO*

# JOSIP CVRтила U HRVATSKOJ DJEČJOJ KNJIŽEVNOSTI<sup>1</sup>

---

**HELENA HORŽIĆ NJEGOVAN**

Osnovna škola Savski Gaj, Zagreb, Hrvatska  
hhorzic1@gmail.com

UDK: 821.163.42.09-Cvrtila,J.  
Pregledni rad  
Primljen: 13. 2. 2025.  
Prihvaćen: 20. 12. 2025.

---

## SAŽETAK

Namjera ovog rada istraživanje je književne povijesti na primjeru djelovanja učitelja i književnika Josipa Cvrtile, u vrijeme njegova stvaralačkog napona kao cijenjenoga, a danas uglavnom zaboravljenoga autora hrvatske dječje književnosti. Prikazat će se kako Cvrtila ne zauzima zasluženo mjesto u povijesnim prikazima hrvatske dječje književnosti što će opravdati potrebu za istraživanjem ove teme i njegovom revalorizacijom. Istraživanje će se oslanjati na izvore koji potječu iz prve polovice 20. stoljeća te će se u tu svrhu analizirati članci i rasprave iz novina, prilozi iz strukovnih i dječjih časopisa, arhivska građa, biografski i autobiografskih zapisi te popisana bibliografija stvaralaštva Josipa Cvrtile. Također, središte interesa istraživanja bit će usporedba rekonstruirane slike stvaralaštva Josipa Cvrtile u prvoj polovici 20. stoljeća s prikazima tog razdoblja nastalima nakon Drugoga svjetskog rata, onima iz druge polovice 20. stoljeća te današnjeg vremena, poslije osamostaljenja Republike Hrvatske, s ciljem razumijevanja selekcijskih postupaka koji su doveli do današnjeg prikaza Cvrtilina stvaralaštva.

## KLJUČNE RIJEČI:

*Josip Cvrtila, književna povijest, revalorizacija, selekcijski postupci*

<sup>1</sup> Rad je dio institucijskog znanstveno-istraživačkog projekta „Kulturno pamćenje i ideološki kontekst(i) kanona hrvatske dječje književnosti“ (IP.01.2023.04) koji financira Sveučilište u Zadru.

## UVOD

Autori poput Josipa Cvrtila, Eme Božićević, Ljudevita Krajačića, Štefe Jurkić i drugih, koji su stvarali u prvoj polovici 20. stoljeća, zaboravljeni su iz različitih razloga, a pojedini, kao što je Josip Cvrtila, iz političkih i ideoloških razloga nakon kraja Drugoga svjetskog rata (Majhut, 2016). Posljedično, on ne zauzima zasluženno mjesto u književno-povijesnim prikazima hrvatske dječje književnosti, što stvara potrebu za temeljitim istraživanjem i revalorizacijom Cvrtilina utjecaja na hrvatsku dječju književnost prve polovice 20. stoljeća.

Postoji tek nekoliko mjestimičnih spominjanja Josipa Cvrtila u književno-teorijskim djelima nakon 1945., na primjer, u priručniku Vlatka Pavletića (1965) *Panorama hrvatske književnosti 20. stoljeća*, u djelu o hrvatskoj dječjoj književnosti Ive Zalara iz 1979. godine i *Povijesti hrvatske dječje književnosti* (2002) Milana Crnkovića i Dubravke Težak. Stjepan Hranjec (2003) uključuje Cvrtilu u *Kršćanska izvorišta dječje književnosti* kao i Ana Pintarić u priručnik za studente *Biblija i književnost – interpretacije*. Cvrtilu je potrebno staviti u kontekst kao autora koji počinje stvarati u vrijeme Prvoga svjetskog rata i nakon njega, te autora kojega je, u vrijeme napona njegova stvaralaštva, književna kritika cijenila, uzdizala i poticala na daljnje stvaranje.

Ovo će istraživanje uključivati fabulaciju povijesti prema Haydenu Whiteu (2003) što podrazumijeva dovođenje niza činjenica u međusobno uzročno-posljedične i hijerarhijske odnose. Istraživanje će se oslanjati na dokumentarne izvore (Williams 2006) koji potječu iz prve polovice 20. stoljeća. U tu će se svrhu analizirati članci i rasprave iz novina, prilozi iz strukovnih i dječjih časopisa, arhivska građa, biografski i autobiografskih zapisi te popisana bibliografija stvaralaštva Josipa Cvrtila temeljena na bibliografiji dječje književnosti prema Lovrić Kralj (2014). Također, središte interesa istraživanja bit će usporedba rekonstruirane slike stvaralaštva Josipa Cvrtila u prvoj polovici 20. stoljeća s prikazima tog razdoblja nastalima nakon Drugoga svjetskog rata, onima iz druge polovice 20. stoljeća te današnjega vremena, poslije osamostaljenja Republike Hrvatske, s ciljem razumijevanja selekcijskih postupaka koji su doveli do današnjeg prikaza Cvrtilina stvaralaštva.

## KNJIŽEVNO-POVIJESNI KONTEKST STVARALAŠTVA JOSIPA CVRTILA

Berislav Majhut u članku „‘Bijela područja’ i ‘crne rupe’“ hrvatske dječje književnosti (2013) naglašava nužnost postavljanja istraživane pojave (bilo to književno djelo, cjelokupni opus autora, pojedina književna vrsta, razdoblje ili slično) u povijesni kontekst te pronalaženja njezina mjesta u nizu pojava koje joj prethode i slijede iz nje, kako bi se utvrdio njezin puni smisao i značenje.

Prema *Povijesti hrvatske dječje književnosti od početka do 1955. godine*, Crnković i Težak (2002) period dvadesetih godina 20. stoljeća nazivaju razdobljem Ivane Brlić-Mažuranić, unatoč tomu što je svoja najpoznatija djela objavila u prethodnom desetljeću. U knjizi *Hrvatska dječja književnost okreće novi list* Majhut (2022) objašnjava manjkavosti navedene periodizacije te predlaže novu periodizaciju hrvatske dječje književnosti utemeljenu na Hrvatskoj bibliografiji dječjih knjiga objavljenih do 1945. Majhut predlaže osam razdoblja hrvatske dječje književnosti, a dvadesete godine 20. stoljeća pripadale bi petom razdoblju „Dijete kao neposredni kupac dječje knjige“ jer razvoj tehnologije i distribucije knjiga omogućuje neposrednu, neometanu vezu između nakladnika i djeteta čitatelja.

S obzirom na različite periodizacije hrvatske dječje književnosti, potrebno je razložiti strujanja dječje književnosti nakon Prvoga svjetskog rata, pronaći uzročno-posljedične veze pojavnosti, popularnosti i utjecaja Josipa Cvrtila te njegove zastupljenosti u tadašnjim književno-kritičkim prikazima u odnosu na pojavnost u današnjim prikazima hrvatske dječje književnosti spomenutog razdoblja.

## JOSIP CVRTILA – BIOGRAFSKI PREGLED

Josip Cvrtila rođen je u Jastrebarskom 8. ožujka 1896., a preminuo je 27. listopada 1966. godine u Buenos Airesu. Bio je učitelj, urednik časopisa *Vrelo* od 1937. do 1944. i *Knjižnice za mladež* Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora, hrvatski književnik – autor poezije, pretežito fantastično usmjerenih pripovijetki, jednoga cjelovitog realističkog romana i jednoga djelomično dovršenog romana, objavljenog postumno. Najuspjelijim Cvrtilinim djelom smatra se *Ivanjska noć* iz 1922. godine, koja je ujedno i njegova prva objavljena knjiga, a koja doživljava četiri izdanja (1922., 1930., 1944. i 1995.) pri čemu je svako prošireno i dopunjeno, a posebice izdanje iz 1995. koje sadrži i prozu objavljenu u njegovim drugim

zbirdama (Rezo, 2023).

Prema Crnković i Težak, Josip Cvrtila „ide u red nekoliko talentiranih hrvatskih dječjih pisaca što su između dva rata stvarali izabrana djela namijenjena djeci na tragu velikih pokretača I. Brlić-Mažuranić, V. Nazora i J. Truhelke, ali nalazeći vlastite putove“ (2002: 319). Također, uspoređuju ga sa Zlatkom Špoljarom, Štefom Jurkić, Ivom Kozarčaninom i Gabrijelom Cvitanom, ali ga ističu kao najboljega na temelju njegovih dostignuća. Nakon Drugoga svjetskog rata i sloma Nezavisne Države Hrvatske prisiljen je 6. svibnja 1945. emigrirati, prvo u Italiju otkud, nakon boravka u izbjegličkom logoru Fermo, 26. studenoga 1947. godine odlazi u Argentinu (Pejić, 2002).

U poetskom kontekstu tridesetih, Cvrtila se utječe fantastičnom pripovijedanju usprkos sve glasnijim teorijskim protivljenjima bajci (Sanja Lovrić Kralj, 2014). Izvanknjiževna previranja i promjena vlasti od 1945. godine nadalje prekinula su kontinuitet njegova stvaralaštva i posve ga eliminirala iz književnoga, ali i javnog života, prisilnim ušutkavanjem i emigracijom, najprije u Italiju, a nakon toga i trajno, bez mogućnosti povratka, u Argentinu (Čokolić, 2019).

Cvrtulina odsutnost s lektirnih popisa, polica knjižara i knjižnica u razdoblju Druge Jugoslavije nije se dogodila zbog inferiorne umjetničke kvalitete, već različitim oblicima cenzure.

Ilija Pejić (2002: 135) u knjizi *Neodoljiva moć riječi – studije i osvrti* navodi da „Književnost i druge oblike stvaralaštva onih koji su domovinu morali napustiti 1945. pred divljim hordama ‘osloboditelja’ nismo do dana današnjeg u cijelosti upoznali, niti primjereno vrednovali. Josip Cvrtila, pisac priča za djecu, učitelj, urednik *Vrela* i *Knjižnice za mladež* Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora, književni teoretičar i kritičar, jedan je u nizu zaboravljenih i prešućivanih“.

Josip Cvrtila svojim je odlaskom iz domovine i namjernim prešućivanjem postupno nestao iz kolektivnog pamćenja jugoslavenskoga i poslije hrvatskog društva te se zbog toga njegovo mjesto u književnoj i kulturnoj povijesti i danas, neovisno o naporu pojedinaca, teško vraća u kolektivnu svijest. To, na primjer, potkrepljuje činjenica da njegov roman *Dobra zemlja* u 28 godina od objavljivanja 1997. godine nije ni jednom posuđen iz velikogoričke knjižnice.

Prema Aleidi Assman u *Canon and Archive* (2008), pamćenje društva prenosi se vanjskim, bezvremenskim simbolima, a ne genetski te stvara vremenski okvir koji povezuje prošlost, sadašnjost i budućnost. U ovom će se radu dokazati kako se aktivnim zaboravom (Assman, 2008) došlo do degradacije i uklanjanja Josipa Cvrtile kao književnika.

## O KNJIŽEVNOSTI U VRIJEME DJELOVANJA JOSIPA CVR TILE

Potrebno je imati na umu da reprezentacije nekog razdoblja ili književne vrste imaju određena ograničenja. Književni povjesničari i kritičari koji razmatraju sebi suvremene promjene ograničeni su malim vremenskim odmakom od pojave koju opisuju pa im često nedostaje dimenzija važnosti koju djelo ili razdoblje ima u širem kontekstu. Isto zaključuje i Ljubomir Maraković u uvodu knjige *Novi pripovjedači* (1929). Maraković navodi da onaj koji se bavi suvremenom književnošću ne može završiti ni zaokružiti svoj posao zbog kontinuiranog priljeva novih autora, djela ili pojava te dodaje: „Pregled je nemoguć i radi toga, što su same pojave suviše blize, a da bi se moglo jednim mahom izlučiti i odbaciti sve ono, što će danas sutra biti nepotrebno i nevažno“, ali ipak „Ono, što je napisano o književnim djelima i pojavama uporedo i gotovo istovremeno s njima, još ne može da bude sama književna historija; ali ono je za nju neophodno nužno i korisno.“ (1929: 5)

Maraković, tada urednik časopisa *Hrvatska prosvjeta*, u radu daje pregled posljednjih deset godina, dakle cijelog desetljeća dvadesetih godina 20. stoljeća, zaključivši da ono nije donijelo nikakve osobite granice hrvatske dječje književnosti, već ga naziva dobom „tranzicije“, odnosno „prijelaza“ (1929: 6).

Marijana Hameršak (2013) izlaže raspravu koja se odvijala između dva svjetska rata o borbi za prevlast između realističke priče i bajke. S jedne strane su protivnici bajke, istovremeno zagovornici socijalno orijentirane realistične priče, poput Mate Lovraka i Stjepana Kranjčevića, a s druge strane zagovaratelj fantastičnog u dječjoj književnosti, kao što su Josip Cvrtila, Josip Baugut, Mato Božičević i Vilim Peroš.

Svoje mišljenje o knjigama koje djeca traže i koje bi trebala čitati Mato Lovrak piše u četiri odvojena članka „Bajke: jedno mišljenje“ (1932), „Koje knjige vole naša djeca? Razgovor sa književnikom Matom Lovrakom“ (1933), „Literatura za djecu i savremena pedagogija“ (1934) i „Kakvu literaturu želi omladina“ (1938), u kojima snažno zagovara realističnu priču i protivi se bajci.

Prema Lovrić Kralj (2014), bibliografija hrvatske dječje književnosti tridesetih godina 20. stoljeća ne prikazuje u potpunosti povijesne i teorijske spoznaje o bajci tog razdoblja. Premda se očekuje da bi bibliografija trebala pružiti kvantitativni dokaz o degradaciji bajke, s obzirom na naglasak autora na realističnoj priči, ipak se potvrđuje njezina prisutnost u izdavačkoj produkciji. Bajka je, prema bibliografskim podatcima, najzastupljenija književna vrsta, s tim da bitnu ulogu imaju cjenovno povoljna, serijska izdanja bajki u svescima, gdje se svaki svezak bilje-

ži kao zasebno izdanje. U vremenskom okviru između dva svjetska rata, Lovrić Kralj (2014), prema Majhut (2008) i Hameršak (2013), ističe da je zabilježeno šest specijaliziranih nakladničkih cjelina bajki. Stjepan Kugli 1928. pokreće *Pripovijesti djeda Nike*, dok *Zabavne novine* od 1929. izdaju seriju *Carstvo priča*. Iste godine nakladnik Širom svijeta započinje sa *Zabavnim tjednikom: U dječjem carstvu*, a 1930. dodaje još jedan niz pod istim nazivom, ali s novom numeracijom. Pučka nakladna knjižara 1930. izdaje *Pripovijesti za djecu*, dok su *Tako vam je bilo nekoć* Vinka Vošickog prisutne na tržištu od 1919., što ih čini jednim od prvih pokušaja serijskog izdavanja dječjih knjiga u formi svezaka.

U međuratnom razdoblju nakladnici neposredno od svojih dječjih čitatelja traže konkretne odgovore pomoću upitnih araka, s čime se Lovrak (1938) nikako ne slaže. Smatra da je zbog nepouzdanosti odgovora nemoguće doći do istinitih zaključaka jer je na kreiranje dječjeg mišljenja lako moguće utjecati.

Važnost rasprave između premoći jedne i druge književne vrste leži u isključivo pozitivnoj kritici djela Josipa Cvrtila u vrijeme njegova stvaranja, iako je pretežito pisao priče i pjesme s fantastičnim elementima i bajkovite usmjerenosti. Pozitivna kritika ipak daje sliku stvarnog stanja čitateljskih preferencija te dokazuje popularnost bajki.

## KNJIŽEVNA KRITIKA I RECEPCIJA DJELA JOSIPA CVRTILE

Ljudevit Krajačić (1922) u članku „Omladinske edicije Hrvatskoga pedagoško-književnoga zbora u Zagrebu za god. 1922.“ osvrće se na četiri knjige za koje iznosi da su „ukusno opremljene, a svojim sadržajem bogate i vrijedne“ (1922: 125), među kojima je i *Ivanjska noć* Josipa Cvrtila. Za Cvrtilu navodi da se javio u književnosti za djecu i mlade tek nedavno, ali da se svojim osebnim stvaralaštvom izdignuo u vrh najboljih dječjih pisaca. Za njegovu poeziju govori da je različita od poezije Josipa Milakovića, Mije Radoševića, Bogumila Tonija i Gavre Pintera po suptilnosti „čistog štimunga“ (1922: 203) jednostavnoga, ali zvučnog stiha, bez psihologiziranja ili rješavanja socijalnih problema. Krajačić primjećuje da je Cvrtilina proza sasvim drukčija od ostalih toga doba jer realistične životne trenutke zaogrće u plašt priča daleke i tajanstvene prošlosti, oslanjajući se na narodnu priču, legende i apokrif. Autor čak prepričava korespondenciju s Cvrtilom navodeći kako se on zalaže da književnost prihvati fantaziju narodne bajke ili legendi starih kršćanskih priča. Krajačić ističe snažnu Cvrtilinu naklonost sanja-

renju i bujnoj mašti koja ga odvrća od realističke književnosti te primjećuje da se knjiga *Ivanjska noć* odlikuje poetskim sanjarenjem i dobrim ugođajem te je zbirka njegovih najboljih pripovijetki i pjesma. Unatoč tomu što je ovo njegova prva knjiga, Krajačić pohvaljuje *Ivanjsku noć* i preporučuje ju svima, ne samo djeci, jer se Cvrtila pokazao kao već izgrađeni pjesnik osobitog stila.

U časopisu *Hrvatska prosvjeta* 1925. godine, 10. broj, urednik Ljubomir Maraković piše o suvremenoj dječjoj knjizi. Josipa Cvrtilu stavlja uz bok Ivani Brlić-Mažuranić i Jagodi Truhelki, kao autoricama čija su djela artistički plod izravne spontane inspiracije, a ne ljubavi za omladinu ili moralizatorno-didaktične pobude. Maraković ističe Cvrtilino čestito i ozbiljno nastojanje stvaranja umjetničke književnosti nakon što izdaje dvije knjige, *Ivanjska noć* i *Tri dječaka*. Za Cvrtilu smatra da je talentirani pisac na dobrom putu jer se diže do „visine finih, neobično dubokih i ugođajnih literarnih priča, koje može i dijete i odrastao čovjek čitati s jednakim užitkom“ (1925: 228). Nabraja, po njegovu mišljenju, najbolje Cvrtiline priče pune „za topao i iskren izražaj intimnih osjećaja“ kao što su *Zvonarski grijesi*, *Slijepi monah*, *Život*, *Leptir* i *Pustinik i krijesnice*. Maraković komentira da su pojedine Cvrtiline pripovijetke realistične, ali nije siguran hoće li se to sviđeti malim čitateljima jer, suprotno Lovrakovim stavovima, „djeca ne mogu bez fantastike ili bar bez jače saradnje fantazije“ (1925: 228). Zaključno, Maraković se nada da će Cvrtila nastaviti svoj rad koji ima smisla i dobrog je stila te mu ne nedostaje i talenta.

Pregled izdanja Hrvatskoga pedagoško-književnog za godinu 1926. Ljudevit Krajačić započinje zabrinutošću zbog učitelja i učiteljica koji na kraju školske godine mladež daruju skupim, a lošim i literarno slabim ili čak nevrjednim knjigama različitih knjižara koji su ponajprije trgovci, a najmanje oni koji cijene umjetničku vrijednost knjige. Potaknut tom mišlju, piše preporuke nekoliko vrijednih i najnovijih knjiga u izdanju HPKZ-a. Jedna od preporuka jest i *Mali pelivan* Josipa Cvrtila, o kojem piše s velikim pohvalama kao što je već i više puta pisao te ga ističe kao jednog od najvećih i neospornih mladih talenata. Krajačić smatra da je Cvrtilina raznovrsna poezija uvijek opipljivo obojena živim bojama, ali uvijek mekana i nježna, a proza je realna i životna s fantastičnim elementima i uvijek originalna, uspoređujući ga s njemačkom i posebno ruskom pripovjedačkom literaturom za mlade. Krajačić (1926), kao i Ljubomir Maraković, ističe snažne socijalne elemente u Cvrtilinim pripovijestima, koje nenametljivo razrađuje i ugrađuje u fantastične elemente, poistovjećujući ih s ogledalom – čitatelja najprije zabljesne jaka svjetlost, a u dubini ogleda istinski vlastiti lik. Posebno opširan prikaz Kra-

jačić piše o pripovijetci *Daša Hlebec* i na kraju polaže nadu da će Cvrtila i dalje pisati i objavljivati u izdanjima HPKZ-a.

U časopisu *Mladost*, listu za hrvatsku katoličku omladinu, Josip Zidarić (1929) piše o Cvrtili te ističe, jednako kao i Maraković, da ga vole čitati i djeca i odrasli što je dokaz Cvrtiline kvalitete. Uspoređuje Cvrtilu s Vladimirom Nazorom i Ivanom Brlić-Mažuranić koji također pišu jednostavno kako bi dječji čitatelji mogli sve razumjeti, ali bez umanjivanja vrijednosti djela i napominjući da to mogu samo prvorazredni književnici. To su književnici koji dječju književnost shvaćaju kao umjetnost, a ne kao tekstove u službi pedagogije. Zidarić (1929) uspoređuje vrsne književnike, time i Cvrtilu, s prirodnim biserom koji je teško izbrusiti, ali neusporedivo jače sjaji od umjetnog nakita te se nada da će uskoro izdati novu pripovijetku *Jutarnje magle* i nastaviti pisati obogaćujući hrvatsku dječju književnost.

U spomenutoj knjizi *Novi pripovjedači* Maraković piše o Cvrtili kao uspjelom autoru koji je svoje priče za djecu oblikovao kao „poetske tvorevine apsolutne literarne vrijednosti“ i opisuje ih kao „simbolične, jednostavne i ljupke u invenciji, privlačive i poetične u pričanju, nenametljive u moralno-idejnom pointiranju“ (1929: 207). Ovakav osvrt suvremenika, teoretičara književnosti, na opus Josipa Cvrtila govori o njegovoj cijenjenosti i opravdava tvrdnje da ga je potrebno vratiti na mjesto koje mu pripada, uz najvažnije autore hrvatske dječje književnosti prve polovice 20. stoljeća.

Krajačić (1931) u *Napretku* iznova naglašava važnost Cvrtiline umjetničke ličnosti u dječjoj književnosti te da se već prvim djelom *Ivanjska noć*, koje je sada doživjelo i drugo izmijenjeno izdanje s vrlo uspješnim ilustracijama Ante Kumana, afirmirao visoko među autore. Krajačić navodi kako je radnja Cvrtilinih djela promišljena do najmanjih detalja kojoj tek poslije daje vanjsku formu, oblik i tekst, odlično balansirajući um, osjećaje i smisao za fantaziju. Potiče popularizaciju Cvrtilinih djela među lektinom i nada se da će Cvrtila uskoro objaviti nešto novo jer je uvjeren da njegov rad i umjetničko stvaranje nisu kratkog vijeka.

Osim u nakladi Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora, Josip Cvrtila objavljivao je svoje pripovijetke u nakladi Škola i dom o čijim najnovijim izdanjima 1931. godine piše Nikola Pavić. Navodi da, osim što je književna kritika označila djela Josipa Cvrtila kao kvalitetna i sadržajna, najbolji ocjenjivač mjerodavnosti književnog djela njegovi su čitatelji, a dječjih, ali i odraslih, čitatelja Cvrtilinih djela ne nedostaje. Pavić je čak proveo eksperiment u vlastitom razredu, čitajući ulomke Cvrtilinih pripovijedaka iz *Ivanjske noći*, i to bez teatralnih gesti i modu-

lacija glasa. Unatoč izostanku interpretativnog čitanja, njegovi su učenici reagirali s velikim oduševljenjem. Autor u fusnoti navodi da je i Mato Lovrak proveo isti eksperiment i naveo „upravo je [djeca] hoće razredati“ (1931: 307), što je upravo suprotno tvrdnjama koje će Lovrak izreći u članku *Bajke – jedno mišljenje* jednu godinu poslije. Pavić čak ucjenjuje svoje učenike, budu li dobri, čitat će im Cvrtilu, pa su oni zaista dobri sve dok im je čitanje na pameti. Također, navodi da često i sami posežu za *Ivanjskom noći* jer je jezik razumljiv i čist, a sadržaj upravo onakav kakav djecu zanima i uvijek će zanimati, što su dva osnovna kriterija koje mora zadovoljiti dječja knjiga.

Godine 1932. Mate Ujević uvrštava Josipa Cvrtilu u knjigu *Hrvatska književnost: pregled hrvatskih pisaca i knjiga* kao suvremenog pripovjedača i „pisca dobrih dječjih pripovijesti i romana *Bijelo prijestolje*“ (Ujević, 1932: 189).

Josip Andrić (1933), u pogovoru romana *Bijelo prijestolje* objavljenog 1933. godine, govori o Cvrtili kao autoru koji je stekao priznanje objavljujući pripovijetke i pjesme za djecu, a da svojim prvim romanom ulazi u redove autora romana kao opsežnijeg djela od pripovijetke. Nakon opširnog prikaza romana *Bijelo prijestolje*, Andrić piše o visokoj etičkoj razini djela zbog naizmjeničnog nizanja poglavlja u kojima Cvrtila opisuje radnju i refleksije o pitanjima duševnog života, posebno glavnog junaka. Također, Andrić smatra da Cvrtila nastavlja tradiciju učiteljskih romanopisaca uspoređujući ga s Jankom Leskovarom i Vjenceslavom Novakom, čiji je Cvrtila, kako tvrdi Andrić, dostojan nasljednik. Andrić za ovaj roman smatra da će imati dobru recepciju kod čitatelja te da neće ostati nezapažen u hrvatskoj književnosti. Isti tekst pogovora objavljen je u novinama *Hrvatska straža* iste, 1933. godine.

U novinama *Obzor* 1933. Stj. D. piše o knjigama koje se vraćaju selu i zemlji uspoređujući roman *Bijelo prijestolje*, pjesme iz zbirke *Srca nad ravnicom* Grgura Karlovcana i zbirku pjesama Josipa Pavičića *Pjesme*. O Cvrtili govori kao o već ostvarenom autoru drugih književnih formi, ali sada i svojim romanom dokazuje i potvrđuje svoje talent uz neke nedostatke, koje je mogao provedenom autokritikom ispraviti. Stj. D. zamjera Cvrtili nedosljednost u nizanju poglavlja radnje i promišljajućih meditacija jer na kraju ubrzava tempo radnje, gubi epizodičnost pri čemu trpi kompozicijska cjelina. No, kako navodi Stj. D., roman je pisan bogatim lirskim jezikom i bez obzira na sve navedene nedostatke, dokaz je snažnog Cvrtilina talenta neosporan.

Tako i Ivo Kozarčanin u *Pregledu omladinske književnosti* (1936) među pojedinim autorima tradicionalne struje ističe upravo Cvrtilinu *Ivanjsku noć* kao

najbolje djelo dječje književnosti nakon Prvoga svjetskog rata.

Josip Badalić piše o novoobjavljenom romanu *Bijelo prijestolje* kao vrlo uspješnim, produbljenim mislima i pogledima na smisao života i svijeta, koji je napisan lijepim rečenicama te je uvjeren da će ga čitatelj primiti s mnogo užitka i zadovoljstva. Unatoč tomu što Cvrtila treba još malo isklesati pojedinosti i zaokružiti misao, roman je u znatnoj mjeri uspio i treba ga ubrojiti u snažnija i bolja ostvarenja objavljena u posljednjem razdoblju.

U časopisu *Napredak* 1940. godine, nakon izdanja nove knjige Josipa Cvrtila *Seoce za gorom*, kao što je već uobičajeno, izlazi ocjena i prikaz tog djela. Autor članka, M. Vučić navodi da je *Seoce za gorom* primjer kako treba pisati za djecu s obzirom na stil, izraz i jezik. Nakon detaljnog prikaza knjige i isticanja pojedinih priča koje su posebno uspjele, autor uočava filozofsku stranu djela, bez obzira na to što je prije svega namijenjena mlađim čitateljima. Nadalje, autor tvrdi da će ova knjiga oplemeniti čitateljevu dušu i srce te razviti „osjećaj za ljepotu jezika, stiha, izraza i riječi“ (1940: 331), posebno ranim njegovanjem lijepog i čistog jezika.

Nakon objave knjige *Seoce za gorom* 1940. godine kritika se ponovno raspisala vrednujući novo Cvrtilino ostvarenje priče prožete prikladnim stihovima. U listu *Hrvatski učiteljski dom* (1940) napisan je kratak prikaz i poziv učiteljima da potaknu svoje učenike na kupnju knjiga naklade Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora i sudjeluju u nagradnom natječaju u kojem se dijeli 100 lijepih knjižica.

Slijedom navedenoga možemo zaključiti da je književna kritika Josipa Cvrtilu prihvatila, bez ijedne iznimke. Književni kritičari i kroničari pišu o njemu kao iznimno talentiranome mladom autoru koji piše poput izgrađenog književnika. Nakon prvotno vrlo uspješne recepcije poezije i kraće proze u obliku pripovijetki, objavljuje roman *Bijelo prijestolje* 1933. godine, čime ga je književna kritika prepoznala i kao sjajnog autora romana socijalnog i realističkog usmjerenja. Kao što navodi Nikola Pavić (1931), osim pozitivnih ocjena književne kritike, Cvrtilina djela veoma su tražena kod mladih čitatelja koji bi učinili sve kako bi se domogli koje Cvrtiline knjige.

Kvalitete Cvrtilinih djela koje svi navode jesu jednostavnost izričaja bez sadržajnog ili kvalitativnog umanjivanja, isticanje pozitivnih vrijednosti bez moraliziranja, poetika izražaja, ljupkost tema i topao ugođaj. Konačno, može se zaključiti kako razlog izostanka Josipa Cvrtila i nedostupnosti njegovih djela nakon 1945. godine sasvim sigurno ne može biti zbog umjetničke inferiornosti.

Međutim, važno je napomenuti i promisliti u kojoj je mjeri pozitivna kritika Cvrtilinih djela pod kapom Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora stvarno i ne-

prenaglašeno mišljenje o kvaliteti Cvrtilina pisanja. Je li ona umjetno stvorena zbog toga što je i sam Cvrtila bio urednikom HPKZ-ovih izdanja te je u službi popularizacije nagradne knjige kroz mrežu učiteljskih preporuka. *Knjižnica za mladež* HPKZ-a „redovito [je] isticana kao stožerna nakladnička institucija što se tiče dječje književnosti do kraja drugog svjetskog rata, dok su svi ostali nakladnici ostajali u njezinoj sjeni“ (Majhut, 2013: 317). Navedeno zvuči paradoksalno jer, kako Majhut (2013) prikazuje, postojao je veliki nerazmjer nakladničke aktivnosti između HPKZ-a i drugih nakladnika. HPKZ je u šezdesetak godina objavio 132 knjige, dok je, na primjer, nakladnička kuća Stjepana Kuglija u otprilike istom razdoblju objavila više od 1100 naslova dječje književnosti. Majhut smatra da je važnost naklade HPKZ-a tijekom godina postala spomenuta „crna rupa“ hrvatske dječje književnosti koja u sebe uvlači svakoga tko se počne baviti rasvjetljavanjem strujanja hrvatske dječje književnosti između dva rata. Iz uvida u pojednostavnjenu tablicu bibliografije Josipa Cvrtila (Tablica 1) može se uočiti da je podjednako objavljivao i u nakladničkoj kući Stjepana Kuglija, i to najviše 1939. godine.

## JOSIP CVRILA O KNJIŽEVNOSTI

Josip Cvrtila u članku objavljenom 1937. godine u časopisu *Dom i škola* vodi raspravu s protivnicima priče [bajke], kako ih on naziva, i staje u njezinu obranu, bez umanjavanja važnosti socijalne pripovijetke. Protivnikom priče ponajprije smatra Matu Lovraka koji je svoje stavove i mišljenja iznio u člancima „Bajke – jedno mišljenje“, „Literatura za djecu i savremena pedagogija“ i „Kakvu literaturu želi omladina“ koje je napisao tijekom tridesetih godina 20. stoljeća. Istina, Cvrtila primjećuje da je priča „preživjela“, da se samoj djeci čini djetinjastom te da se priče sada pričaju samo bakama koje im jedine pridaju važnost. Govori i o opasnosti priče jer „naopako“ prikazuje shvaćanja života te da je važno zaštititi djecu od pogrešnog shvaćanja značenja priče što obrazlaže na primjeru bajke *Ivica i Marica*. Cvrtila ne osporava pojedine mane priče, ali smatra kako je ona ipak važna u prenošenju poruke čitatelju koji ne smije ostati bez nade u prevladavanje svakakvih nedaća koje mu donosi život. Isto tako naglašava da na svršetku priče ipak dobro završe oni likovi koji su čitatelju bili simpatični tijekom čitanja kao i oni koji su prividno bili ranjivi i nezaštićeni u borbi sa zlom koje uvijek završi pobijedeno. Ulažući napore u obranu priče, nikako ne smatra da treba umanjivati vrijednost

socijalne pripovijetke, jer „ako se ustvrdi da medenjaci prijaju djetetu, ne znači to da mu pogača, pa čak i riblje ulje, ne može biti ni od kakve koristi“ (1937: 108). Dakako, prigovara priči jer, nažalost, u životu nije uvijek sve crno-bijelo i često se događa da dobro dobije moralnu pobjedu tek nakon smrti, a ne kao u priči, nakon mnogih muka i iskušenja. Prema navedenome, priču uspoređuje s medenjacima i slastičarnicama te se pita treba li samo time pripremati djecu za život koji je sve nego sladak, no svakako treba uključiti poneku „sladičarnicu“ u dječji život, jer bi se u protivnom život mogao doimati dosadnim i napornim. Cvrtila zaključuje da, što god mislili, a posebno Mato Lovrak i ostali koji su za potpuno njezino ukidanje, priča će u svakom slučaju sve preživjeti. „Imaginarnu našu polemiku s vrlo neimaginarnim protivnicima priče završit ćemo ovo napomenom: promišljajmo uvijek što želimo da nam djeca budu – da li neki starmali marabui ili naprosto djeca“ (Cvrtila, 1937: 109).

U članku „Predvorja sadašnjosti“ objavljenom u *Napretku* 1939. godine, Cvrtila se osvrće na članak Mate Lovraka, „Kakvu literaturu želi omladina“, iz prethodnog broja, neposredno nakon razdoblja prikazivanja Disneyjeve *Snjeguljice* u kinima. Osvrće se na pojedine Lovrakove tvrdnje i komentira ih, ali najviše ga zbunjuje što Lovrak spominje sukobe između fantastične i realistične književnosti. Cvrtila tvrdi da još nije čuo za borbe između tih dviju vrsta književnosti, kako je taj termin preuveličan te da ne zna za pedagoga ili književnika koji je protiv dječje realistične pripovijetke, štoviše, pojedini autori priča, kao i on sam, pišu i realističke pripovijetke. Potvrđuje da zaista postoje protivnici priče koji na različite načine opravdavaju svoje tvrdnje, kako, na primjer, u Bugarskoj nema drukčije književnosti osim realističke, kako je neka učiteljica uplašila svojeg sina pričom o Crvenkapici ili kako suvremeni učitelji zagovaraju realističku pripovijetku kako bi pokazali svoje napredne ili moderne stavove. Cvrtila naglašava da zapravo ni Lovrak nije protivnik priče, jer ne isključuje ju iz lektire, ali dopušta djeci da to učine sama te se pita, ako Lovraka smetaju tradicionalne pučke priče, smetaju li mu i umjetničke priče Lava Nikolajeviča Tolstoja ili Ivane Brlić-Mažuranić jer i one sadrže „fantastičnost preživjelog vremena“. Svakako se slaže da djecu treba zaštititi od čitanja šunda koji iznimno sugestivno nameće pogrešne nazore o životu, ali priču ne smatra takvom jer nakon čitanja priče svatko može razabrati što je bilo istinito i moguće, a što nemoguće. Cvrtila smatra da „preživjela vremena“ i priča imaju terapijski učinak na čovjeka koji mu pomažu oporaviti se od suvremenih štetnih utjecaja na tjelesno i duševno, te poziva (1939: 182):

„Povedimo našu djecu ususret životu kroz smirena predvorja sadašnjosti u ko-

jima leži nagomilano blago iskustva i mudrosti prošlih pokoljenja. Kod raspoznavanja tog blaga često će nam pjesnička mudrost kakve seoske bakice biti mnogo korisnija od doktorskih savjeta kojeg pedagoga teoretičara. I pazimo napose na to da u dragocjenoj patini prošlosti ne gledamo samo na plijesan koji je znak raspadanja i truleži.“

## POKUŠAJI REVALORIZACIJE CVRTILINA OPUSA

Aleida Assmann (2008) u članku *Kanon i arhiva* raspravlja, između ostaloga, o dinamici kulturnog pamćenja i zaboravljanja. Poistovjećuje kulturno zaboravljanje sa zaboravljanjem kod pojedinca, jer, kako navodi, uobičajeno je kontinuirano zaboravljati kako bi se napravilo mjesto za nove informacije, ideje i izazove koji postoje i predstoje u sadašnjosti i budućnosti. Uobičajeno je zaboravljati pojedinosti o životima pisaca ili da neka djela ostanu po strani naspram drugih, ali potpuna praznina nakon 1945. godine, bez spomena o Josipu Cvrtili ili njegovim djelima, očito nije slučajna.

Assmann dijeli zaboravljanje na aktivno i pasivno, to jest namjerno zaboravljanje, kao što su uništavanje, cenzura ili tabuiziranje te nenamjerno zaboravljanje koje nastaje gubljenjem, zanemarivanjem, napuštanjem i drugo. Tvrdi da ono izgubljeno nije materijalno uništeno i postoji mogućnost da će se u budućnosti slučajno ili arheološkim traganjem opet pronaći. Mogli bismo zaključiti da je nad Cvrtilinim književnim tekstovima učinjeno aktivno zaboravljanje jer njegova djela nisu uništena, ali je nad njima provedena, iako ne službena i državna, ali preventivna i suspenzivna, cenzura te autocenzura, a sve u svrhu degradacije autora i njegovih djela. Cenzuru Cvrtilinih djela, konkretno romana *Bijelo prijestolje* iz 1933. i zbirke pripovijetki *Ivanjska noć* iz 1944., možemo pronaći u popisu 600 hrvatskih knjiga kršćanske tematike i nadahnuća koje su bile „izlučene u zatvoreni fond“ (Vegh 2015: 27) iz posudbenog fonda Gradske knjižnice, a nalaze se kao dodatak članku Željka Vegha „Sudbina hrvatskih knjiga kršćanske tematike i nadahnuća u Gradskoj knjižnici u Zagrebu u doba komunizma“. Autor navodi kako je knjižnični cenzor vrlo detaljno pregledavao knjige iz posudbenog fonda i već je samo nekoliko rečenica u kojima se spominju kršćanski pogledi na svijet ili život presuđivalo da će knjiga biti „izlučena“. Dakako, članovi knjižnice nisu ni sumnjali u postojanje zatvorenog fonda, a još je veća tragedija, kako navodi Vegh, u tome što takve knjige nisu bile adekvatno zbrinute pa je jedna šestina tih

knjiga uništena. Također navodi ime cenzora, Marka Oreškovića (1909. – 2005.) koji je bio voditelj Zbirke rijetkih knjiga i rukopisa Sveučilišne knjižnice, a poslije, od 1943. do 1945. i ravnatelj Sveučilišne knjižnice. Nakon 1945. bio je voditelj Zbirke rijetkih knjiga i rukopisa Gradske knjižnice, gdje je upravo imao pristup fondovima. O poslu koji je obavljao svjedoče i brojni kataložni listići izlučenih knjiga koje potpisuje s rečenicom „Sve dosadašnje izlučeno ‘ad personam’. Or.“ (2015: 54).

S druge strane, Tatjana Šarić u radu „Djelovanje Agitpropa prema književnom radu i izdavaštvu u NRH, 1945-1952.“ navodi popis od 24 knjige, izdavača Matice hrvatske, koje je savjetodavna Komisija za pregled knjiga Ministarstva prosvjete NRH 13. 7. 1945. odobrila za tisak. Razlog velikodušnog odobrenja je praktičan, jer bi u suprotnom moglo doći do znatne materijalne štete za izdavača koji se sada nalazi u narodnim rukama (Šarić, 2010: 412). Među tim knjigama nalazi se i Cvrtilina *Ivanjska noć*. Iz dostupnog popisa bibliografije djela Josipa Cvrtila razvidno je da do danas nije pronađeno izdanje iz 1945. godine ili poslije, prema čemu se može zaključiti da do tiskanja te knjige nije došlo.

Cvrtiline priče i pjesme povremeno su uključene u antologije hrvatske dječje književnosti kao što je, na primjer, *Zlatna knjiga svjetske poezije za djecu* iz 1975. godine (ur. Zvonimir Balog) gdje je uključena jedna Cvrtilina pjesma Šuma i *Izabranim hrvatskim religioznim pričama* (1993) Davora Uskokovića gdje su objavljene dvije Cvrtiline pripovijetke, *S djedom u Betlehemu* i *Zvonarski grijesi*.

S druge strane, Assmann (2008) smatra da pamćenje nije uobičajen, prirodan proces kao zaboravljanje, već su za pamćenje potrebne posebne i skupe mjere koje bi ga održale. Kao i zaboravljanje, pamćenje se dijeli na aktivno uz pomoć institucija koje prošlost čuvaju kao sadašnjost različitim načinima poput biranja, prikupljanja, izlaganja u muzejima, te pasivno pamćenje, gdje institucije, kao što su na primjer arhivi, čuvaju prošlost kao prošlost.

Najzaslužniji za ponovno spominjanje i revalorizaciju Josipa Cvrtila, kao književnika koji aktivno stvara u području hrvatske dječje književnosti od dvadesetih godina 20. stoljeća do prekretnice 1945. godine jesu Slavko Bančić koji 1991. godine piše *Sjećanje na Josipa Cvrtilu* i Ilija Pejić koji 1995. godine priređuje 4. izdanje Cvrtiline knjige *Ivanjska noć i druge pripovijesti*. Na revalorizaciji Josipa Cvrtila radila je i Cvrtilina kći, Katarina Čokolić koja 1997. godine objavljuje do tada neobjavljen i namjerno nedovršen roman *Dobra zemlja – pripovijest iz seljačkog života*, a te iste godine Ivan Cesarec piše kratki članak *Josip Cvrtila ili veličina zaboravljenih* u časopisu za kulturu imenom *Hrvatsko zagorje* gdje se

osvrće na život i stvaralaštvo Josipa Cvrtila.

Ilija Pejić u knjizi *Neodoljiva moć riječi – studije i osvrti* nastoji afirmirati bje-lovarski kulturni krug, čiji je dio bio i Josip Cvrtila za vrijeme učiteljavanja u bje-lovarskim osnovnim školama. „Cvrtila [je] bio učiteljem u Bjelovaru punih deset godina, i u bjelovarskom kulturnom krugu otvarajući izložbe, pišući igrokaze za djecu te promovirajući nove knjige ostavio vidna traga“ (2002: 136).

Poticaj za objavljivanje 4. izdanja *Ivanjske noći* Pejić pronalazi nakon što nailazi na 3. izdanje iz 1944. godine i uočava izostanak Josipa Cvrtila iz književno-po-vijesnih pregleda hrvatske (dječje) književnosti i na policama knjižnica. „Pedeset godina sustavnoga prešućivanja, bez tiskane knjige, bez osvrta.“

„U Nacionalnoj i sveučilišnoj knjižnici došao sam i do drugih Cvrtilinih djela. Odlučio sam iz bogata i raznovrsna opusa odabrati najbolje i objaviti, jer malo je hrvatskih pisaca govorilo na tako jednostavan i produhovljen način o unutarnjoj ljudskoj dobroti nadahnutoj kršćanstvom.“ (2002: 136)

Marijana Hameršak i Dubravka Zima (2015: 78) ističu da je dječja književnost često bila „izložena i preventivnim oblicima cenzure, prije svega autocenzuri u užem smislu, ali i uredničkim, nakladničkim, ponekad i prevoditeljskim interven-cijama u tekstove“, a u sadržajnom smislu „cenzur[i] sadržaja koji ne korespon-diraju s uspostavljenim društvenim, političkim, vjerskim ili nekim drugim autori-tetom i poretkom“. Navedenom svjedoče i dnevnički zapisi Josipa Cvrtila koje je djelomično objavila Čokolić u pogovoru romana *Dobra zemlja*, a govore o odluci prestanka pisanja istog što je zapisao 26. listopada 1947., a prestao pisati 9. listo-pada iste godine u egzilu kako bi sačuvao svoju obitelj koja je ostala u domovini: „Kažem prestao, jer sam zaista tako odlučio, i to iz više razloga. Naš odlazak iz Europe očit je dokaz da su nade u skori povratak u domovinu bile iluzija, a ja sam, nažalost, komunističkim vlastima u domovini ostavio svoju brojnu obitelj. Bokči-ći moji ostali su taoci neprijateljskog režima“ i „Ja sam zatočenik jednog očajno teškog vremena, ucijenjen šutnjom radi mojih najmilijih“ (Cvrtila, 1997: 78).

Zaključno, revalorizacija književnog opusa dječje književnosti Josipa Cvrtila kao predstavnika tradicionalne struje u dječjoj književnosti nužna je i temelje-na na pozitivnoj kritici do završetka Drugoga svjetskog rata. Unatoč Cvrtilinu neslaganju u mišljenju s Matom Lovrakom i drugima koji se zalažu za potpuno uklanjanje bajke i fantastične pripovijesti (Lovrak, 1934: 271) razvidno je da je književna kritika bila naklonjena Cvrtilinim djelima. Naknadni postupci aktivnog zaboravljanja, prema Assman (2008), produkt su djelovanja knjižničnih cenzora koji su knjige religiozne tematike ili samo spomena na kršćanstvo uklanjali iz po-

sudbenih fondova. Zadatak je suvremenih književnih povjesničara da tehnikama aktivnog i pasivnog sjećanja vrate Josipa Cvrtilu na zasluženno mjesto jednog od ključnih predstavnika hrvatske dječje književnosti dvadesetih godina 20. stoljeća.

TABLICA 1.

Naslov	Autor	Mjesto	Nakladnik	Godina	Ilustrator
Ivanjska noć	Cvrtila, Josip	Zagreb	Hrv. pedagoško-književni zbor	1922	
Tri dječaka: priče za mladež	Cvrtila, Josip	Zagreb	Hrv. pedagoško-književni zbor	1925	
Mali pelivan i druge priče i pjesme za mladež	Cvrtila, Josip	Zagreb	Hrv. pedagoško-književni zbor	1926	
Ivanjska noć	Cvrtila, Josip	Zagreb	Naklada „Škola i dom“ Zagreb	1930	Ante I. Kuman
Bijelo prijestolje: roman iz suvremenog života	Cvrtila, Josip	Zagreb	Kuća dobre štampe	1933	
Mudri mandarin i druge pripovijesti: pripovijetke i priče za mladež	Cvrtila, Josip	Zagreb	Tisak i naklada knjižare St. Kugli, Ilica 30	1939	omot Andrija Maurović
Mali pelivan i druge pripovijesti: pripovijetke i priče za mladež	Cvrtila, Josip	Zagreb	Tisak i naklada knjižare St. Kugli, Ilica 30	1939	omot Andrija Maurović
Kalifov turban i druge pripovijesti: pripovijetke i priče za mladež	Cvrtila, Josip	Zagreb	Tisak i naklada knjižare St. Kugli, Ilica 30	1939	omot Andrija Maurović
Gradić u dolini i druge pripovijesti	Cvrtila, Josip	Zagreb	Tisak i naklada knjižare St. Kugli, Ilica 30	1939	omot Andrija Maurović
Seoce za gorom	Cvrtila, Josip	Zagreb	Hrv. pedagoško-književni zbor	1940	Ante Kuman
Pastirska frulica: božićna priča [sic!]	Cvrtila, Josip	Zagreb	Savez hrvatskih učiteljskih društava Zagerb	1943	Kamilo Ružička
Ivanjska noć	Cvrtila, Josip	Zagreb	Matica hrvatska	1944	Ante Kuman
Ivanjska noć i druge priče i pripovijesti	Cvrtila, Josip	Bjelovar	Hrv. pedagoško-književni zbor	1995	Krešimir Ivanček
Dobra zemlja: pripovijest iz seljačkog života	Cvrtila, Josip	Krapina	Biblioteka Zrcalo	1997	

## LITERATURA

- ANDRIĆ, J. (1933). O piscu ove knjige. U: J. Cvrtila. *Bijelo prijestolje*, Knjižnica dobrih romana, kolo XV, knjiga 59: 173–175. Zagreb: Kuća dobre štampe.
- ASSMANN, A. (2008). Canon and Archive. U: A. Erll & A. Nünning, ur. *Cultural Memory Studies: An International and Interdisciplinary Handbook*. Berlin; New York: Walter de Gruyter. 97–107.
- BADALIĆ, J. (1933). Književnost. *Život*, 15 (6).
- BALOG, Z. (1975). *Zlatna knjiga svjetske poezije za djecu*. Zagreb. Nakladni zavod Matice hrvatske.
- CESAREC, I. (1997). Josip Cvrtila ili veličina zaboravljenih. *Hrvatsko zagorje*, III: 28–32.
- CIN (1940). Prikazi. *Hrvatski učiteljski dom*. 17 (20).
- CRNKOVIĆ, M. i TEŽAK, D. (2002). *Povijest hrvatske književnosti: Od početaka do 1955. godine*. Zagreb: Znanje.
- CVRTILA, J. (1933). *Bijelo prijestolje: roman iz suvremenoga života*. Kuća dobre štampe. Zagreb.
- CVRTILA, J. (1937). Priča i dijete. *Dom i škola*, 9 (6): 107–190.
- CVRTILA, J. (1939). Predvorja sadašnjosti. *Napredak*, 85 (4): 179–182.
- ČOKOLIĆ, K. (2019). Kompleks Cvrtila, ili odbacivanje dijela hrvatske književnosti i namjerni zaborav. *Kroatologija*, 10 (1): 243–248.
- HAMERŠAK, M. (2013). Antropologija, ekonomija i Dječje carstvo – produkcija i recepcija bajki u međuraću. U: M. Protrka-Štimec, D. Zalar i D. Zima, ur. *Veliki Vidar: stoljeće Grigora Viteza*. Zagreb: Učiteljski fakultet. 391–405.
- HAMERŠAK, M. i DUBRAVKA Z. (2015). Uvod u dječju književnost. Zagreb. Leykam international.
- HRANJEC, S. (2003). Josip Cvrtila – pouzdanje u Boga. U: *Kršćanska izvorišta dječje književnosti*, 78–81. Zagreb. Alfa.
- LOVRIĆ KRALJ, S. (2014). Paradigme tridesetih godina 20. st. u hrvatskoj dječjoj književnosti. Doktorski rad obranjen 29. siječnja 2014. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- LOVRAK, M. (1932). Bajke: jedno mišljenje. *Narodna prosveta: organ Učiteljskog udruženja*, 14 (40): 2.
- LOVRAK, M. (1933). Koje knjige vole naša djeca? Razgovor sa književnikom Matom Lovrakom. *15 dana: kronika naše kulture*, 3 (11): 161–162.
- LOVRAK, M. (1934). Literatura za djecu i savremena pedagogija. *Učitelj: pedagoš-*

- ki časopis*, 15 (49/4): 270–275.
- LOVRAK, M. (1938). Kakvu literaturu želi omladina. *Napredak*, 79 (10): 465–468.
- KOZARČANIN, I. (1936). Pregled omladinske književnosti. *Savremena škola*, 10 (1–2): 36–43.
- KRAJAČIĆ, Lj. (1922). Omladinske edicije HPKZ-a za god 1922. *Napredak*, 58 (5–6): 125.
- KRAJAČIĆ, Lj. (1922). Omladinske edicije HPKZ-a za god 1922. *Napredak*, 58 (7–8): 202–204.
- KRAJAČIĆ, Lj. (1926). Omladinske edicije HPKZ-a za god 1926. *Napredak*, 67 (1–2): 35–40.
- KRAJAČIĆ, Lj. (1931). Naša omladinska literatura. *Napredak*, 72 (3): 110–111.
- MAJHUT, B. (2013). „Bijela područja“ i „crne rupe“ povijesti hrvatske dječje književnosti. U: M. Protrka-Štimec, D. Zalar i D. Zima, ur. *Veliki Vidar: stoljeće Grigora Viteza*. Zagreb. Učiteljski fakultet. 311–328.
- MAJHUT, B. (2016). Hrvatska dječja književnost i jugoslavenska dječja književnost. *Detinjstvo*, 42 (2): 28–43.
- MAJHUT, B. (2022). *Hrvatska dječja književnost okreće novi list*. Zagreb. Matica hrvatska.
- MARAKOVIĆ, Lj. (1925). Dječje knjige. *Hrvatska prosvjeta*, 12 (10): 228.
- MARAKOVIĆ, Lj. (1929). *Novi pripovjedači*. Zagreb. Hrvatsko književno društvo sv. Jeronima.
- PAVIĆ, N. (1931). Najnovije edicije dječjih knjiga u nakladi „Škola i dom“. *Savremena škola*, 5 (5): 307–309.
- PAVLETIĆ, V. (1965). *Panorama hrvatske književnosti XX stoljeća*. Zagreb. Stvarnost.
- PEJIĆ, I. (1995). *Neodoljiva moć riječi – studije i osvrti*. Bjelovar. Linija <etc.>.
- PINTARIĆ, A. (2009). Kad ondje ugledaš đurđice, vrati nam se – bajke i priče Josipa Cvrtila. *Biblija i književnost – interpretacije*. 95–109.
- REZO, V. (2023). Poetika Ivanjske noći Josipa Cvrtila u svjetlu književnopovijesne, književnokritičke i književnoteorijske literature. *Libri et Liberi*, 12 (2): 293–312.
- STJ. D. (1933). Tri knjige o selu. *Obzor*, 74 (92).
- ŠARIĆ, T. (2010). Djelovanje Agitpropa prema književnom radu i izdavaštvu u NRH, 1945 – 1952. *Radovi Zavoda za hrvatsku povijest Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu*, 42 (1): 387–424.
- UJEVIĆ, M. (1932). *Hrvatska književnost: pregled hrvatskih pisaca i knjiga*. Za-

- greb. Hrvatsko književno društvo sv. Jeronima.
- USKOKOVIĆ, D. (1993). *Izabrane hrvatske religiozne priče za djecu*. Zagreb. SysPrint.
- VEGH, Ž. (2015). Sudbina hrvatskih knjiga kršćanske tematike i nadahnuća u gradskoj knjižnici u Zagrebu u doba komunizma. *Kroatologija*, 6 (1–2): 27–93.
- VUČIĆ, M. (1940). Ocjene i prikazi. *Napredak*, 81 (8): 330–331.
- WILLIAMS, R. (2006). Analiza kulture. U: D. Duda, ur. *Politika teorije: zbornik rasprava iz kulturalnih studija*. Zagreb: Disput. 35–58.
- WHITE, H. (2003). Fabulacija povijesti i problem istine u reprezentaciji. *K.*, veljača, svezak 1. 33–54.
- ZALAR, I. (1979). *Suvremena hrvatska dječja poezija*. Zagreb. Školska knjiga.
- ZIDARIĆ, J. (1929). Književnost. *Mladost*, 3-4 (1928/29).

## JOSIP CVRILA IN CROATIAN LITERATURE FOR CHILDREN

### ABSTRACT

The purpose of this paper is to research literary history by examining the work of the teacher and writer Josip Cvrtila, at his creative peak as a respected, but now largely forgotten, author of Croatian children's literature. The paper will show that Cvrtila's contribution has not received recognition it deserves in historical accounts of Croatian children's literature, which will justify the need for research on this topic and its reevaluation. The research will rely on sources from the first half of the 20th century, and for this purpose, articles and discussions from newspapers, contributions from professional and children's magazines, archival materials, biographical and autobiographical records, and a listed bibliography of Josip Cvrtila's work will be analysed. In addition, the research will focus on a comparison of the reconstructed perception of Josip Cvrtila's work in the first half of the 20th century with the representations of that period created after World War II, those from the second half of the twentieth century and those created after the independence of the Republic of Croatia, with the aim of understanding the selection procedures that have resulted in the representation of Cvrtila's work today.

### KEYWORDS:

*Josip Cvrtila, literary history, re-valuation, selection procedures*

# FROM DIAGNOSIS TO INTERVENTION: A NEUROPEDAGOGICAL APPROACH USING THE DIAGNOSTIC-INTERVENTION PROGRAMME COMPREHENSIVE MOVEMENT INTERVENTION

---

NIKOLETTA SZÁSZOVÁ, ALEXANDRA BIŠČO KASTELOVÁ, MIROSLAVA BARTOŇOVÁ,  
LÁSZLÓ VARGA

---

*Department of Special Education, Comenius University,  
Bratislava, Slovakia*  
*Institute of Educational Sciences and Psychology,  
University of Sopron, Sopron, Hungary*  
szaszova@fedu.uniba.sk, bisco.kastelova@fedu.uniba.sk  
bartonova@ped.muni.cz, varga.laszlo@uni-sopron.hu

UDK: 612.7:[37.013:159.91]=111  
Stručni rad  
Primičen: 16. 4. 2025.  
Prihvaćen: 2. 10. 2025.

## ABSTRACT

The study examines the effectiveness of the diagnostic-intervention programme Comprehensive Movement Intervention (CMI), which is based on the principles of neuropedagogy and focuses on correct motor development as the key factor in the successful functioning of pupils with developmental disorders. The research sample comprised ten first-level elementary school pupils with developmental learning disorders and impaired communication skills. The programme lasted for six months, with participants performing individual exercises at home under the supervision of a parent with regular check-ups every four to five weeks. The research methodology combined quantitative and qualitative approaches, and a single-group experiment was used to measure effectiveness. A pretest and posttest assessed 35 areas, each scored from 0 (impaired) to 1 (mastered). The results demonstrated statistically significant improvement: the average score increased from 15.70 to 28.40 ( $p < 0.05$ , paired t-test). The greatest improvement occurred in the areas of fine motor skills, balance and attention, and all participants showed improvement in at least one of the monitored areas (100% success rate, McNemar test,  $p < 0.05$ ). The findings confirm that motor interventions can significantly affect the perceptual and executive functions of pupils with developmental disabilities. The study at the same time highlights the need for longitudinal studies on a larger sample and with a control group. The CMI programme appears to be a promising tool for supporting inclusive education. The study was conducted within the framework of the VEGA project No. 1/0196/23.

## KEYWORDS:

*neuropedagogy, movement intervention, neurodevelopmental disorders, Comprehensive Movement Intervention*

## INTRODUCTION

Education is one of the important factors influencing the development of an individual. Since 2020, principle changes in education have been taking place in Slovakia that affect the raising and education of persons with special educational needs. The reforms are part of the Recovery and Resilience Plan of the Slovak Republic, with the key component being the Accessibility, Development and Quality of Inclusive Education. Measures such as a new definition of special educational needs, a Catalogue of Support Measures and the reform of the guidance and prevention system have been introduced. The document *Strategy for an Inclusive Approach in Education by 2030* (2021) sets the goals for increasing the accessibility and quality of education with an emphasis on equality. An important initiative is the transformation of the guidance system of the Ministry of Education of the Slovak Republic, which introduces a new structure of guidance services at five levels based on pupil needs. The changes were anchored in an amendment to the Education Act and regulations as well as new standards for the professional activities of counselling facilities, by which a uniform quality of services and support for the development of children and youth are ensured.

The coordinated activities of a school support team of experts significantly contribute to the effectiveness of inclusive education at school (Act No. 245/2008 Coll.). Support and diagnostics of pupils with developmental learning disabilities at school are provided by a school support team, and coordinated activities of the school support team experts thus significantly contribute to the effectiveness of inclusive education at school. Outside the school environment, support and diagnostics are provided by a Counselling and Prevention Centre. The Centre's basic activities are focused on diagnosing a pupil's current abilities in the areas of reading, writing and arithmetic. The level of perceptual, cognitive and motor functions, which are key for successfully mastering academic abilities, is also assessed (Kleknerová et al., 2023; Biščo Kastelová, 2024; Act No. 245/2008 Coll. as amended).

Pupils with developmental learning disabilities are a heterogeneous group that manifests in significant problems in school skills (reading, writing, counting), even if they are not based on reduced intellectual ability. These disorders can affect different aspects, such as phonemic awareness, word recognition, intellectual capacity, spelling, written communication and mathematical abilities. The professional public currently agrees that the most significant source of dyslexic

problems can be found in the area of impaired phonemic awareness. This brings with it not only problems with identifying sounds, but also problems with phonological manipulation, verbal memory, verbal learning, identifying words in a text and learning based on verbal stimuli (Habib, 2018; Ramus, 2003).

A diagnosis requires a comprehensive approach that includes psychological diagnostics (assessment of intellectual abilities and special abilities), pedagogical diagnostics (pupils' manifestations in the school environment), medical diagnostics (exclusion of organic causes), social diagnostics (environmental influence) and also special pedagogical diagnostics (confirmation of the diagnosis, setting up support measures and proposing correction). School documentation, which provides an overview of the pupil's school abilities, represents an important source for a diagnosis. If the differences between the results in the subjects are significant, the suspicion of confirming this diagnosis increases. The time course and detailed manifestation of these problems in different environments is equally important (Biščo Kastelová, 2024; Bartoňová, 2024). With special pedagogical diagnostics of developmental learning disorders, we apply two main approaches: static and dynamic (Bednářová, Šmardová, 2022). Static diagnostics focus on an accurate evaluation of the pupil's current state of development, skills and capabilities. This approach determines what the pupil currently masters but does not offer detailed instructions for an intervention, thus requiring a qualitative assessment of the context and interpretation of data. Standardised methods that use norms to determine what is considered average, above-average or below-average performance within the population are assigned to this category (Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová et al., 2020).

Diagnostics should be seen as a dynamic rather than a static process that must take into account many factors. An inclusive view of pedagogical diagnostics puts demands on the diagnostic competencies of the teacher who uses dynamic diagnostics (Felcmanová & Habrová, 2015). It focuses on identifying effective methods and approaches that support the active development and full use of a pupil's potential. Its primary goal is to analyse the process of learning itself and to find ways to effectively stimulate this development. It emphasises the support of functional forms of learning, finding solutions and revealing practices that lead to positive changes in a child's thinking and development (Bednářová, Šmardová, 2022; Bartoňová, 2024). This approach does not focus only on solving a specific task but also supports overall cognitive processes and facilitates learning (Valenta, Morávková Krejčová, Hlebová et al., 2020).

Diagnostics of developmental learning disorders is essential for identifying and providing a suitable intervention.

## **THE IMPACT OF NEUROSCIENCE AND NEUROPEDAGOGY ON THE DIAGNOSIS OF DEVELOPMENTAL LEARNING DISORDERS**

Contemporary research in the field of neuroscience has brought the knowledge that experience and intentional attention management can influence the functioning of the central nervous system, which raises the question of their importance for supporting the learning process and development, including in the category of students with developmental learning disabilities. Since the finding that learning processes and developmental processes are dynamic (Erwin, 1991 IN: Evrard, M., Bresciani Ludvik, M.J., 2016), substantiating these claims with research has been important. Current research results in the field of neuroscience is bringing new explanations about the functioning of the human brain and its ability to respond to experience, attention and the environment. Such discoveries enable individuals (not excepting individuals with developmental learning disabilities) to take greater responsibility for the development of their own abilities (Evrard, M., Bresciani Ludvik, M.J., 2016). Neuropedagogy is defining important areas of human learning, such as, e.g., the neural basis of reading, writing and memory processes. Neuropedagogy also focuses on answering questions through which we look for explanations for various neural mechanisms (behavioural, cognitive, emotional) and last but not least, neuropedagogy examines the lifelong development of an individual, especially during critical periods (early stages of development, school readiness, etc.) (Maršák, Janoušková, 2014). The neuropedagogical approach is therefore based on the fact that the human brain structure is the result of a long-term developmental process, is hierarchical and begins to develop already in the intrauterine phase of an individual's development (Kissné Zsámboki, Franady-Landerl, 2018).

It is this knowledge from neuroscience that is initiating discussions on the importance of using it to create educational opportunities that support learning and development of individuals and thus influence their school success. Based on this, it is possible to assume that special educators can use strategies that have a positive effect on the development of the central nervous system within their educational or intervention activities to support pupils' ability to do the following:

be aware of how and what they focus their attention on (attention regulation), regulate their emotions (emotional regulation), and be conscious of how they use their cognitive processes (cognitive regulation) (Bresciani Ludvik, M.J., Evrard, M., Goldin, F., 2016).

As part of current neuroscience knowledge, it is important to mention the importance of intentional movement for the development and support of brain activities. Research conducted in 2014 (Converse et al., 2014, In Bresciani Ludvik, M.J., Evrard, M., Goldin, F., 2016) pointed out that intentional movement can be a significant means of more intensive engagement and functioning of the brain, because the research participants who completed a 15-week course of tai chi – as a form of intentional movement – showed significant improvement in their attention compared to a control group. Running, brisk walking and other forms of exercise and movement also support learning, although the specifics within the functioning of the brain are not yet completely clear (Bresciani Ludvik, M.J., Evrard, M., Goldin, F., 2016). In their study, Willoughby and Hudson (2023) deal with the theory stating that the development of fine and broad motor skills in children is created by a sequence of targeted activities that ensure the interconnection and activation of individual executive functions. The presented theory speaks specifically about the important role that proper motor development plays in the formation of other functions, which are, however, immediately needed in the learning process.

Carrying out interventions for pupils with developmental disabilities is extremely important, since these pupils often face challenges in the areas of attention, motor skills and academic performance. Targeted programmes can help not only to moderate manifestations of a disorder but also to support overall development and involvement of pupils in the educational process. In this context, Jedličková and Sleziaková (2023) conducted a study that deal with the associations between writing disorders and graphomotor skills, as well as the development of graphomotor skills in pupils with dysgraphia and secondary attention deficit disorder. The study included qualitative research on a sample of three pupils diagnosed with a writing disorder who took part in the “Good Start Method” programme. The results showed that implementing this method helped not only in the development of the pupils’ motor and graphomotor skills but also improvement in their attention.

In the special pedagogical diagnostics of pupils with developmental learning disorders, the assessment of their motor level plays an important role, also in

view of current knowledge from the field of neuroscience. The tests that special educators have available for diagnostic activities cover key areas necessary for a comprehensive assessment of pupils' developmental capabilities. In the framework of the diagnostics for determining the level of motor skills in Slovakia, we start from diagnostic content standards (VUDPaP, 2023), which include tests such as the MABC-2 Motor Test, the Orientation Dynamic Test of Practice, the Laterality Test, Brunt-Lézineová, the Munich Functional Developmental Diagnosis, Bayley II/III, BOT-2 and Strassmeier. Motor skills, as one of the key areas during diagnosis and in the subsequent special pedagogical intervention, require the creation of new tools. Individual methods of diagnosis work with the individual only at the diagnostic level, and there is no follow-up intervention programme. Validation of the application of a neuropedagogical approach to interventions in the form of motor programmes is absent from Slovakia.

Compensation can be a relatively new diagnostic-intervention methodology originating from Hungary – Comprehensive Movement Intervention (CMI) – which serves as a diagnostic-intervention programme for persons with developmental disorders. It focuses in the diagnosis on the assessment of fine and broad motor skills, coordination of movements and basic elementary movements, etc. Comprehensive Movement Intervention (hereinafter referred to as CMI) was developed and verified in practice by the educator Kulcsár Mihályné. The CMI method is based on neuropedagogical approaches and knowledge from both theoretical and practical points of view.

Based on the theory of brain neuroplasticity (Schusterová, 2020; OECD, 2002; Dishman et al., 2012; Doidge, 2011; Ostatníková, 2017; Orel, Prochádzka et al., 2017), which points to the ability of the human brain to adapt its functions important for the learning process depending on physical activity, we point out the importance of movement as forming the basis of the CMI method (Bottyánová, 2021). Movement is important in the context of the formation of neurotransmitters and synapses (Teleanou et al., 2022), through which we can achieve better functioning of the nervous system.

We also apply the individual above-mentioned knowledge within a Comprehensive Movement Intervention programme. The programme consists of a diagnostic part and an intervention part. It needs be pointed out that in the diagnostic part the task of the specialist is not to make a diagnosis but to evaluate whether or not the child or pupil has mastered the given developmental areas. If the child shows deficits, this is an indication for a professional intervention in the form of

### Comprehensive Movement Intervention.

During the testing, we assess 35 areas, which are divided into categories: visual perception, auditory perception, motor skills, speech skills, memory skills, thought operations and attention. It needs to be pointed out that some areas of testing cooperate and complement each other, and they cannot be completely separated from one another; therefore, they could also be classified into two circuit categories such as, for example, visual-motor coordination.

Movement exercises are compiled based on the results of the assessment of the individual and are implemented systematically in the home environment. A professional intervention in the form of frequent meetings with a certified CMI specialist is essential. What is important is that the exercise is automated, and the hierarchy of development of the individual's motor skills and other systems is maintained. The multi-stage intervention system consists of different motor exercises, and the assigning of new, higher-level motor exercises is possible only after the previous developmental stage has been fully mastered. According to Kulcsár (2014), the author of the programme, the intervention process can be ended in three ways: 1. successful completion – this means complete exhaustion of the programmes possibilities; the goal set at the beginning is achieved through the programme. 2. exhaustion of limits – successful completion of the intervention programme and adequate control of the motor exercises; however, despite completing the intervention programme, the individual failed to achieve the desired effect (for example, parental expectations). 3. stopping the intervention programme – the reasons for premature termination of the intervention process are mostly due to the child's aversion to the exercises, in which case the parents were unable to sufficiently motivate the child to cooperate.

The target group of the Comprehensive Movement Intervention is individuals with developmental disorders (learning disorders, attention disorders, impaired communication skills, a preschool age child who shows immaturity, individuals who show disorders in the motor system, sensorimotor system, etc.).

A very important fact is that the CMI programme does not claim that after completing it, the child or pupil will be "cured" of an already present diagnosis. Such claims are not appropriate here and are not relevant. Through the programme, we are able to eliminate developmental immaturity or deficits and achieve the child's individual potential, which is key to successfully mastering his or her academic skills.

In our paper, we present some partial results of the research, which was con-

ducted as part of a dissertation (Szászová, 2024) in the period from 2022 to 2024 and presents the use of the diagnostic-intervention methodology Comprehensive Movement Intervention (CMI) in Slovakia.

## **MATERIALS AND METHOD**

A special educator should have acquired the competence to purposefully lead an intervention process with an individual according to his or her individual needs based on the processed diagnostics and subsequently proposed intervention. An important component in this process is to understand the associations between pupils' performance and their neuroscientific background. This is also confirmed by experts, such as Boon (2013), Thomas Ansari and Knowland (2019), Van Atteveldt et al. (2020) and Pávová (2023), who note that scientific knowledge from neuroscience can play an irreplaceable part in pedagogical practice.

In our research, we purposefully implement knowledge from neuropedagogy. The implementation consists in applying the CMI diagnostic and intervention tool, which is based on the theory stating that proper motor development is one of the key systems for the successful functioning of a pupil in the school environment. For this reason, we apply an intervention in the form of targeted movement exercises to pupils. We point out the fact that the CMI diagnostic and intervention programme, using the correct motor development of the individual, subsequently forms the basis for the successful functioning of a pupil with developmental disorders in the school environment. Proper motor development is very important from the viewpoint of the aetiology of many disorders. As many studies have said (Grzywniak, 2017; Ashlyn, 2020), delays and even deviations in motor development can form one group of causes of various developmental disorders. We consider the implementation of research to verify the effectiveness of the adapted diagnostic and the CMI intervention tool to be very important for Slovak pupils.

### **Methodology and Methods**

The main aim of the research was to determine which areas are most impaired during testing in a selected group of participants. A partial aim was to determine in a selected group of pupils with developmental disabilities whether there was an overall improvement in the areas where they showed deficits after six months of

completing the CMI movement programme.

We were looking for an answer to the following research question: *In which areas will pupils with developmental learning disabilities experience the greatest improvement through the implementation of CMI with regard to impaired areas?*

We verified the effectiveness of the CMI statistically, and we set up the following hypotheses:

**Hypothesis 1:** We assume that after completing the CMI programme, the experimental group will in the posttest show a significant improvement in impaired areas compared to the status before completing the programme.

**Hypothesis 2:** We assume that after completing the CMI programme, each participant will show an individual significant improvement in the posttest compared to the status before completing the movement intervention.

We applied a mixed research design in the study, both a quantitative and qualitative methodology simultaneously (Bačíková, Janovská, 2018).

TABLE 1. Research methodology

Research method	Methodology	Characteristics and frequency of the method used
Experiment (one group technique)	Quantitative	verification of the effectiveness of the CMI programme * number uses: 2 times for each participant (pretest, posttest) * total number of uses 20 times
	Qualitative	observation: monthly control meetings with research participants, monitoring their progress mainly in the movement sphere * number of uses: 5 times for each participant * total number of uses 50 times
		Qualitative

When carrying out the research, we specifically applied the one group experiment technique. We compared 35 areas of testing before and after completing the intervention. We divided the testing areas into the following categories: visual perception, auditory perception, motor skills, speech/language skills, memory skills, cognitive operations, and attention. Individual areas of measurement in the Comprehensive Movement Intervention are scored with a value of 0 if the area is impaired, not mastered or deficient, and a score of 1 is awarded in the case of ade-

quate mastery of the given task/area. We chose this experimental method because it is the only research method that ensures the causal consequences of pedagogical action and is used to assess the effectiveness of the intervention (Gavora et al., 2010; Bačíková and Janovská, 2018). Severini and Kostrub (2018) describe an experiment in which the observed phenomenon is intentionally manipulated. The diagnostic component of the CMI program is not intended for the establishment of a medical diagnosis, but rather for the identification of weakened functions affecting learning. It is not a standardized method; the assessment is administered individually. Furthermore, the diagnostic process may only be conducted by a specialist who has successfully completed the theoretical and practical course associated with the CMI program. For the proper implementation of the neuro-pedagogical approach, it is essential to integrate the testing results with data obtained from the developmental history (anamnestic data). Simply possessing this information is insufficient; it is crucial to understand its meaning and context in relation to current neuroscientific knowledge. Therefore, working with the CMI program necessitates interdisciplinary thinking and the ability to adapt the intervention to the individual needs of each child. The results obtained from the testing were subsequently evaluated. The CMI diagnostic tool was administered to each participant twice, in the form of a pretest and a posttest.

## STUDY DESIGN

To verify the efficacy of the motor intervention, a quasi-experimental design with a single group (i.e., a one-group pretest-posttest design) was utilised. Testing was conducted in two phases—before and after the completion of the motor intervention—focusing on assessing changes in selected functional domains among the participants.

The CMI diagnostic tool allows for a comprehensive assessment of several developmental domains. The following categories were monitored within the scope of this research:

**Visual Perception:** This category included tasks focused on directional and spatial orientation, graphic connection of dots, visuomotor skills, figure-ground differentiation, constancy of visual perception, and the identification and discrimination of images.

**Auditory Perception:** Assessed parameters included auditory differentiation, ear dominance and hearing, as well as auditory memory as part of the broader cognitive profile.

**Motor Skills:** Included tasks related to fine motor skills, drawing a human figure, spatial awareness, balance, dynamic praxis, body schema perception, cross-lateral movements, laterality, and fundamental movement skills (e.g., crawling, climbing, various forms of walking, jumping, head lift in a supine position).

**Speech/Language Skills:** Linguistic competencies were examined, including vocabulary, articulation, narrative abilities, and speech comprehension, alongside general knowledge.

**Memory Skills:** Assessed areas included visual-mechanical, visual long-term, auditory-mechanical, short-term, long-term auditory, and kinesthetic memory.

**Cognitive Operations and Attention:** This category considered causal thinking, logical reasoning, attention span, general knowledge, and the constancy of visual perception.

**Social Maturity:** This encompassed abilities to solve problematic situations, the level of social maturity, and work readiness.

The application of the CMI program within the pretest-posttest design allowed for the monitoring of the motor intervention's effect on the development of key learning domains. The results provided relevant data on potential changes within the individual functional categories and highlighted the significance of targeted motor stimulation in supporting the overall development of children.

## RESEARCH PHASES

The research was structured into three distinct phases:

### **Phase One (September 2022 – August 2023)**

This phase focused on the preparation of research instruments, participant selection, and the adaptation of the diagnostic tool to the Slovak context. This included:

- Preparation and piloting of the research instruments.
- Pilot verification of the diagnostic tool's comprehensibility with two experts.

- Direct work with individuals with developmental disorders, based on which some tasks were modified to better suit the needs of Slovak-speaking children.
- Selection of the research sample via a combination of convenience and purposive sampling (based on age and diagnosis; Gavora, 2010).

### **Phase Two (September 2023 – March 2024)**

This phase involved the implementation of the research itself:

- Pretesting of participants using the diagnostic component of CMI.
- Design of individualised intervention plans.
- Home training via the CMI program (with continuous guidance and exercise updates every 4–5 weeks).
- Posttesting after six months of intervention.

### **Phase Three (January – April 2024)**

This phase was dedicated to the analysis and interpretation of the acquired data (Szászová, 2024).

## **DATA ANALYSIS PROCEDURE**

At the beginning of the research, the pretest was administered according to the CMI program methodology. Based on the pretest results, an individual exercise regimen was created for each participant, focusing on areas with identified deficits, with exercises derived from neuropedagogical principles. Participants received instruction on the exercises, and parents were trained as co-therapists. Home training was performed with a minimum frequency of five times per week. Control meetings were held at regular intervals (every 4–5 weeks). During these meetings, the CMI methodology was used to assess whether the participant had automated the given exercises or if continued training was required. Based on this evaluation, supplementary exercises were subsequently assigned, or the original ones were maintained. The posttest was administered after the six-month intervention period. The level of improvement was determined using a simple mathematical calculation, specifically the percentage of improvement compared to the pretest.

Furthermore, McNemar's test—which is designed for comparing dichotomous variables in smaller research samples—was used to analyze changes in the se-

lected functional areas of the participants before and after the motor exercises. This test enabled the identification of statistically significant differences in shifts, making it particularly suitable for evaluating the effectiveness of interventions in longitudinal research.

Although the entire CMI program is characterised as a long-term intervention (the recommended duration is 12–16 months), due to the time constraints of the research, the measurement was conducted after the initial six months of the intervention.

### Characteristics of the research sample

We set the criteria for selecting the research sample based on the analysis of statistical reports from school counselling and prevention facilities (both public and private) according to the number of registered clients and the type of health disadvantage in the 2022/2023 school year. The first largest group comprised pupils with impaired communication skills (ICS) and in second place are pupils with developmental learning disabilities (DLD). According to DSM-V, these diagnoses belong to the group of neurodevelopmental disorders, and according to ICD-11 to mental, neurodevelopmental and behavioural disorders (APA, 2013; WHO, 2019). In Table 2, we summarise the research sample.

TABLE 2. Characteristics of the research sample

Participant	Sex	Age	Diagnosis	Developmental deviations in motor skills in early childhood	Occurrence of developmental disorders in the family
P1	boy	11	ICS+DLD	no	no
P2	boy	9	ICS	yes	yes
P3	boy	8	ICS	yes	no
P4	boy	7	ICS	yes	no
P5	girl	10	DLD	yes	no
P6	girl	10	DLD	yes	no
P7	boy	9	ICS	yes	yes
P8	boy	10	ICS	yes	no
P9	girl	9	DLD	yes	no
P10	boy	11	DLD	yes	no

Legend: DLD – developmental learning disorders, ICS – impaired communication skills

All participants (n = 10) attended the first level of primary school. Based on anamnestic interviews before the diagnostic-intervention process, we determined that developmental deviations in early childhood were present in 9 participants (n = 9), and a positive family history in the form of the presence of developmental disorders in the family was identified in 2 participants (n=2). The participants were included in the intervention process on the basis of the identified impairments (criterion for selecting participants). After the pupils' deficits were identified, an individual intervention plan was created for each participant in the form of movement exercises, according to the methodology of the CMI intervention programme. The participants then did the exercises in their home environment under the supervision of a parent (who was trained in the programme as a co-therapist). Participants took part in follow-up sessions with a certified professional every 4 to 5 weeks, where they were then assigned additional follow-up exercises based on their individual pace of developmental.

### **Ethical aspects**

In carrying out the study, we started from and were guided by the European Charter for Researchers (2006), through which basic principles and ethical principles were observed. Ethical rules, such as anonymity, informed consent in accordance with Act No. 18/2018 Coll. *on the Protection of Personal Data*, prevention of harm and misleading the participant, were respected to the maximum extent (Ritomský, 2015; Kasacova, 2019, Kaposi, Szoke, 2022).

## **RESULTS**

In the study, we monitored in which areas the participants showed the greatest improvement through the CMI intervention in relation to impaired areas. The following graphs interpret the overall values of positively scored areas. Graph no. 1 shows the pretest values (before the CMI programme), and Graph no. 2 then presents the results of the research after completing the CMI intervention. It shows the absolute improvements after six months of the CMI with respect to the individual areas tested.

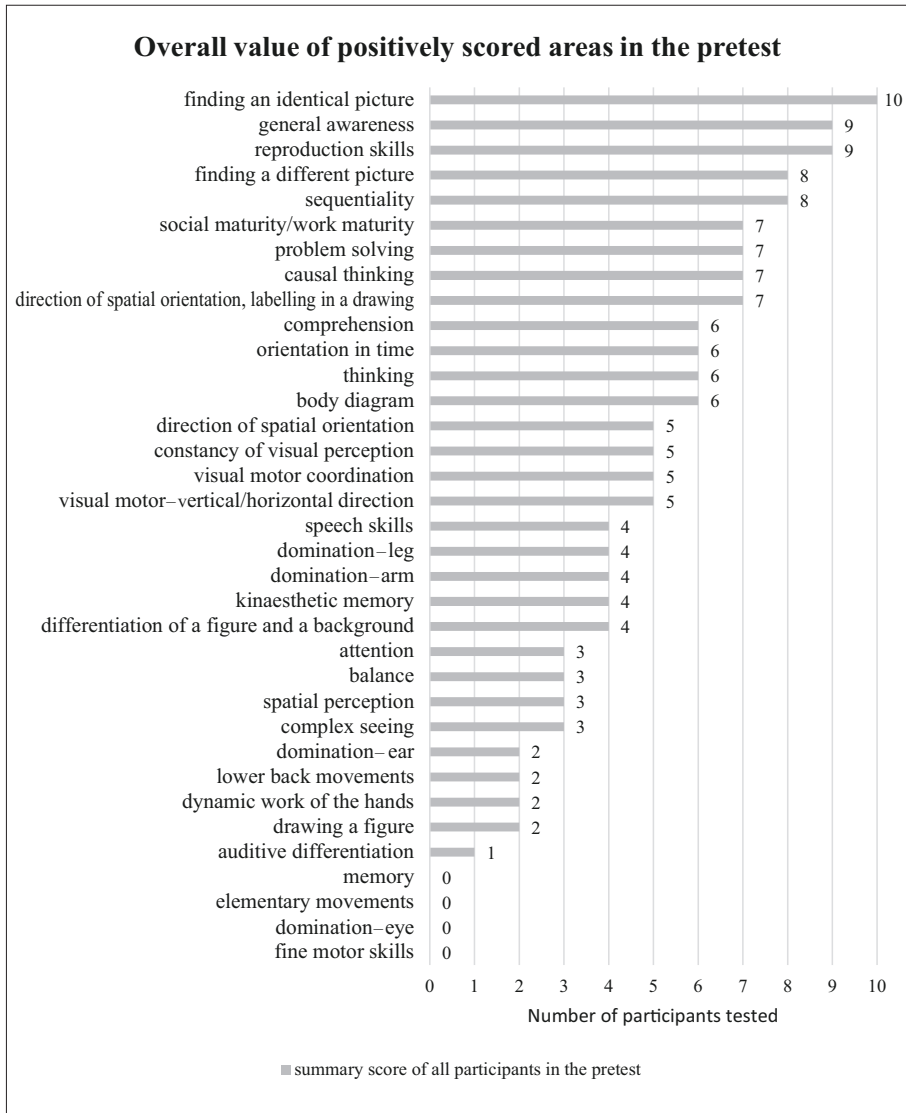
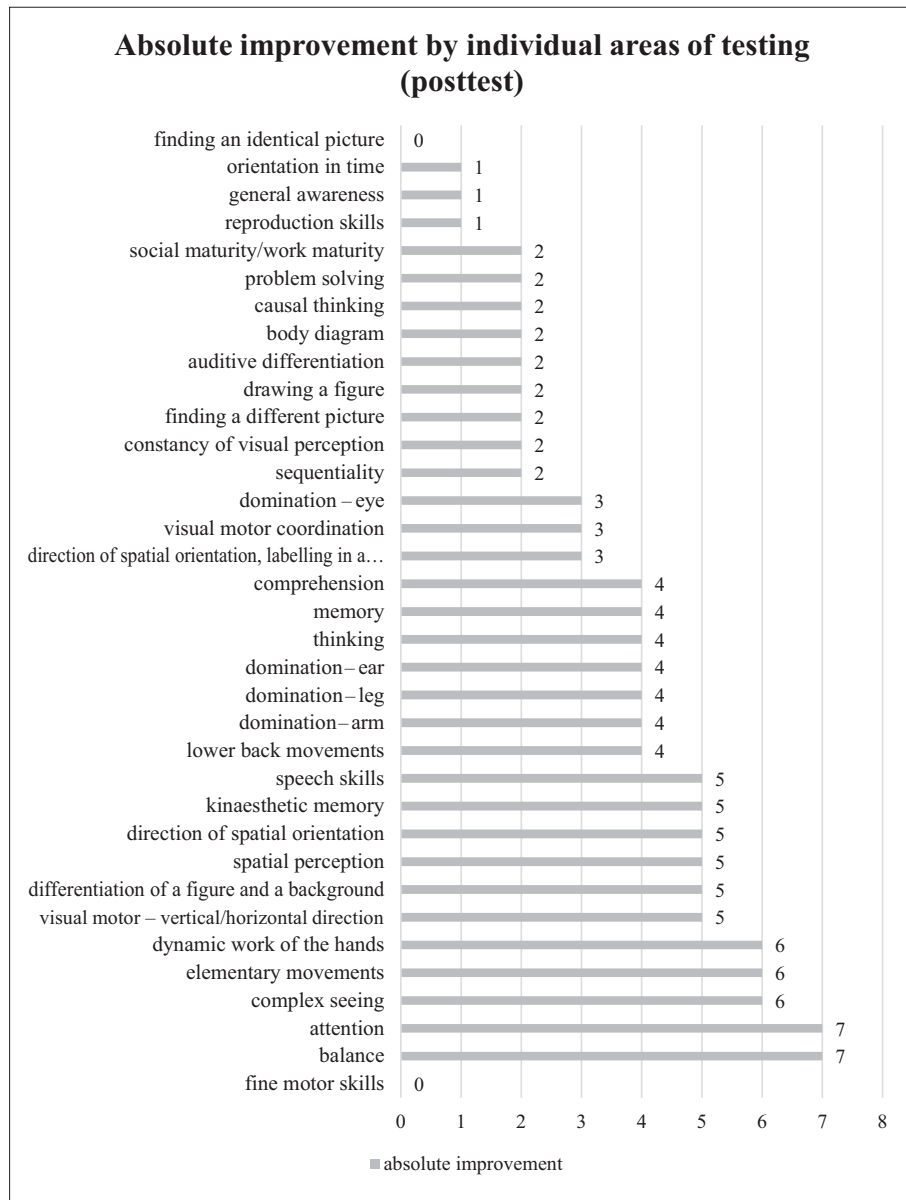


FIGURE 1. Overall value of positively scored areas in the pretest (Source: Szászová, 2024).

Figure 1. shows the tested areas in the form of the pretest, i.e., prior to the start of the Comprehensive Movement Intervention (CMI). Based on these results, we can state that the participants showed the greatest impairments in the areas of memory of elementary movements, laterality of the eye and fine motor skills. These results were not surprising, since individuals with developmental disorders often have impairments in the area of fine motor skills of the hands. Impairments in elementary movements point to the fact that the participants have not correctly mastered some basic movement patterns (e.g., crawling, climbing, etc.), which form the developmental basis for the proper development of not only motor skills, but also, for example, visual perception, spatial orientation or attention (Szászová, 2024).

Figure 2 shows the areas tested after six months of performing the CMI programme. The individual scores indicate absolute improvement in relation to the areas tested.



**FIGURE 2.** Absolute value improvement after completing six months of the CMI intervention in the individual tested areas (Source: Szászová, 2024).

The results show that the greatest improvement after a six months of the intensive CMI intervention were observed in the areas of *fine motor skills, balance and attention*. It should also be pointed out that from these areas only fine motor skills appeared among the most impaired areas in the *pretest*. This means that the greatest improvement in relation to the impaired areas occurred in fine motor skills. From the viewpoint of the intervention effect, what is important for us is that positive changes occurred in areas such as *balance and attention*, which although not deficient in every participant, showed improvement after completing the CMI intervention in all participants who had deficits in balance and attention. The mentioned improvements are related. Positive progress occurred in the *area of balance*, as we purposely stimulated the vestibular system of our participants through movement exercises. The vestibular system forms the basis of a person's sensory system. A person's central nervous system gives priority to motor activity (particularly in the first years of a person's life), when these movements are automated; this means that the person can move or act without thinking about it (Williams, Schellenberger, 1996 in Bottyánová, 2021). These areas are closely associated with attention, since if they function correctly, the child does not have to make an extreme effort to focus his attention on a specific activity. The results thus indicate that we cannot separate individual sensory or sensorimotor or even perceptual-motor systems from each other and deal with individual deficits of some functions in isolation. The individual needs to be perceived comprehensively and with a holistic approach to develop his or her potential.

### **Hypothesis testing (statistics, statistical hypothesis testing)**

***Hypothesis No. 1:*** We assume that after completing the CMI programme, the experimental group will show a significant improvement in the impaired areas in the posttest compared to the state before completing the programme.

In the comparative analysis, our aim was to determine whether a statistically significant change occurred in the participants overall after completing the six-month CMI programme. In this regard, we summed the values 0 and 1 from the original 35 testing areas, which gave us a score on a scale from 0 to 35. This means that the higher the score, the better the results. In this case, it is a continuous variable, i.e., comparing the values from the pretest and posttest. For a statisti-

cal evaluation of the data, we chose a paired t-test and worked with a significance level of 5% ( $\alpha=0.05$ ).

**TABLE 3.** Statistical evaluation of the data – paired t-test (Source: Szászová, 2024)

Test	N	M	SD	t	df	p
Pretest	10	15.70	5.23	-10.483	9	<0.001
Posttest		28.40	3.86			

Legend: N – number of participants, M – mean value, SD – standard deviation, t – test statistic of paired t-test, df – number of degrees of freedom, p – p-value

The table shows that the test yielded a p-value of less than 0.05, which means that the difference between the pretest and posttest is *statistically significant*. The raw score of the participants in the pretest was 15.70. In the posttest, the score increased to 28.40, which is a significant rise. The p-value of the paired t-test confirmed a statistically significant difference. This means that within the posttest there was a significant improvement when applying the six-month CMI movement intervention.

The results *confirm hypothesis no. 1*, that after completing the six-month CMI movement intervention, a significant improvement occurred in the experimental group in the posttest in the impaired areas compared to the status before completing the CMI programme.

**Hypothesis 2:** We assume that after completing the CMI movement intervention, each participant will show individual significant improvement in the posttest, compared to the status before completing the movement intervention.

Based on the implementation of the CMI intervention for each participant, we assessed the effectiveness of the CMI programme using the McNemar test. With the McNemar test, we worked with a significance level of 5% ( $\alpha=0.05$ ). If the results in the test were in the form of a p-value less than 0.05, the difference between the groups before and after testing was statistically significant.

**TABLE 4.** Summary interpretation of statistical significance of data – pretest and posttest of the CMI programme (Source: Szászová, 2024)

Participant	N	Pretest	Posttest	p-value (McNemar test)
P1	35	21	31	<b>0.002</b>
P2		12	29	<b>&lt;0.001</b>
P3		13	29	<b>&lt;0.001</b>
P4		7	27	<b>&lt;0.001</b>
P5		15	24	<b>0.012</b>
P6		20	33	<b>&lt;0.001</b>
P7		9	20	<b>0.001</b>
P8		19	31	<b>&lt;0.001</b>
P9		20	31	<b>0.001</b>
P10		12	29	<b>0.021</b>

Legend: N=total number of testing areas, pretest, posttest=achieved values, p-value=statistical indicator

Table 4 shows statistically significant values. The McNemar p-value shows a value less than 0.05 for each participant. Therefore, based on the results of the McNemar test, it can be concluded that each participant experienced significant improvement after completing six months of Comprehensive Movement Intervention. ***Hypothesis 2 was confirmed.***

## DISCUSSION

Through a pretest, we identified the most frequently impaired areas in pupils with developmental disorders (developmental learning disorders, impaired communication skills). On the basis of this, we set up an individual exercise programme for each participant focused on the impaired areas in the form of motor exercises. The pretest showed that the following areas were most impaired in the research participants – *memory, elementary movements, dominance and fine motor skills*. These areas were evaluated at a level of zero for all participants. In the posttest, we focused on whether improvements occurred in these areas, or whether the movement intervention had a significant impact on other areas at the same time. The posttest showed that significant improvements occurred in the areas of *fine motor skills, balance and attention*. This was thus a total improvement of 70%, because even though balance and attention were not recorded as the most

impaired in the pretest, the improvement after completing the six-month CMI intervention was much more significant than in the areas (elementary movements, memory dominance) that were assessed as the most deficient.

We must note, however, that immediately after the areas with the best improvement (*attention, balance, fine motor skills*) with a value of 60%, improvement was also seen in elementary movements, which were identified as deficient areas in the first testing. If we compare the obtained data, we can state that the individual areas correlate, and it can be said that the greatest improvements occur in the areas of *fine motor skills, balance and attention* (Szászová, 2024).

The results of research and professional publications confirm that movement is an essential and important part of the intervention within the comprehensive care of individuals with developmental disorders (Goddard Blythe, 2016, Kulcsár, 2020, Stephen Sarlós, 2022). Our research on the use of CMI movement intervention in pupils with developmental disorders also confirmed this. The areas in which participants progressed during the movement intervention (after six months of exposure) are *attention, fine motor skills and balance*. Our study results are consistent with research conducted in the United States (Ashlyn, 2020), which noted that after completing a movement intervention the research sample improved *attention* and *motor skills*. Our results are also confirmed by Polish research (Grzywniak, 2017). After an intervention there, it was found that the motor programme was effective mainly in the areas of *concentration of attention* and *motor skills*, specifically motor coordination, which is a person's balance, is also mentioned. According to our research, stimulation and targeted working on individual sensory or sensorimotor systems has an effect and its justification in pedagogical sciences. The vestibular system, together with other systems (proprioceptive) form the basis of a pupil's successful functioning in the school environment. Our participants showed deficits specifically in these areas, which subsequently formed the basis of functional attention, or eye-hand coordination, eye movement control and motor planning. Individuals with developmental disorders often have problems with these systems, which are areas that form the basis for the learning process.

Experts (Goddard Blythe, 2016; Király, Szakály, 2011; Kulcsár, 2014 in Bottyánová, 2021) are of the opinion that the effectiveness of intervention programmes lies in their systematicity and intensity, in a regular time sequence. Our research also confirm these statements, since through systematic exercise we recorded significant improvements in impaired areas in our participants. Regular in-

interventions in the form of exercises of individual motor skills improve executive functions and also have an effect on the learning process itself (Dishman et. al., 2012). It is important to state that for the intervention programme to be as successful as possible regular home exercise requires significant internal motivation and perseverance on the part of the parent. An essential factor, among others, is the trust of the parent towards the expert. These facts confirm that, in addition to the correct intervention, the overall attitude of the parent, family or child towards the intervention process is also key.

## CONCLUSION / SUMMARY

The aim of this study was to determine the overall effectiveness of the Comprehensive Movement Intervention (CMI) programme in an experimental group of Slovak pupils. The results point to the effectiveness of the programme, since the improvement in each participant showed notable significance (which is also confirmed by statistical data). We further state that the theory of brain neuroplasticity, on which the CMI programme is based, has its place and justification in special pedagogy. We implemented movement elements into the intervention in such a way as to utilise the potential of the brain and achieve its greatest possible progress in the participants. We can conclude that the theory of brain neuroplasticity, which states that some brain functions can change based on physical activity, remains valid (Rakús, 2009; Egyed, 2011; Varga, 2016; Schusterová, 2020). Our results suggest that individuals with developmental disorders have difficulties in the motor sphere (elementary movements) regardless of whether they are developmental learning disorders or impaired communication skills (Szászová, 2024). From our point of view, a comprehensive holistic approach is an appropriate method that offers a wide range of usability to the special educator. Comprehensive movement intervention – CMI appears to us to be one of the appropriate and adequate forms of assistance, though we are aware of the need for further, primarily longitudinal, research in this area. Completion of the six-month intervention showed positive changes in the area of perceptual and motor abilities in our participants, but areas where the participants show deficits remained. The results also indicate that the assessment of motor areas within special educational diagnostics has an important role, since motor areas also have an indirect impact

on other functions participating in the learning process.

We see the limitations of our research in the number of participants, which prevents the generalization of the results to a broader population of children with specific developmental disorders in Slovakia.

The number of participants in our research was influenced by several objective and organizational factors related to the course of the intervention itself. Some participants were excluded due to insufficient continuity in home-based exercises, which closely correlated with varying levels of motivation, persistence, and personal commitment of the parents, who acted as co-therapists in the home setting. These aspects were monitored and continuously assessed during the study.

It should also be noted that the research was conducted by a single researcher without the support of a broader research team. From a methodological perspective, however, the program requires intensive and individualized attention for each participant in order to ensure that all intervention principles are adhered to and that a systematic approach is maintained in the research process. Given the limited personnel capacity, it would not have been possible to guarantee the qualitative integrity of the intervention according to the program's standards with a much larger sample size.

For these reasons, we recommend that similar research in the future be conducted with the support of a professional team, thus creating the opportunity to expand the sample size while maintaining methodological accuracy and systematic implementation. This approach would also allow for the acquisition of statistically robust and more broadly applicable results.

Another significant limitation is the absence of a control group, which would have allowed for a comparison of the effects of the movement intervention with natural development or alternative approaches. The inclusion of a control group would have substantially increased the methodological robustness and validity of the findings. Therefore, it is imperative to include this element in future research.

A further limiting factor is the time frame of the study – the program was assessed after 6 months, although the standard duration of the intervention within the given framework is 12 to 16 months. It is therefore possible to assume that the full completion of the program could have led to more significant or different outcomes that are not captured at this stage.

For the aforementioned reasons, the results of this study should be interpreted with a certain degree of caution. Despite these limitations, however, the study provides important insights into the practical implementation of a movement in-

tervention for children with neurodevelopmental disorders in the context of Slovakia, where such research remains insufficiently developed. The presented findings thus serve as a foundational framework for further scientific research with a broader methodological scope.

This contribution is part of the output of VEGA project no. 1/0196/23 *Approaches, interventions and attitudes of teachers towards pupils with specific learning disabilities and specific behavioural disorders (ADHD) in Slovak primary schools*.

### **Data Availability Statement**

Data supporting this study are available from (<https://opac.crzp.sk/?fn=ResultFormChildO2ELOL&seo=CRZP-Zoznam-záznamov> ) or are available upon request from the academic library of Comenius University in Bratislava, as part of Nikoletta Szászová's dissertation.

**REFERENCES**

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Fifth Edition (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.
- ASHLYN, J., & MILLIGAN, C. (2020). The effects of integration therapy on retained primitive reflexes. *The Effects of Integration Therapy*.
- BACÍKOVÁ, M., & JANOVSKÁ, A. (2018). *Základy metodológie pedagogicko-psychologického výskumu. Sprievodca pre študentov učiteľstva*. Šafárik Press.
- BARTOŇOVÁ, M. (2024). Prístupy a intervencie u jedinců se specifickými poruchami učení. IRIS.
- BEDNÁŘOVÁ, J., & ŠMARDOVÁ, V. (2022). Diagnostika dítěte předškolního věku, 2. díl. Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Edika.
- BIŠČO KASTELOVÁ, A. (2024). Diagnostika v špeciálnopedagogickom poradenstve (2. vydanie). IRIS.
- BOON, H. (2013). Neuroscience for old pedagogy. Joint AARE Conference, Adelaide 2013. <https://doi.org/10.13140/2.1.5030.5923>
- BOTTYÁNOVÁ, N. (2021). Hodnotenie neuromotorickej zrelosti ako základu pre učenie [Master's thesis, Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta].
- BRESCIANI LUDVIK, M. J., EVRARD, M., & GOLDIN, F. (2016). Strategies that intentionally change the brain. In M. J. Bresciani Ludvik (Ed.), *The neuroscience of learning and development: Enhancing creativity, compassion, critical thinking, and peace in higher education* (p. 365). Routledge, Taylor & Francis Group.
- DISHMAN, R., BERTHOUD, H. R., HEYMSFIELD, S. B., O'DOHERTY, J., SHERWOOD, A., & WADDEN, T. A. (2012). Neurobiology of exercise. *Obesity a Research Journal*. <https://doi.org/10.1038/oby.2006.46> (Note: The year in the DOI is 2006, but 2012 was provided in the text. I used 2012 as the publication year.)
- DOIDGE, N. (2011). *Váš mozek se dokáže změnit*. Computer Press, a.s.
- EGYED, K. (2011). Az agyi plaszticitás és a rugalmas fejlődés. In I. Balázs (Ed.), *Biztos kezdet Kötetek I., A génektől a társadalomig: a koragyermekkori fejlődés színterei* (pp. 166–204). [http://www.bddsz.hu/sites/default/files/Danis%20et%20al\\_Biztos%20Kezdet%20K%C3%B6tet%20I\\_bel%C3%ADvek.pdf](http://www.bddsz.hu/sites/default/files/Danis%20et%20al_Biztos%20Kezdet%20K%C3%B6tet%20I_bel%C3%ADvek.pdf)
- EURÓPSKA CHARTA VÝSKUMNÝCH PRACOVNÍKOV. (2006). *Kodex správania pre nábor výskumných pracovníkov*. Office for Official Publications of the European Communities.

- EVRRARD, M., & BRESCIANI LUDVIK, M. J. (2016). Unpacking neuroplasticity and neurogenesis. In M. J. Bresciani Ludvik (Ed.), *The neuroscience of learning and development: Enhancing creativity, compassion, critical thinking, and peace in higher education* (p. 365). Routledge, Taylor & Francis Group.
- FELCMANOVÁ, L., & HABROVÁ, Z. (2015). *Katalog podporných opatrení*. Univerzita Paleckého.
- GAVORA, P., et al. (2010). *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. Univerzita Komenského. <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>
- GODDARD BLYTHE, S. (2010). *Dieťa v rovnováhe* (3. vyd.). Inštitút psychoterapie a socioterapie. (Note: The provided text lists both 2016 and 2010. I used 2010 as the date for the 3rd edition.)
- GRZYWNIAK, C. (2017). Integration exercise programme for children with learning difficulties who have preserved vestigial primitive reflexes. *ACTA Neuropsychologia*, 15(3), 241–256. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0010.5491>
- HABIB, M. (2018). *Dyslexie de développement*. EMC - Psychiatrie/Pédopsychiatrie, 1–12. <https://www.neurodyspaca.org/IMG/pdf/37-81436.pdf>
- JEDLIČKOVÁ, P., & KLIMENTOVÁ, A. (2021). Development of attention and executive functions in pupils with ADHD. In L. Gómez-Chova, A. López Martínez, & I. Candel Torres (Eds.), *INTED 2021: 15th International Technology, Education and Development Conference* (pp. 2265–2270). IATED Academy.
- JEDLIČKOVÁ, P., & SLEZIAKOVÁ, A. (2023). Development of graphomotorics and correction of graphomotor difficulties in primary school pupils. *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, 12(1), 40–47.
- KAPOSI, J., & SZOKE-MILINTE, E. (2022). *Kutatási módszerek pedagógusjelölteknek*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem.
- KASACOVÁ, B. (2016). Etické aspekty pedagogického výskumu. In A. Budniak & M. Mnich (Eds.), *“Podejścia metodologiczne w pedagogice. Koncepcje – badania - wyniki”* (pp. 103–114). Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- KIRÁLY, T., & SZAKÁLY, ZS. (2011). *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlődése gyerekkorban*. Dialóg Campus Kiadó. [https://unieszterhazy.hu/public/uploads/mozgasfejlodes\\_5538f4c1056cc.pdf](https://unieszterhazy.hu/public/uploads/mozgasfejlodes_5538f4c1056cc.pdf)
- KISSNÉ ZSÁMBOKI, R., & FARNADY-LANDERL, V. (2018). Neuropedagógiai innovációs lehetőségek a neveléstudományi kutatásokban az EMOTIV EPOC+ mobil EEG készülék alkalmazásával. *Képzés és gyakorlat*, 16(3), 21–37.
- KLEKNEROVÁ, K., VIŠČOROVÁ, E., KRUPOVÁ, E., & BORÁK, M. (2023). *Odborné činnosti poskytované deťom/žiakom s vývinovými poruchami učenia*. Minis-

- terstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. <https://www.minedu.sk/data/att/330/27173.ff1431.pdf>
- KULCSÁR, M. (2014). A tanulás öröm is lehet, Delacato módszere alapján. Magánkiadás.
- KULCSÁR, M. (2020). Kulcsár Mihályné által kidolgozott komplex mozgásfejlesztő tevékenység elméleti háttere és hatékonysága a gyakorlatban. Széchenyi István Egyetem.
- MARŠÁK, J., & JANOUŠKOVÁ, S. (2014). Neuropedagógika – neurovéda a pedagógika ve společném úsilí. *Pedagogika*, 64(1), 99–116.
- OECD. (2008). *Understanding the Brain: the Birth of a Learning Science New insights on learning through cognitive and brain science*. <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40554190.pdf>
- OREL, M., & PROCHÁZKA, R., et al. (2017). Vyšetření a výzkum mozku: pro psychology, pedagogy a další nelekářské obory. Grada.
- OSTATNÍKOVÁ, D., et al. (2017). *Základy lékařské fyziologie*. Univerzita Komenského v Bratislave – vydavateľstvo UK.
- PÁVOVÁ, A. (2020). Význam poznatkov z neurovedy pre vzdelávanie. *Pedagogické rozhľady*, 29(4), 28–32.
- RAKÚS, A. (2009). Neuroplasticita. *Neurológia pre prax*, 10(2), 77–79. [http://www.neurologiapreprax.sk/index.php?page=pdf\\_view&pdf\\_id=3740&magazine\\_id=3](http://www.neurologiapreprax.sk/index.php?page=pdf_view&pdf_id=3740&magazine_id=3)
- RAMUS, F. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain*, 126(4), 841–865. <https://doi.org/10.1093/brain/awg076>
- RITOMSKÝ, A. (2015). Metodologické a metodické otázky kvantitatívneho výskumu. IRIS.
- SCHUSTEROVÁ, I. (2020). Kognitívna stimulácia u detí – prínos psychológa. In *Dieťa v ohrození: "...aby pomoc deťom prišla včas!"* (pp. 72–77). VUDPaP.
- STEPHENS-SARLÓS, E. (2022). *A Stephen-Sarlós program, Továbblépés megrekedt egészségi, tanulási, viselkedési és kommunikációs problémákból*. AduPrint Kiadó és Nyomda Kft.
- SZÁSZOVÁ, N. (2024). Implementácia neuropedagógického prístupu do pohybového intervenčného programu u žiakov s vybranými vývinovými poruchami [Master's thesis, Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta].
- TELEANU, R. I., NICULESCU, A. G., ROZA, E., VLADÁCENCO, O., GRUMEZESCU, A. M., & TELEANU, D. M. (2022). Neurotransmitters—Key factors in neurological and

- neurodegenerative disorders of the central nervous system. *International Journal of Molecular Sciences*, 23(11), 5954. <https://doi.org/10.3390/ijms23115954>
- THOMAS, M. S. C., ANSARI, D., & KNOWLAND, V. C. P. (2019). Educational neuroscience: Progress and prospects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(4), 477–492.
- VALENTA, J., MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, B., HLEBOVÁ, B., et al. (2024). Znevýhodněný žák. Grada.
- VAN ATTEVELDT, N., PETERS, S., DE SMEDT, B., & DUMONTHEIL, I. (2020). Towards greater collaboration in educational neuroscience: Perspectives from the 2018 Earli-SIG22 Conference. *Mind, Brain, and Education*, 14(2), 124–129. <https://doi.org/10.1111/mbe.12250>
- VARGA, L. (2016). Új tudomány születőben: kisgyermekkorú neupedagógia. Soproni Egyetemen Benedek Elek Pedagógiai Kar. [Conference paper]. [varga\\_laszlo\\_uj\\_tudomany\\_szuletoben\\_konf\\_tanulm\\_u.pdf](http://varga-laszlo-uj-tudomany-szuletoben-konf-tanulm_u.pdf) (wordpress.com)
- VUDPAP. (2023). Diagnostické obsahové štandardy. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/02/Diagnosticke-obsahove-standardy.pdf> (Note: I used 2023 as the year based on the URL path.)
- WILLBOUGHBY, M., T., et al. (2023). Rediscovering reliable components analysis: An application to executive function skills in early childhood. *Psychological Assessment*, 35(1), 32–41. <https://doi.org/10.1037/pas0001179>
- WORLD HEALTH ORGANIZATION INTERNATIONAL (WHO). (2019). *Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (11th ed.)*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- ZÁKON č. 245/2008 Z. z. Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

**OD DIJAGNOZE DO INTERVENCIJE: NEUROPEDAGOŠKI PRISTUP UTEMELJEN  
NA DIJAGNOSTIČKO-INTERVENCIJSKOM PROGRAMU  
COMPREHENSIVE MOVEMENT INTERVENTION**

SAŽETAK

Rad se bavi učinkovitošću dijagnostičko-intervencijskog programa Comprehensive Movement Intervention (CMI), koji se zasniva na načelima neuropedagogije i naglasak stavlja na ispravni motorički razvoj kao ključni čimbenik za uspješno funkcioniranje učenika s poteškoćama u razvoju. Istraživanje je provedeno na uzorku od deset osnovnoškolskih učenika prvog razreda s poteškoćama u razvoju i smanjenim komunikacijskim vještinama. Provedba programa trajala je šest mjeseci, a sudionici su individualne vježbe izvodili kod kuće pod roditeljskim nadzorom, uz redovne preglede svakih četiri do pet tjedana. U istraživačkoj metodologiji kvantitativni pristup kombiniran je s kvalitativnim, a učinkovitost je mjerena eksperimentom na jednoj grupi. Pred- i posttestom ocjenjivalo se 35 područja, svako na skali od 0 (smanjeno) do 1 (svladano). Rezultati su pokazali strateški značajno poboljšanje: prosječna se ocjena povećala s 15,70 na 28,40 ( $p < 0,05$ , t-test za zavisne uzorke). Najveće je poboljšanje zabilježeno na području fine motorike, ravnoteže i pozornosti, a svi su sudionici pokazali napredak u bar jednom od promatranih područja (100% uspješnost, McNemarov test,  $p < 0.05$ ). Nalazi potvrđuju da motoričke intervencije mogu znatno utjecati na percepcijske i kognitivne funkcije učenika s poteškoćama u razvoju. U radu se istodobno ističe potreba za longitudinalnim istraživanjem na većem uzorku i s kontrolnom skupinom. Po svemu sudeći, program CMI ima potencijal kao alat u poticanju inkluzivnog obrazovanja. Studija je provedena u sklopu projekta VEGA br. 1/0196/23.

KLJUČNE RIJEČI:

*neuropedagogija, motorička intervencija, neurorazvojni poremećaji, Comprehensive Movement Intervention*