

ČLANCI / ARTICLES

**Martin ERDELJAC, Marija RAKOVAC, Vilko PETRIĆ**

Trend of body mass index of primary school students over a 15 – year period

**Dragana PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, Živka KRNJAJA**

Građenje kvalitete u praksi vrtića

**Marko MRAKOVČIĆ**

Vrijednosni motivi upisa na pravni fakultet i studentska percepcija pravne profesije

**Milena VALENCIĆ ZULJAN, Romina PLEŠEC GASPARIĆ**

Flipped learning as a way of designing innovative learning environment: the importance of thorough introduction, gradual implementation and in-depth evaluation of innovation

**Nataša VLAH, Andrea ROTIM, Tamara MATAIJA**

Evaluacija tematskih muzejskih radionica u čudotvornici Pomorskog i povijesnog muzeja Hrvatskog primorja Rijeka

**Matea FUMIĆ**

Horvatsko-slavonska slovnica za početnike Lavoslava Firholcera

**Aleksandra GOLUBOVIĆ**

Učiteljski poziv i odgajanje (razmatranje iz perspektive filozofije odgoja)

INTERVIEW

**Jasna ARRIGONI**

Razgovor s Taisirom Subhi Yaminom

PRIKAZI / REVIEWS

# ODGOJNO-OBRAZOVNE TEME

## ODGOJNO-OBRAZOVNE TEME

### **Izdavač / Publisher**

Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilišna avenija 6, Rijeka, Hrvatska

### **Glavni urednik / Editor in Chief**

Željko Boneta, Učiteljski fakultet u Rijeci, Hrvatska

### **Izvršna urednica / Executive Editor**

Danijela Blanuša Trošelj, Učiteljski fakultet u Rijeci, Hrvatska

### **Uredništvo / Editorial Board**

Dunja Anđić, Učiteljski fakultet u Rijeci (Hrvatska);  
Živka Krnjaja, Filozofski fakultet Beograd (Srbija);  
Marinko Lazzarich, Učiteljski fakultet u Rijeci (Hrvatska);  
Petra Pejić Papak, Učiteljski fakultet u Rijeci (Hrvatska);  
Tomaž Petek, Pedagoški fakultet Ljubljana (Slovenija);  
Sanja Tatalović Vorkapić, Učiteljski fakultet u Rijeci (Hrvatska);  
Maja Verdonik, Učiteljski fakultet u Rijeci (Hrvatska);  
Lidija Vujičić, Učiteljski fakultet u Rijeci (Hrvatska).

### **Međunarodni izdavački savjet / International Advisory Board**

Branislav Antala, Comenius University, Faculty of Physical Education and Sports,  
Bratislava (Slovačka);  
Branislava Baranović, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu (Hrvatska);  
Matjaž Duh, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru (Slovenija);  
Oliver Holz, Faculty of Economics and Business, Katholieke Universiteit te Leuven  
(Belgija);  
Todd Lubart, Université Paris Descartes (Francuska);  
Francisco Martins, Faculty of Sciences, University of Lisbon (Portugal);  
Dragana Pavlović Breneselović, Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu (Srbija);  
Milosh Raykov, Faculty of Education, University of Malta (Malta);  
Taisir Subhi Yamin, International Centre for Innovation in Education Ulm  
(Njemačka);  
Milena Valenčič Zuljan, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljana (Slovenija).

**Lektura i korektura:** Mateja Fumić (hrvatski), Ester Vidović (engleski)

**Dizajn ovitka:** Anita Vranjić

**Grafička priprema i tisak:** Tiskara Viškovo

### **Adresa**

Odgajno-obrazovne teme, Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilišna avenija 6, 51000  
Rijeka, Hrvatska/Croatia; tel.: +385 (0)51 265 800; fax. +385 (0)51 584 999;  
e-mail: [casopis@ufri.uniri.hr](mailto:casopis@ufri.uniri.hr); URL: <http://www.ufri.uniri.hr/hr/oot.html>

Izlazi dva puta godišnje.  
*Published two times per year.*

Pretplata: 30 kuna za pojedince, 40 za ustanove, [REDACTED]

*Annual subscription rates: 25 € (by air mail 35 €).*

IBAN: HR8223600001101913656

**SADRŽAJ**

Uvodna riječ dekanice .....	5
Uvodna riječ glavnog urednika .....	7
<b>Članci</b>	
<i>Martin ERDELJAC, Marija RAKOVAC, Vilko PETRIĆ</i> Trend of body mass index of primary school students over a 15 – year period .....	9
<i>Dragana PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, Živka KRNJAJA</i> Građenje kvalitete u praksi vrtića .....	25
<i>Marko MRAKOVČIĆ</i> Vrijednosni motivi upisa na pravni fakultet i studentska percepcija pravne profesije .....	49
<i>Milena VALENČIĆ ZULJAN, Romina PLEŠEC GASPARIĆ</i> Flipped learning as a way of designing innovative learning environment: the importance of thorough introduction, gradual implementation and in-depth evaluation of innovation .....	79
<i>Nataša VLAH, Andrea ROTIM, Tamara MATAIJA</i> Evaluacija tematskih muzejskih radionica u Čudotvornici Pomorskog i povijesnog muzeja Hrvatskog primorja Rijeka .....	99
<i>Matea FUMIĆ</i> <i>Hrvatsko-slavonska slovnica za početnike</i> Lavoslava Firholcera .....	121
<i>Aleksandra GOLUBOVIĆ</i> Učiteljski poziv i odgajanje (razmatranje iz perspektive filozofije odgoja) .....	141
<b>Intervju</b>	
<i>Jasna ARRIGONI</i> Interview with Taisir Subhi Yamin .....	165
<b>Prikazi</b>	
<i>Igor SAKSIDA</i> Marinko Lazzarich: <i>Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi.</i> <i>Knjiga prva</i> .....	179
<i>Vilko PETRIĆ</i> Aleksandra Pejčić, Biljana Trajkovski: <i>Što i kako vježbati</i> <i>s djecom u vrtiću i školi</i> .....	181
<i>Maja VERDONIK</i> Berislav Majhut, Štefka Batinić: <i>Hrvatska slikovnica do 1945</i> .....	183
<i>Antonia ĆURIC</i> Renata Čepić, Jana Kalin (ur.) <i>Profesionalni razvoj učitelja:</i> <i>status, ličnost i transverzalne kompetencije</i> .....	186
<i>Akvilina ČAMBER TAMBOLAŠ</i> Lidija Vujčić i suradnici: <i>Razvoj znanstvene pismenosti</i> <i>u ustanovama ranog odgoja</i> .....	189
Upute autorima.....	193



## CONTENTS

The Dean's Welcome Speech .....	5
Introduction by the Editor-in-Chief .....	7
<b>Articles</b>	
<i>Martin ERDELJAC, Marija RAKOVAC, Vilko PETRIĆ</i> Trend of body mass index of primary school students over a 15 – year period .....	9
<i>Dragana PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ, Živka KRNJAJA</i> Building quality in kindergarten practice .....	25
<i>Marko MRAKOVČIĆ</i> Value Motives for Enrolling in Law School and Student Perception of the Legal Profession .....	49
<i>Milena VALENČIĆ ZULJAN, Romina PLEŠEC GASPARIČ</i> Flipped learning as a way of designing innovative learning environment: the importance of thorough introduction, gradual implementation and in-depth evaluation of innovation .....	79
<i>Nataša VLAH, Andrea ROTIM, Tamara MATAIJA</i> Evaluation of Thematic Workshops of the Museum Programme <i>Čudotvornica</i> .....	99
<i>Matea FUMIĆ</i> <i>Horvatsko-slavonska slovnica za početnike</i> by Lavoslav Firholcer .....	121
<i>Aleksandra GOLUBOVIĆ</i> Teachers' calling and upbringing: analysis from the viewpoint of the philosophy of education .....	141
<b>Interview</b>	
<i>Jasna ARRIGONI</i> Interview with Taisir Subhi Yamin .....	165
<b>Reviews</b>	
<i>Igor SAKSIDA</i> Marinko Lazzarich: <i>Methodology of Croatian language in classroom teaching. Vol 1</i> .....	179
<i>Vilko PETRIĆ</i> Aleksandra Pejčić, Biljana Trajkovski: <i>Which Exercises to Do and How to Exercise with Children in the Kindergarten and School</i> .....	181
<i>Maja VERDONIK</i> Berislav Majhut, Štefka Batinić: <i>Croatian Picture Books until 1945</i> .....	183
<i>Antonia ĆURIĆ</i> Renata Čepić, Jana Kalin (Ed.) <i>Professional development of teachers reputation, personality and transversal competencies</i> .....	186
<i>Akvilina ČAMBER TAMBOLAŠ</i> Lidija Vujičić and associates: <i>Developing Scientific Literacy in Early Childhood Institutions</i> .....	189
Guidelines for Contributors .....	195



## Poštovane čitateljice i čitatelji,

Veliko mi je zadovoljstvo pozdraviti vas na početku nove akademske 2018./2019. godine i podijeliti radost i ponos zbog predstavljanja prvoga broja, odnosno dvobroja, časopisa *Odgojno-obrazovne teme* Učiteljskoga fakulteta u Rijeci.

To je prigoda da se ponešto kaže o motivima koji stoje u pozadini njegova pokretanja.

Prije svega, želim naglasiti ono što naš Fakultet čini osobitim, a to je interdisciplinarnost studijskih programa u području odgoja i obrazovanja, a slijedom toga i znanstvene djelatnosti koja pokriva vrlo široko područje društvenih i humanističkih znanosti te umjetničko područje. Znanstvene publikacije vrlo su bitno područje u znanstveno-istraživačkom radu jer je komunikacija među istraživačima intrinzična već po samoj prirodi njihove djelatnosti. Objavljivanje radova ključni je trenutak u stvaranju znanstvenoga znanja jer tek tada rezultati postaju formalni i objedinjeni.

Živimo u vremenu u kojem kažu da je obrazovanje iznimno važno političko pitanje, u vremenu kada se provode važne reforme u obrazovanju i donose ključne odluke o/u obrazovnoj politici zemlje. U takvom kontekstu očekujemo jednako dinamično djelovanje pripadajuće istraživačke zajednice koja će u najboljem slučaju unaprijed ocijeniti adekvatnost određene odluke prije njezine primjene ili bar retrogradno prosuditi razloge uspješnosti ili neuspješnosti određene odluke te tako ojačati temelje nekih budućih odluka.

Iz tih razloga pokretanje znanstvenoga časopisa Učiteljskoga fakulteta smatramo izuzetno važnim u kreiranju znanstvenoga diskursa o pitanju odgojno-obrazovnih tema, učenja, poučavanja i uloge učitelja/odgajatelja u suvremenom društvu.

Fakultet nastoji biti proaktivan promotor politike kvalitete u visokom obrazovanju, znanstvenoga i stručnoga istraživanja u području obrazovanja učitelja i odgajatelja u Hrvatskoj i široj regiji. Kao najmlađa sastavnica Sveučilišta u Rijeci, profilira se kao istraživačka institucija koja osigurava transfer znanja iz znanosti u praksu, povezujući akademsku zajednicu i praktičare u propitivanju suvremenih dosega odgojno-obrazovne prakse u interdisciplinarnim

istraživanjima djetinjstva, rane i predškolske dobi te primarnoga obrazovanja, a s ciljem povezivanja prakse, znanosti i studijskih programa.

S radošću i ponosom ističem da će ovogodišnje Dane Učiteljskoga fakulteta obilježiti predstavljanje interdisciplinarnoga znanstvenog časopisa u kojem će se objavljivati radovi iz znanstvenih područja vezanih uz odgoj i obrazovanje koji njeguju tematsku i disciplinarnu otvorenost.

Zahvaljujem svima koji su doprinijeli u pripremi ovoga dvobroja. Sa željom, nadom i vjerom u sve nas očekujem da ćemo zajedno dati doprinos akademskoj i javnoj raspravi o pitanjima koja duboko zadiru u odgojno-obrazovne teme.

*Srdačno i s poštovanjem,  
izv. prof. dr. sc. Lidija Vujičić, dekanica*



## Uvodna riječ

Proces odgoja i obrazovanja stalna je i nezaobilazna tema promišljanja i rasprava u europskoj tradiciji od Sokratova utemeljenja znanstvenoga diskursa do danas. U dva i pol tisućljeća promišljanja iskristalizirana je misao da su odgoj i obrazovanje *sine qua non* izgradnje čovjekove čovječnosti i humanoga društva. Istodobno je o poželjnome ustroju institucionalnoga odgoja i obrazovanja ponuđeno mnoštvo ideja od kojih su neke i ostvarene, nerijetko s dvojbenih nakanama i rezultatima. U hrvatskom je društvu reformiranje odgojno-obrazovnoga procesa tema o kojoj se intenzivno polemizira posljednja četiri desetljeća. U nas postoji konsenzus da odgojno-obrazovni sustav treba mijenjati – osuvremeniti – uskladiti s duhom vremena, a ideje koje se nude kao rješenja variraju od znanstveno-instrumentalnoga polazišta, koje odgojno-obrazovni sustav stavlja u funkciju proizvodno-tehnološke efikasnosti, do sve glasnijih teza o potrebi njegove daljnje retradicionalizacije. Čini se da u javnom diskursu slabi perspektiva koja naglašava humanističku utemeljenost odgoja kao osnove čovjekova očovječenja i humanizacije društva pa je kritičko promišljanje odgoja i obrazovanja aktualnije no ikada. Časopis *Odgojno-obrazovne teme* nastojat će dati svoj skroman doprinos upravo tome. Časopis je otvoren za različite teorijske pristupe, kojima je zajednički nazivnik kritičnost u istraživanju i promišljanju odgojno-obrazovnih tema.

Sljedeća značajka časopisa je interdisciplinarnost, odnosno propitivanje odgoja i obrazovanja iz očišta različitih znanstvenih disciplina. Stoga i u ovome dvobroju objavljujemo radove koji problematiziraju odgojno-obrazovne teme iz perspektive kineziologije, pedagogije, sociologije, edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti, filologije i filozofije. Sigurni smo da će u narednim brojevima biti kvalitetnih istraživanja i iz preostalih znanstvenih i umjetničkih disciplina koje tematiziraju odgoj i obrazovanje.

Težit ćemo tome da časopis ima međunarodnu notu pa i u ovom dvobroju objavljujemo dva teksta inozemnih znanstvenica te intervju s Taisirom Subhi Yaminom, predsjednikom Svjetske organizacije za darovitu i talentiranu djecu. Uz znanstvene tekstove i intervju, u

ovome dvobroju donosimo prikaz pet recentnih knjiga koje se bave odgojno-obrazovnim temama iz više znanstvenih područja, a na tragu su ideje o interdisciplinarnoj orijentaciji časopisa.

Želimo da naš časopis bude mjesto kritički domišljenoga istraživanja odgoja i obrazovanja te da bude skroman doprinos u osmišljavanju toga „najvećega i najtežega problema s kojim se čovjek suočava“ (Kant).

*Glavni urednik  
Željko Boneta*

## **Trend of Body Mass Index Movement of Primary School Students Over a 15 – Year Period**

Martin ERDELJAC  
*University of Zagreb, Faculty of Kinesiology*  
*[martin.erdeljac@kif.hr](mailto:martin.erdeljac@kif.hr)*

Marija RAKOVAC  
*University of Zagreb, Faculty of Kinesiology*  
*[marija.rakovac@kif.hr](mailto:marija.rakovac@kif.hr)*

Vilko PETRIĆ (contact author)  
*University of Rijeka, Faculty of Teacher Education*  
*[vilko.petric@uniri.hr](mailto:vilko.petric@uniri.hr)*

The aim of this study was to describe the trend of median body mass index (BMI) in students from the fifth to the eighth grade in a primary school in Zagreb in the period from 1999 to 2014. The sample consisted of students (N=3.567; 1.652 female and 1.915 male students) from the fifth to the eighth grade of primary school in the city of Zagreb, chronological age of 12 to 15 years. BMI was defined at the beginning of the school year on the basis of the collected data on body mass and body height of the students. This method was used as an indicator of their nutritional status. Regression analysis was used in order to review the trend of BMI. The results have shown that among the majority of the classes an increase in BMI was visible, but it was statistically significant only in the male students of the sixth and seventh grade. The regression analysis of the sixth graders showed a statistically significant ( $p=0.019$ ) increase of the median of BMI (0.08 kg/m<sup>2</sup> per year) during the period of research. As for the seventh graders, there was a statistically significant ( $p=0.004$ ) increase in the median of BMI (0.14 kg/m<sup>2</sup>) per year.

**Key words:** *physical activity, children, overweight, obesity*

## 1. Introduction

The prevalence of excess weight is reaching alarming proportions in many countries and represents a serious menace to young persons' present and future health (Inchley et al., 2016). According to the data provided by the World Health Organisation (WHO, 2016a), in 2010 there were 81% of adolescents aged 11 to 17 who were insufficiently physically active. One of the consequences of physical inactivity is the growing trend of excess weight and obesity (Inchley et al., 2016). It can certainly be said that obesity is a major problem of contemporary times and it is linked to the development of many illnesses in the childhood and adult age (Kopelman, 2007).

These are alarming data which could be attributed to the growth of the sedentary way of life, insufficient physical activity and irregular dieting resulting in energetic imbalance. What is also worrying is the growing prevalence of children and adolescents' obesity. In 2010, 43 million children were evaluated as being overweight or obese, while 92 million were in danger of being overweight (De Onis et al., 2010). According to the same authors, the world's prevalence of childhood excess weight and obesity has grown from 4.2% in 1990 to 6.7% in 2010.

These days, children grow in an environment which stimulates the body weight increase and obesity. The possibilities for physical activities are diminished and more time is spent on sedentary activities. The World Health Organisation states that obese children will probably remain obese in their adulthood, which puts them in danger of chronic diseases (WHO, 2016a).

Numerous researches have shown (Magarey et al., 2001; Petrić, 2016; Schonbeck et al., 2011; Tambalis et al., 2010) that the prevalence of childhood and adolescent obesity is growing in many countries. School-age children are faced with exceptional challenges and are very sensitive to their environment's pressure, the perception of an ideal body image, the availability of unhealthy food and a sedentary way of life (WHO, 2016a). Hence, it is very important to act immediately to improve this and future generations' health.

De Onis et al. (2010) have analysed 450 nationally representative surveys from 144 countries of the world. The results have shown

that in 2010, 43 million children (35 million of them coming from developing countries) were estimated as being overweight or obese. There are 92 million children in danger of excess weight. The World Health Organisation (2016b) states the alarming information about 10.3 million African children with excess weight or obesity, which is almost the double than in 1990, when 5.4 million children had excess weight or were obese.

Albon et al. (2010) studied the changes in the health and physical components on a sample of 3.306 children aged 10 to 14 attending New Zealand primary schools between 1991 and 2003. In this 12-year-period the average BMI increased by 0.12 kg/m<sup>2</sup> (0.6%) and 0.11 kg/m<sup>2</sup> (0.5%) a year for boys and girls.

Tambalis et al. (2010) have analysed the height and weight of 651.582 Greek boys and girls aged between 8 and 9. They were testing 11-year trends (1997 – 2007) in malnutrition, excess weight and obesity on a sample encompassing more than 80% of all Greek schools. Between 1997 and 2007, the prevalence of excess weight and obesity rose from 20.2% to 26.7% for girls and from 19.6% to 26.5% for boys.

The study conducted in Croatia on a sample of 960 primary school first graders (467 girls) has shown that 12.6% of girls were overweight, while 6.9% of them were obese. Regarding boys, this percentage was 13.8% and 8.3% (Jureša et al., 2012).

Taking into consideration the significant connection between excess body mass and obesity with the development of chronic diseases, it can be stated that monitoring the movement of the body mass index in children and adolescents is an extremely important public health task. The aim of the paper is to describe the movement trend of the median body mass index in children from the fifth to the eighth grade of a primary school in Zagreb in the period from 1999 to 2014.

## **2. Methods**

### *2.1. Sample of participants*

The sample of participants consisted of students (N=3.567), of whom 46% (1.652) were female and 54% (1.915) male students

from the fifth to the eighth grade of primary school “Ivan Cankar” in the city of Zagreb, the chronological age being 12 to 15 years. The research included students belonging to generations 1999 to 2014. Table 1 shows the number of female and male students tested per year within the observed period.

**Table 1. The number of participants per year and gender**

Year*	Primary school grade								Total (n)
	Fifth		Sixth		Seventh		Eighth		
	M n (%)	F n (%)	M n (%)	F n (%)	M n (%)	F n (%)	M n (%)	F n (%)	
1999	40 (51.9)	37 (48.1)	31 (54.4)	26 (45.6)	36 (48.6)	38 (51.4)	23 (52.3)	21 (47.7)	252
2000	39 (57.4)	29 (42.6)	39 (52.0)	36 (48.0)	31 (56.4)	24 (43.6)	29 (45.3)	35 (54.7)	262
2002	26 (42.6)	35 (57.4)	38 (53.5)	33 (46.5)	36 (58.1)	26 (41.9)	10 (50.0)	10 (50.0)	214
2003	29 (49.2)	30 (50.8)	29 (37.7)	48 (62.3)	38 (52.1)	35 (47.9)	36 (62.1)	22 (37.9)	267
2004	33 (46.5)	38 (53.5)	28 (46.7)	32 (53.3)	29 (37.2)	49 (62.8)	33 (51.6)	31 (48.4)	273
2005	41 (57.7)	30 (42.3)	34 (47.9)	37 (52.1)	28 (46.7)	32 (53.3)	26 (34.7)	49 (65.3)	277
2006	27 (54.0)	23 (46.0)	39 (56.5)	30 (43.5)	31 (47.0)	35 (53.0)	28 (47.5)	31 (52.5)	244
2007	42 (67.7)	20 (32.3)	27 (57.4)	20 (42.6)	36 (56.3)	28 (43.7)	32 (45.7)	38 (54.3)	243
2008	36 (52.9)	32 (47.1)	40 (67.8)	19 (32.2)	25 (54.3)	21 (45.7)	33 (58.9)	23 (41.1)	229
2009	42 (59.2)	29 (40.8)	30 (55.6)	24 (44.4)	38 (67.9)	18 (32.1)	28 (58.3)	20 (41.7)	229
2010	35 (54.7)	29 (45.3)	40 (61.5)	25 (38.5)	31 (52.5)	28 (47.5)	19 (76.0)	6 (24.0)	213
2011	28 (60.9)	18 (39.1)	34 (52.3)	31 (47.7)	39 (60.9)	25 (39.1)	29 (50.9)	28 (49.1)	232
2012	38 (65.5)	20 (34.5)	28 (59.6)	19 (40.4)	34 (53.1)	30 (46.9)	43 (62.3)	26 (37.7)	238
2013	25 (50.0)	25 (50.0)	24 (55.8)	19 (44.2)	30 (65.2)	16 (34.8)	33 (55.9)	26 (44.1)	198
2014	20 (42.6)	27 (57.4)	28 (53.8)	24 (46.2)	33 (61.1)	21 (38.9)	28 (65.1)	15 (34.9)	196
Total	501	422	489	423	495	426	430	381	3567

\*there were no available data for the year 2001; M=male, F=female

## *2.2. Measured variables*

The examinees were measured as part of the initial monitoring of morphological characteristics during regular physical education classes in the period between 1999 and 2014. The measurement was done by the Physical Education teacher at the beginning of each school year.

The participants' body height and body mass were measured and the body mass index (BMI) was calculated based on the measured variables. The body height was measured using an altimeter, with the exactness of 0.1 cm. Body weight was measured with a decimal balance, with the exactness of 0.1 kg.

## *2.3. Data analysis*

The basic descriptive parameters for the body mass index (BMI) were calculated (the arithmetic mean (AS), median, standard deviation (SD), minimal and maximal value) for the sample of male and female students for each year. Initial statistical procedures were conducted. The normality of variable distribution was tested by the Kolmogorov – Smirnov test. The simple regression analysis, where the median BMI was the dependent and the years the independent variable, was used to determine the movement trend of the body mass index. The statistical significance was tested with a possibility of errors of 0.05. The programme STATISTICA, version 12 (StatSoft., Inc., Tulsa, OK, USA) was used in the analysis.

## **3. Results**

Figure 1 shows the movement of the median and the minimal and maximal values of the body mass index for a) female students and b) male students of the fifth grade in the period from 1999 to 2014, where a mild growth trend of the body mass index value for girls and a minor growth of the results' value for boys can be seen. The results of the regression analysis show that the trend of the median body mass index growth for female students of the fifth grade during the observed period is  $0.05 \text{ kg/m}^2$  a year which is statistically insignificant

( $p=0.193$ ). When it comes to boys, a statistically insignificant ( $p=0.462$ ) trend of the median body mass index growth was also recorded, and it was  $0.03 \text{ kg/m}^2$  a year.

**Figure 1. Body mass index (median, minimum and maximum value) for a) female and b) male students of fifth grades in the period from 1999 to 2014**

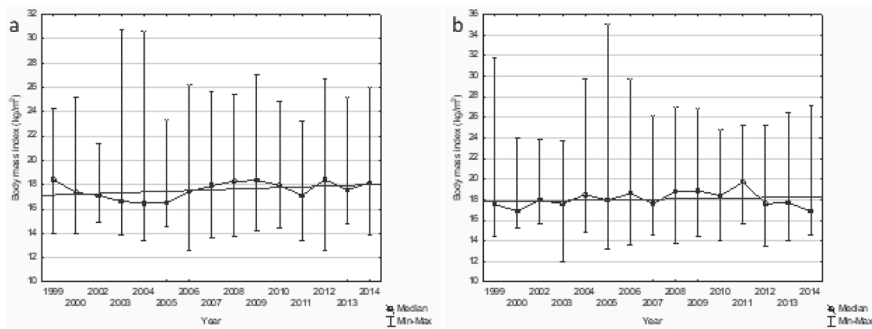


Figure 2 shows the median movements and the minimal and maximal values of the body mass index for a) female students and b) male students of the sixth grade in the period from 1999 to 2014, where a mild growth trend of the body mass index value for girls and a significant growth of the results' value for boys can be seen. The regression analysis has shown a growth trend of the girls' median body mass index in the observed period. It was  $0.3 \text{ kg/m}^2$  a year, which is not statistically significant ( $p=0.365$ ). A statistically significant growth trend of the median body mass index was determined for boys ( $p=0.019$ ), and it was  $0.08 \text{ kg/m}^2$  a year

**Figure 2. Body mass index (median, minimum and maximum value) for a) female and b) male students of sixth grades in the period from 1999 to 2014**

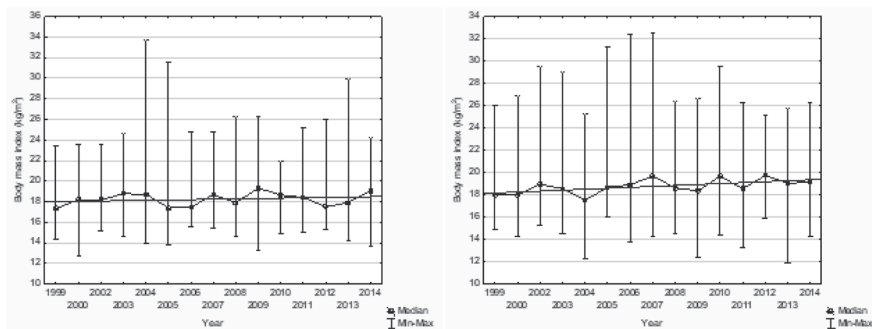




Figure 3 shows the median movement and the minimal and maximal values of the body mass index for a) female students and b) male students of the seventh grade in the period from 1999 to 2014, where a mild growth trend of the body mass index value for girls and a significant growth of the results' value for boys can be seen. The regression analysis results show a statistically insignificant ( $p=0.134$ ) growth trend of the median body mass index for girls, which was  $0.06 \text{ kg/m}^2$  a year during the observed period, while a statistically significant ( $p=0.004$ ) growth trend of the median body mass index was determined for boys, and it was  $0.14 \text{ kg/m}^2$  a year.

**Figure 3. Body mass index (median, minimum and maximum value) for a) female and b) male students of seventh grades in the period from 1999 to 2014**

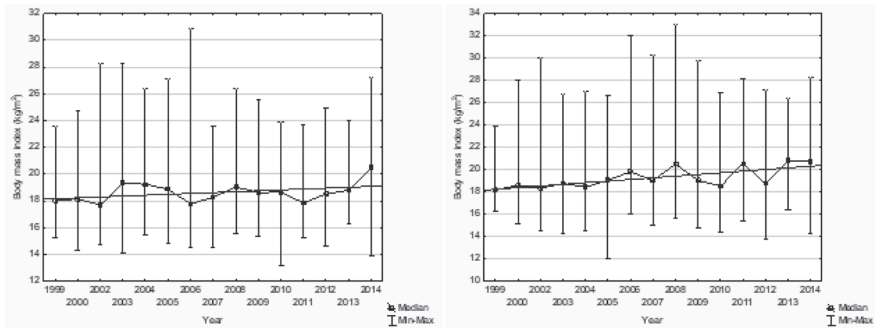
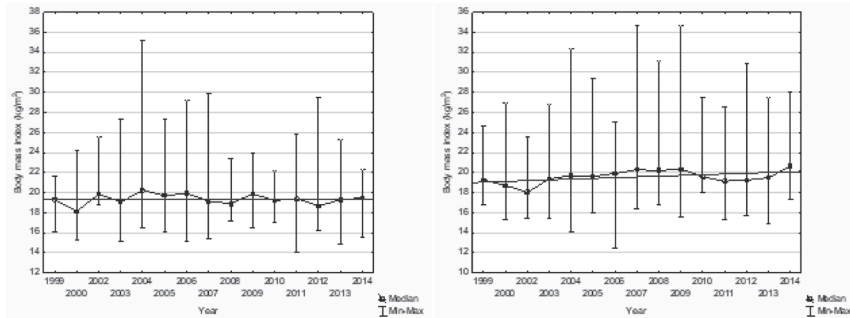


Figure 4 shows the median movement and the minimal and maximal values of the body mass index for a) female students and b) male students of the eighth grade in the period from 1999 to 2014, where a growth trend of the body mass index value for girls wasn't noticed, however, a significant growth of the results' value for boys can be seen. There was a statistically insignificant ( $p=0.895$ ) growth trend of the median body mass index for girls, which was  $0.004 \text{ kg/m}^2$  a year during the observed period. For boys, the growth trend of the median body mass index was also statistically insignificant ( $p=0.060$ ) and it was  $0.07 \text{ kg/m}^2$  a year.

**Figure 4. Body mass index (median, minimum and maximum value) for a) female and b) male students of eighth grades in the period from 1999 to 2014**



#### 4. Discussion

When comparing the results of the body mass index for female students from the fifth to the eighth grade, a mild growth trend of the median body mass index can be noticed in all grades through the studied period. However, neither one was statistically significant. The highest median growth of  $0.06 \text{ kg/m}^2$  a year in the observed period was seen in the seventh- grade female students, which represents a total growth of 0.9 units of body mass index. The lowest median was in 2002 and it amounted to  $17.70 \text{ kg/m}^2$ , while the highest was  $20.51 \text{ kg/m}^2$  in 2014.

The lowest growth of the median body mass index of  $0.004 \text{ kg/m}^2$  was observed in the eighth grade female students which represents a total growth of 0.06 body mass index units. The lowest median was in 2000 and it amounted to  $18.13 \text{ kg/m}^2$ , while the highest was  $20.24 \text{ kg/m}^2$  in 2004.

When comparing the results of the body mass index for students from the fifth to the eighth grade, a statistically significant growth of the median body mass index can be seen in the sixth and seventh grades. A statistically significant ( $p=0.019$ ) growth trend of the median body mass index was determined for sixth grade students and in the observed period it amounted to  $0.08 \text{ kg/m}^2$  a year, which is a total growth of 1.2 body mass index units. The lowest median was in 2004 and it amounted to  $17.52 \text{ kg/m}^2$ , while the highest was in 2012 and it was  $19.73 \text{ kg/m}^2$ .

A statistically significant ( $p=0.004$ ) growth of the median body mass index was also determined for seventh- grade students and in the observed period it amounted to  $0.14 \text{ kg/m}^2$ , which is a total growth of 2.1 body mass index units. The lowest median was in 1999 and it amounted to  $18.19 \text{ kg/m}^2$ , while the highest was in 2013 and it was  $20.83 \text{ kg/m}^2$ . A growth trend of the median BMI was also seen in fifth and eighth grade students, but it is not statistically significant. The obtained results are similar to former researches, which had shown a growing trend of the body mass index and of the number of overweight and obese persons.

Similar results were obtained in the research conducted by Ogdena et al. (2012), in which the prevalence of obesity and the trends in body mass index for children and adolescents of the United States of America in the period from 1999 to 2010 were observed. The 12-year analysis showed a significant growth of obesity prevalence in boys aged 2 to 19, but not in girls. A significant growth of BMI was observed in adolescent males aged 12 to 19.

Schonbeck et al. (2011) have compared the researches undertaken in 1980, 1997 and 2009 among Dutch children and adolescents and determined that in 2009 there were 12.8% overweight boys and 14.8% overweighted girls aged 2 to 21 , while 1.8% of boys and 2.2% of girls were obese. This represents a two to three times higher prevalence of excessive weight and a four to six times higher prevalence of obesity than in 1980.

The prevalence and obesity trends among Chinese children and adolescents in the period from 1985 to 2010 was analysed by Sun et al. (2014). The prevalence of excess weight and obesity was 8.1% and 19.2% in children and adolescents aged 7 to 18. Obesity was more frequent in male children and adolescents aged 10 to 12. The trend analysis of the period between 1995 and 2010 showed a significant and continuous increase in the prevalence of obesity among children and adolescents.

Similar results, although on a population of secondary school students, were obtained by Petrić (2016). He analysed the secondary school students' anthropological characteristics on the sample of 647 female and 632 male students in the period between 2010 and 2015. It was determined that for both genders the average body mass index

was higher for every next generation. The average was increased by 2.14 for male students and 1.53 for female students in a five-year period.

One of the flaws of our research is the fact that the conclusions are limited by the impossibility of calculating the students we did not have their exact date of birth. If we assume that at the time of undertaking the measurement all the children of the fifth grade were 11 years old, those of the sixth grade 12, in the seventh 13, while in the eighth grade 14 years old, and if the year 1999 was compared to 2014, the following results would be obtained according to the IOTF criteria (Cole&Lobstein, 2012; World Obesity, 2015). In comparison with 1999, a larger number of overweight and obese children would be present among boys and girls of the seventh grade and boys of the eighth grade. In 1999, 5.3% of girls and 5.6% of boys would be overweight. In 2014 this percentage would raise to 28.6% of girls and 27.3% of boys being overweight and 9.1% of boys being obese.

Regarding eight-grade boys, in 1999 there would be 4.3% of boys with excess body mass, while in 2014 there would be 17.9% with excess body mass and 3.6% of them would be obese.

It should be pointed out that the number of girls with a low body mass would be diminished if these two years are to be compared. In 1999, 16.2% of fifth-grade girls, 15.4% of sixth-grade, 23.7% of seventh-grade and 19% of eight-grade female students would have a low body mass. In 2014 this percentage would diminish to 11.1% in the fifth grade, 4.2% in the sixth, 4.8% in the seventh and 13.3% of eighth-grade female students with a low body mass.

This projection of results is similar to the HBSC findings (Health-Behaviour in School-Aged Children) for Croatia. This is a periodical research conducted every four years in about 40 European countries and North American states. The survey considers boys and girls who are 11, 13 and 15 years old and examines their different behaviour connected to health. The research has been conducted in Croatia, too. The reports about our country's data have been published under the title "Behaviour Linked to Health in School-Aged Children" for the years 2001/2002, 2005/2006 and 2009/2010 (Kuzman et al., 2004, 2008, 2012). Due to the relative unreliability of the 11-year-olds' anamnestic declarations, these data have been left out. The 2001/2002

research showed that among the 13-year-old Croatians, 11% of boys and 5% of girls were overweight, while 2% of boys and 1% of girls were obese. Among the 15-year-olds, 15% of boys and 6% of girls were overweight, while 2% of boys and girls were obese (Kuzman et al., 2004).

In 2005/2006 among the 13-year-old children, 14% of boys and 9% of girls were overweight, while 3% of boys and 2% of girls were obese. Among the 15-year-olds, 17% of boys and 9% of girls were overweight, while 2% of boys and 1% of girls were obese (Kuzman et al., 2008). The 2009/2010 data indicate that 20% of boys and 12% of girls aged 13 were overweight or obese, while among the 15-year-olds, 23% of boys and 10% of girls were overweight or obese (Kuzman et al., 2012).

Inchley et al. (2016) have analysed data from the year 2013/2014 as part of the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) research. According to these years' data, there were 27% of boys and 14% of girls aged 13 who were overweight or obese, while there were 24% of boys or 9% of girls aged 15 with the same problem.

After analysing all the results, a continual growth in the percentage of overweight or obese Croatian children can be noticed. In 2002, among the 13-year-olds there were 13% of overweight/obese boys, in 2006 there were 17% of them, in 2010 there were 20% and in 2014 there were 27% with the problem. Among the 15-year-old boys, the percentages were, in the same order, 16%, 28%, 23% and 24%. In regard to girls, in the research periods there were 6%, 10%, 12% and 14% of overweight/obese 13-year-old girls, and 6%, 10%, 10% and 9% of 15-year-old girls with the same problem respectively.

The share of overweight and obese children is growing, especially in the younger age groups. In comparison to other European countries, in 2002 Croatian children were in the 25<sup>th</sup> place, in 2006 in the 11<sup>th</sup> and in 2010 in the 7<sup>th</sup> place. Our country was 23<sup>rd</sup> in 2002, it was 8<sup>th</sup> in 2006 and 10<sup>th</sup> in 2010 regarding the number of 15-year-old children with excessive weight and obesity. The same researches have confirmed the hypothesis that with the growth of overweight and obese children, the number of insufficiently physically active children grows as well (Kuzman et al., 2004, Inchley et al., 2016). These authors have determined that in our country there were 54% of boys

and 68% of girls aged 11 who were insufficiently physically active in 2002, while in 2014 this percentage grew to 61% of boys and 74% of girls. Among the 13-year-olds the percentage of those insufficiently physically active grew from 56% of boys and 75% of girls in 2002 to 67% of boys and 81% of girls in 2014. Worse results are also seen in 15-year-old children, where the percentage of insufficiently active ones grew from 66% and 83% in 2002 to 75% of boys and 88% of girls in 2014.

The average results indicate a visible growth trend of the median body mass index from one generation to the other, and consequently a growing number of overweight and obese children. Obesity can influence the current child's health, the level of education and quality of life (WHO, 2016a). Overweight and obese children and adolescents have a bad body image which also includes a lowered level of physical activity, unhealthy eating habits and mental health problems like depression (Grogan, 2006). Children with a high body mass index have also a high level of excess weight or obesity in their 35<sup>th</sup> year of age, which can be linked to various chronic diseases (Guo et al., 2002).

## **5. Conclusion**

It can be concluded that the results of this research indicate a noticeable growth trend of the body mass index in most grades, but it is statistically significant only for students of the sixth and seventh grade. These results were expected in regard to the current trends in Croatia and the world. Excessive weight and obesity amongst children is a global epidemic which represents a serious menace for the young persons' present and future health. Children with a high body mass index often become obese adults.

That is why at this sensitive age awareness should be risen about the importance of physical activity and a correct diet, which contribute to health and quality of life. More extensive research should be conducted on the children and adolescents' body mass index, with the aim of determining further trends and prevalence of excessive weight and obesity. Meanwhile, we should act in accordance with to the Global strategy of the World Health Organisation related to

dieting, physical activity and health if the further growth of the body mass index is to be prevented.

## References

Albon, H.M., Hamlin, M.J., & Ross, J.J. (2010). Secular trends and distributional changes in health and fitness performance variables of 10-14 year old children in New Zealand between 1991 and 2003. *British Journal of Sports Medicine*, 44(4), 263-269.

Cole, T., & Lobstein T. (2012). Extended international (IOTF) body mass index cut-offs for thinness, overweight and obesity. *Pediatric obesity*, 7(4), 284-294.

De Onis, M., Blossner M., & Borghi, E. (2010). Global prevalence and trends of overweight and obesity among preschool children. *American Journal of Clinical Nutrition*, 92(5), 1257-1264.

Grogan, S. (2006). Body image and health: Contemporary perspectives. *Journal of health psychology*, 11(4), 523-530.

Guo, S.S., Wu, W., Chumlea, W.C., & Roche, F.A. (2002). Predicting overweight and obesity in adulthood from body mass index values in childhood and adolescence. *American society for clinical nutrition*, 76(3), 653-658.

Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., Barnekow, V. (2016). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behavior in School-age children(HBSC) study: International report from 2013/2014 survey*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

Jureša, V., Musil, V., Majer, M., Ivanković, D., & Petrović, D. (2012). Behavioral Pattern of Overweight and Obese School Children. *Collegium Antropologicum*, 36 (Suppl. 1), 139–146.

Kopelman P. (2007). Health risks associated with overweight and obesity. *Obesity reviews*, 8(Suppl. 1), 13-17.

Kuzman, M., Franelić, I.P., & Šimetin, I.P. (2004). *Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2001./2002*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.

Kuzman, M., Franelić, I.P., & Šimetin, I.P. (2008). *Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2004./2005. Djeca i mladi u društvenom okruženju*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.



Kuzman, M., Franelić, I.P., & Šimetin, I.P. (2012). *Ponašanje u vezi sa zdravljem u djece školske dobi 2009./2010. Djeca i mladi u društvenom okruženju*. Zagreb: Hrvatski zavod za javno zdravstvo.

Magarey, A.M., Daniels, L.A., & Boulton, T.J. (2001). Prevalence of overweight and obesity in Australian children and adolescents: reassessment of 1985 and 1995 data against new standard international definitions. *The Medical journal of Australia*, 174(11), 561-564.

Ogden, C.L., Carroll, M.D., Kit, B.K., & Flegal, K.M. (2012). Prevalence of obesity and trends in body mass index among US children and adolescents, 1999-2010. *The journal of the American medical association*, 307(5), 483-490.

Petrić, V. (2016). Tjelesna i zdravstvena kultura u funkciji razvoja hrvatskog društva: analiza tijeka razvoja antropoloških obilježja. U V. Findak (Ur.), *25. ljetna škola kineziologa Republike Hrvatske, zbornik radova- Kineziologija i područja edukacije, sporta, sportske rekreacije i kineziterapije u razvitku hrvatskog društva* (str. 105-111). Zagreb: Hrvatski kineziološki savez.

Schonbeck Y., Talma H., Dommelen, P., Bakker, B., Buitendijk, S.E., Hirasing, R.A., & Buuren, S. (2011). Increase in prevalence of overweight in Dutch children and adolescents: a comparison of nationwide growth studies in 1980, 1997 and 2009. *PLoS One*, 6(11), e27608.

Sun, H., Ma, Y., Han, D., Pan, C.W., & Xu, Y. (2014). Prevalence and Trends in Obesity among China's Children and Adolescents, 1985–2010. *PLoS ONE*, 9(8), e105469.

Tambalis, K.D., Panagiotakos, D.B., Kavouras, S.A., Kallistratos, A.A., Moraiti, I.P., Douvis, S.J., Toutouzias, P.K., & Sidossis, L.S. (2010). Eleven-year prevalence trends of obesity in Greek children: first evidence that prevalence of obesity is levelling off. *Obesity*, 18(1), 161-166.

World Health Organization (WHO) (2016a). Report of the commission on ending childhood obesity. Retrieved 8/23, 2016, from [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204176/1/9789241510066\\_eng.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/204176/1/9789241510066_eng.pdf)

World Health Organization (WHO) (2016b). Obesity and overweight – Fact sheet. Retrieved 8/23, 2016, from <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs311/en/>

World Obesity (2015). Extended international (IOTF) body mass index cut-offs for thinness, overweight and obesity in children. Retrieved 8/23, 2016, from: <http://www.worldobesity.org/resources/child-obesity/newchildcutoffs/>



## **Trend kretanja indeksa tjelesne mase kod učenika osnovne škole tijekom 15 – godišnjeg razdoblja**

Martin ERDELJAC

*Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet  
martin.erdeljac@kif.hr*

Marija RAKOVAC

*Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet  
marija.rakovac@kif.hr*

Vilko PETRIĆ (*kontakt autor*)

*Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet  
vilko.petric@uniri.hr*

Cilj je ovoga rada bio opisati trend kretanja medijana indeksa tjelesne mase učenika od petih do osmih razreda jedne osnovne škole u Zagrebu u razdoblju od 1999. do 2014. godine. Uzorak ispitanika čine učenici (N=3.567; 1.652 učenice i 1.915 učenika) od petih do osmih razreda osnovnih škola u gradu Zagrebu, kronološke dobi od 12 do 15 godina. Na temelju prikupljenih podataka mase i visine tijela na početku školske godine izračunat je indeks tjelesne mase. Ova metoda koristi se kao pokazatelj stupnja uhranjenosti osobe. Za prikaz kretanja indeksa tjelesne mase korištena je regresijska analiza. Podaci pokazuju da je u većine razreda uočljiv rastući trend indeksa tjelesne mase, ali je statistički značajan samo kod učenika šestih i sedmih razreda. Kod učenika šestih razreda regresijska analiza pokazuje statistički značajan ( $p=0.019$ ) trend porasta medijana indeksa tjelesne mase tijekom promatranoga razdoblja u iznosu od  $0.08 \text{ kg/m}^2$  godišnje. Kod učenika sedmih razreda utvrđen je statistički značajan ( $p=0.004$ ) trend porasta medijana indeksa tjelesne mase u iznosu od  $0.14 \text{ kg/m}^2$  godišnje.

***Ključne riječi:*** tjelesna aktivnost, djeca, prekomjerna tjelesna masa, pretilost



## Građenje kvalitete u praksi vrtića

Dragana PAVLOVIĆ BRENESELOVIĆ  
*Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet*  
*dbrenese@f.bg.ac.rs*

Živka KRNJAJA  
*Sveučilište u Beogradu, Filozofski fakultet*  
*zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs*

Razvijanje strategije građenja kvalitete u praksi dječjega vrtića zasnovali smo na promatranju kvalitete kao dinamičnoga, socijalno i kulturno uvjetovanoga, kontekstualnoga, multidimenzionalnog, višeperspektivnoga i vrijednosno oblikovanoga koncepta. U radu smo pošli od analize dvaju pristupa praksi – praksi zasnovanoj na znanstvenim podacima (*evidence based practice*) i reflektivnoj praksi (*reflective practice*) te smo elaborirali tri karakteristike reflektivne prakse: izgradnju zajedničkih znanja i vrijednosti, kolaboraciju i podijeljeno vodstvo te istraživanja praktičara. Kroz reflektivnu se praksu transformira kultura vrtića u ključnim dimenzijama konteksta prakse: organizacijskoj strukturi, prostoru, vršnjačkoj zajednici, odnosu s obitelji i lokalnom zajednicom, zajedničkim sudjelovanjem. Strategija transformacije kulture vrtića konkretizirana je kroz smjernice za preispitivanje svake od ovih dimenzija.

***Ključne riječi:*** diskursi kvalitete; predškolski odgoj i obrazovanje; reflektivna praksa; smjernice; transformacija kulture vrtića

## 1. Uvod

Za razliku od dominantnoga diskursa osiguranja kvalitete po kojem se kvaliteta promatra kao konkretan i mjerljiv, objektivno postojeći, neovisan od naših vrijednosti, regulaciji i kontroli podložan koncept, mi smo svoje bavljenje pitanjem kvalitete zasnovali na diskursu građenja kvalitete po kojem se kvaliteta promatra kao dinamičan, socijalno i kulturno uvjetovan, kontekstualan, pluralističan, višeperspektivan i vrijednosno oblikovan koncept. Stoga je naše bavljenje pitanjem kvalitete predškolskoga odgoja bilo usmjereno na kritičko preispitivanje različitih perspektiva kvalitete: teorijske, perspektive obrazovne politike i perspektive neposrednih sudionika obrazovne prakse – djece, praktičara i roditelja (detaljnije u Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2013; Pavlović Breneselović 2015; Krnjaja, 2016). Proučavanje svake od ovih perspektiva omogućilo nam je izdvajanje dimenzija za razumijevanje koncepta kvalitete na teorijskoj razini i na razini obrazovne politike, kao i izradu smjernica za građenje kvalitete na razini obrazovne politike, uključujući smjernice za kvalitetu programskih osnova i smjernice za građenje kvalitete prakse dječjega vrtića. U ovome ćemo se radu baviti pitanjem građenja kvalitete u neposrednoj praksi vrtića i dati smjernice za transformaciju kulture vrtića kroz reflektivnu praksu.

## 2. Praksa dječjega vrtića kao reflektivna praksa

Odgovor na pitanje kako doći do kvalitete u praksi dječjega vrtića ovisi u mnogome od toga kako razumijemo samu praksu vrtića. Pristup praksi kao praksi zasnovanoj na znanstvenim podacima (*evidence based practice*) proizlazi iz mehanicističkog promatranja prirode prakse kao sustava ljudske djelatnosti. Ovakav pristup polazi od pretpostavke da se kvaliteta prakse regulira kroz primjenu podataka znanstvenih istraživanja i saznanja (Buysse i Wesley, 2006; Rubin, 2008). U osnovi su ovoga pristupa sljedeće pretpostavke: iz znanstvenih istraživanja nastaju objektivno utvrđeni podaci na temelju kojih se izvode implikacije za praksu i definiraju standardi kao kriteriji „ispravnosti“ prakse. Praksom zasnovanom na znanstvenim podacima nastojimo oslikati „ispravan portret odgojne

prakse“, kreiran na znanstveno utvrđenim podacima, koje praktičari ne bi trebali dovoditi u pitanje. Praksa se razvija „odozgo prema dolje“ pa se poboljšanje i promjena manje oslanjaju na iskustva i uvide praktičara, a više na izvanjsku znanstveno/ekspertnu procjenu. Kroz „generalizirajući se pristup“ praksa pojednostavljuje i svodi na mjerljive uzročno-posljedične odnose usprkos njezinoj složenosti i pojačava se podvojenost između teorije i prakse (Hargreaves, 2003; Kincheloe, 2008; MacNaughton, 2005). Pristup zasnovan na podacima korespondira diskursu osiguranja kvalitete po kojem se kvaliteta može regulirati, mjeriti i kontrolirati.

Nasuprot pristupu praksi zasnovanoj na podacima jest pristup praksi kao *refleksivnoj*, po kojem se praksa promatra kao složena, dinamična i nepredvidljiva do kraja. Naglašava se zasnovanost odgojno-obrazovne prakse na etičkim vrijednostima i na praktičnoj mudrosti praktičara, ne dovodeći u pitanje značaj znanstvenih dokaza (Hallet, 2013; Hargreaves, 2003; Kincheloe, 2008; MacNaughton, 2005). Praktična se mudrost shvaća u skladu s Aristotelovim tumačenjem *fronezisa* (*phronesis*) kao „znanja i djelovanja koja se zasnivaju na vrijednostima i promišljanju, kao kritičkom preispitivanju i odlučivanju zasnovanom na etici“ (Kinsella i Pitman, 2012: 2). Praktična mudrost integrira teoriju i praksu, uvijek je kontekstualna, pragmatična, orijentirana na akciju i etički zasnovana (MacNaughton, 2009; Kinsella i Pitman, 2012; Miljak, 2009; Pavlović Breneselović, 2015). „Individualni fronezis“ se ne može razvijati ako ne postoji i ne razvija se „kolektivni fronezis“ (Kemmis i Smith, 2008:6) jer se praktična mudrost ne nalazi samo u „glavama praktičara“, izvan „društvene, kulturne, političke, ekonomske, diskurzivne dimenzije prakse“ (Kemmis i Smith, 2008: 4).

Refleksivna se praksa tumači kao *praxis* (Kincheloe, 2003). *Praxis* podrazumijeva nedjeljivost teorije i prakse, odnosno praksu koja se razvija kroz promišljeno, kritičko, emancipatorsko djelovanje usmjereno na svrhu, djelovanje koje se ne određuje uspjehom ili neuspjehom, nego principima i vrijednostima na kojima počiva (Apple, 2012; Hargreaves, 2006). Refleksivnu praksu shvaćenu kao *praxis* čine kritičko preispitivanje, preuzimanje odgovornosti i rekonstrukcija prakse u skladu s razumijevanjem njezinih sudionika. Od praktičara se očekuje da grade kritički i istraživački odnos *prema*

i u praksi, da razvijaju svijest o tome da su znanstvena istraživanja značajna, ali da nisu nadređena praksi, tako da promjene u praksi nastaju iz složene interakcije „znanstvenog“ i „praktičnog“ u kojoj se teorija i praksa međusobno podržavaju i razvijaju. Refleksivna se praksa u dječjem vrtiću ostvaruje kroz kontinuirani proces promjene prakse, kroz kritičko preispitivanje i promjenu znanja te uvjerenja praktičara i promjenu njihova pristupa praksi (MacNaughton 2003; Miller, 2011). Kroz refleksivnu praksu praktičari u dječjem vrtiću razvijaju kritičko shvaćanje vlastite prakse i grade znanja i uvjerenja na osnovi kojih mijenjaju vlastitu praksu te promišljaju širi društveni kontekst predškolskoga odgoja i obrazovanja. Zbog toga se refleksivna praksa sagledava istodobno kao cilj (najviši oblik promišljanja i razumijevanja sebe i vlastite prakse), kao sredstvo promjene prirode i odnosa u obrazovanju (demokratizacije obrazovanja i emancipacije sudionika obrazovnog procesa) i kao metodološki alat praktičara (Radulović, 2012).

Putevi razvijanja refleksivne prakse u dječjem vrtiću mogu biti različiti, ali svi imaju tri zajedničke karakteristike: građenje zajedničkih znanja, kolaboraciju i dijeljenje vodstva te istraživanja praktičara.

1) *Građenje zajedničkih profesionalnih znanja i uvjerenja.* Građenjem zajedničkih profesionalnih znanja i uvjerenja praktičari u dječjem vrtiću stvaraju zajedničku osnovu koja usmjerava njihovo učenje i daje značenje njihovim akcijama na temelju kojih grade zajednički identitet i afirmiraju svoje namjere i vrijednosti. Kroz građenje zajedničkih profesionalnih znanja praktičari produbljuju svoja promišljanja o praksi u dječjem vrtiću i tako ojačavaju svoje razumijevanje prakse i mijenjaju svoj pristup praksi. Zbog toga zajednička profesionalna znanja koja praktičari grade ne ostaju na razini informativnih znanja, nego su transformativna i imaju potencijal za promjenu prakse (Miljak, 2009:166). Zajednička profesionalna znanja i uvjerenja su samoinicirajuća za praktičare – samim tim što ih grade praktičari, a ne netko umjesto njih, oni su spremniji izložiti ih preispitivanju i otvaranju novih pitanja. U dječjem se vrtiću kroz građenje zajedničkih profesionalnih znanja i uvjerenja gradi okruženje za emancipaciju svih sudionika i njihovu međusobnu podršku, kao i

emancipaciju u odnosu teorije i prakse (Kemmis, 2004; Pešić, 2004).

2) *Kolaboracija i dijeljenje vodstva*. Kolaboracija odražava kvalitetu odnosa između svih sudionika u dječjem vrtiću u kojem oni slušaju jedni druge i grade povjerenje, međusobno dijele svoje ideje i preuzimaju rizike, uče zajedno i jedni od drugih, zajedno rade na ostvarivanju zajednički postavljenih ciljeva i dijele vodstvo. Kvaliteta odnosa koji se grade kroz kolaboraciju i dijeljenje vodstva između sudionika (djece i odraslih) u dječjem vrtiću krije se u spontanim, dobrovoljnim, autentičnim, uzajamno podržavajućim interakcijama. Kolaboracija i dijeljenje vodstva nadilazi suradnju zasnovanu samo na pružanju i primanju pomoći i savjeta, na zajedničkom raspravljanju ili na bilo kojoj vrsti “administrativno propisane i kontrolirane” suradnje. Oni integriraju različite vrste aktivnosti u kojima se angažiraju svi sudionici na ostvarenju zajednički postavljenih ciljeva, kao i formalne i neformalne načine vođenja (pedagoško vođenje, organizacijsko vođenje, socijalno organiziranje) u dimenziju „zajedničkoga razvoja“ (Rinaldi, 2005:39).

3) Istraživanje praktičara najčešće se određuje kao namjerno, sistematsko istraživanje koje pokreću praktičari kako bi bolje razumjeli i promijenili vlastitu praksu (Carr i Kemmis, 2000; Cochran-Smit i Lytle, 2009; Kemmis, 2004; Krnjaja, 2016; Krnjaja i Pavlović Breneselović, 2011; Pešić, 2004). Svrha istraživanja praktičara je promjena prakse tako da njihova svakodnevna praksa u dječjem vrtiću čini kontekst istraživanja, a istraživačka pitanja su pitanja/problemi koje praktičari uočavaju u praksi. Praktičari iz pozicije osobe iznutra određuju problem istraživanja u kontekstu vlastite prakse, određuju vrstu i način istraživanja, sistematski prate i analiziraju podatke, otkrivaju obrasce i grade uvide na temelju kojih mijenjaju praksu. U istraživanjima praktičara povezuju se teorija i praksa, preispitivanje pitanja koja se otvaraju u istraživanju omogućuje praktičarima da ih sagledavaju u okviru određenih teorijskih orijentacija i vlastitih uvjerenja, da ih preispituju u praksi i mijenjaju praksu. Zajedničko građenje i preispitivanje znanja između praktičara u istraživanju dovodi do promjene ne samo znanja u praksi nego i promjene njihovih teorijskih znanja iz kojih je promjena u praksi nastala. Ciklični, međuovisni odnos teorije i prakse u istraživanjima praktičara čini da praktičari grade svoju praktičnu teoriju i razvijaju svoj profesionalni

identitet kao “teoretičari u akciji”, kao “praktični teoretičari” (Miljak, 2009; Pešić, 2004). Zbog toga se o širenju promjene prakse govori kao o transferu najboljega procesa promjene, a ne najbolje prakse. Istraživanja praktičara doprinose proširenju i strukturiranju profesionalnoga dijaloga, ne samo između praktičara nego i između praktičara te drugih sudionika u obrazovnome sustavu, kao i da praktičari surađuju s drugim institucijama, što odražava povezivanje i širenje zajednice prakse izvan prakse dječjega vrtića.

Koncept refleksivne prakse korespondira diskursu građenja kvalitete po kojem je kvaliteta kontekstualan, dinamičan i višeperspektivan koncept koji proizlazi iz procesa preispitivanja i transformacije prakse.

### **3. Transformacija kulture vrtića kroz refleksivnu praksu**

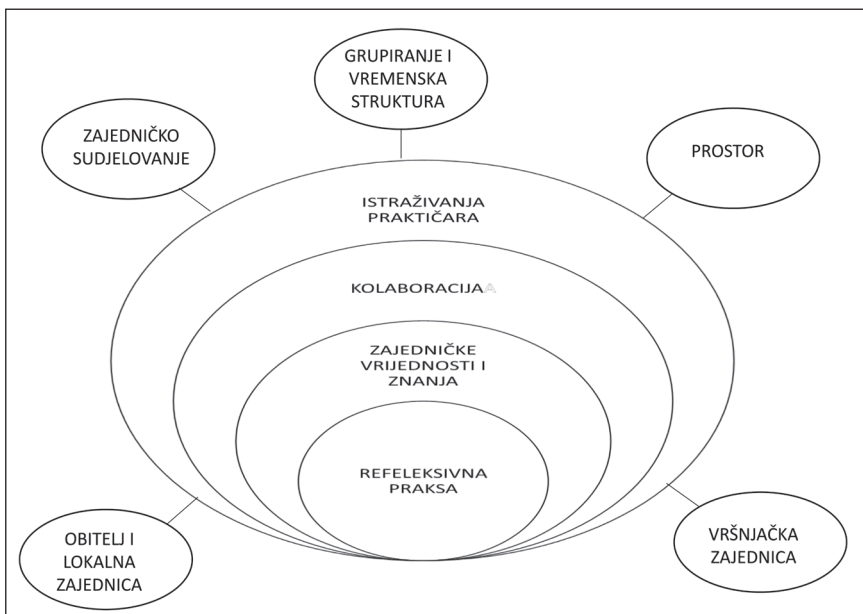
Vujičić određuje kulturu vrtića kao „prenosiv, ustaljeni i naučeni obrazac značenja izražen eksplicitno kroz simbole, a implicitno kroz uvjerenja članova ustanove” (Vujičić, 2011: 34). Uvjerenja su odraz implicitnih pedagogija, mentalnih modela i slika (Senge, 2003), osobnih teorija o djetetu, odgoju, učenju i određuju način na koji sudionici prakse vrtića razmišljaju, osjećaju i djeluju. Uvjerenja su najskrivenija i najnedostupnija razina za promatrača sa strane, a često i za same sudionike prakse vrtića te se najteže mijenjaju. Kultura se manifestira kroz važeće eksplicitne i implicitne norme i očekivanja, pisana i nepisana pravila, tradiciju, rituale, ceremonije, rutine, kroz značenja arhitekture, artefakta i simbola koji se koriste u prostoru (Peterson i Deal, 2002; Stoll i Fink, 2000).

Kultura određuje položaj sudionika u praksi vrtića – što je očekivano, dozvoljeno i moguće, što se smatra poželjnim i vrijednim te time oblikuje kvalitetu odnosa i načine sudjelovanja i djelovanja svih sudionika, odnosno kvalitetu prakse vrtića. Za razliku od promjena prvoga reda koje su usmjerene na poboljšanje kvalitete segmenata postojeće prakse, istinske promjene nastaju tek s promjenama drugog reda, promjenama u vrijednostima, vjerovanjima i pretpostavkama te izgradnjom zajedničkog smisla i svrhe (Senge, 2003; Fulan, 1999; Newman i Wehlage 1995), odnosno transformacijom kulture vrtića (rekulturacijom).



„Budući da smo mi ono što radimo, ako se želimo promijeniti, moramo početi s promjenama onoga što radimo“ (Donahoe, 1993: 166 prema Pavlović Breneselović, 2012), iz čega slijedi da se transformacija kulture vrtića ne odvija preko pitanja kulture (vrijednosti i uvjerenja) po sebi, već kroz reflektivno preispitivanje i transformaciju ključnih dimenzija konteksta prakse vrtića: načina grupiranja djece i strukturiranja vremena i prostora, podrške vršnjačkoj zajednici, odnosa s obitelji i lokalnom zajednicom te načina zajedničkoga sudjelovanja djece i odraslih u praksi vrtića. Kroz zajednička istraživanja i preispitivanja postojeće prakse vrtića u ovim dimenzijama transformira se praksa, grade se zajednička znanja i vrijednosti te se transformira kultura vrtića. Na Slici 1. prikazane su smjernice za transformaciju kulture vrtića kroz reflektivnu praksu.

**Slika 1. Smjernica za građenje kvalitete kroz transformaciju kulture vrtića**



### 3.1. Restrukturiranje organizacijske strukture (organizacija vremena i grupiranje djece)

Kako navodi Newman, „kultura utječe na način korištenja struktura, a struktura pruža mogućnosti, granice, poticaje i sankcije koje oblikuju kulturu“ (Newman i Wehlage 1995: 1–3). Organizacijska struktura (veličina i način formiranja grupa, *ratio*<sup>1</sup>, organizacija vremena, organizacija korištenja prostora) oblikuju položaj djeteta i odgajatelja te njihove načine sudjelovanja. Istraživanja pokazuju da veličina grupe i *ratio* utječu na kvalitetu odnosa u grupi i uvjete rada – manje grupe i viši *ratio* otvaraju mogućnosti za kvalitetniju interakciju u grupi, omogućuju da se odrasli s više pažnje posveti djetetu i pruža djeci odgovarajuću podršku, pružaju više mogućnosti za rad u manjim grupama i više mogućnosti za izbor djece, stvaraju mogućnosti za razvoj dijaloga i pregovaranja umjesto restriktivne i rutinske komunikaciju s djecom, doprinose sigurnijem okruženju za djecu i okruženju manje stresnom za odgajatelja (Huntsman, 2008). S druge strane, veliki broj djece u grupama nameće frontalni rad te kontrolu i regulaciju koje su u funkciji uspješnoga funkcioniranja institucije, a ne dobrobiti djeteta (Pavlović Breneselović, 2015).

Organizacijska struktura vrtića treba se transformirati u pravcu:

- veće osjetljivosti na pitanje veličine grupa djece i odnosa broja djece prema broju odraslih, kroz zalaganje za uvažavanje normativa broja djece u grupi i argumentiranu, organiziranu aktualizaciju problema prevelikih grupa na razini vrtića, lokalne zajednice i obrazovne politike
- preispitivanja načina strukturiranja grupa s uzrasno homogenih na uzrasno mješovite grupe
- preispitivanja organizacijske izoliranosti grupa u okviru radnih soba u pravcu osmišljavanja situacija zajedničkoga sudjelovanja, okupljanja i susretanja
- preispitivanje vremenske strukture dana po kojoj rigidni institucionalni režim (razdoblja “okupljanja djece”, pripreme za objed, rutine ishrane i odmora, slobodna naspram usmjerene

<sup>1</sup> Odnos broja djece prema broju odraslih.

aktivnosti) diktira načine sudjelovanja djece i odgajatelja te svodi odgojno-obrazovni rad na izolirane planirane sekvence

- preispitivanje mogućnosti organiziranja različitih oblika i programa u prostoru vrtića u skladu s potrebama obitelji i djece.

### 3.2. Restrukturiranje prostora

Pitanju prostora u dječjem vrtiću obično se pristupa kao pitanju fizičkoga okruženja koje se priređuje *za* djecu. Naglasak je na zdravstveno-higijensko-sigurnosnoj dimenziji prostora (pitanju veličine, osvjetljenosti, primjerenih aerotermičkih uvjeta, opremljenosti koja je prilagođena i sigurna za djecu) i na pedagoško-didaktičkoj dimenziji (uzrasnoj primjerenosti opreme i materijala, raznovrsnosti, dostupnosti, dovoljnosti...). Ovakvo svođenje prostora ima za posljedicu to da se prostor uzima kao datost neovisna od programa i ne prepoznaje se da prostor svojom organizacijom, načinom strukturiranja i opremanja odgaja i oblikuje program.

U razvijanju kulture vrtića fokus se pomiče s fizičkih obilježja prostora na simbolički plan – značenje koje prostor ima. Time se ne zanemaruje pitanje važnosti zdravstveno-higijensko-sigurnosnih uvjeta, ali se oni promatraju kroz prizmu pedagoškoga značenja. To znači:

1) Arhitektura i artefakti (oprema i materijali) predstavljaju elemente fizičkoga prostora kojima se manifestiraju kulturne i programske vrijednosti, norme i pretpostavke o predškolskom odgoju i obrazovanju, djetetu, njegovu učenju i ulozi odraslog (Peterson i Deal, 2009). Razumijevanje prirode i svrhe djetinjstva oblikuje način na koji se prostor konstruira za djecu i koji konstruiraju djeca. Prostorno uređenje odražava „općeprihvaćeno“ razumijevanje reda koji određuju odrasli u svakom društvu i kojim se nastoji smjestiti dijete na određeni način, pružajući strukture i kontrolu kojom se dijete „dotjeruje“ prema onome što se smatra normalnim obrascima ponašanja (Deleuze i Guattari 1988 prema Lester i Russell, 2010: 42). Ovakvo „općeprihvaćeno“ razumijevanje reproducira se kroz očekivanja o ponašanju i boravku u prostoru (Lefebvre 1991 prema Lester i Russell, 2010). Prostor nije samo fizički već on izražava očekivanja prema osobama u tom prostoru, kao i njihovim

međusobnim odnosima, stvarajući uvjete za formiranje identiteta.

2) Okruženje ili sredina za učenje nije samo neporedan fizički prostor već čini cjelinu sa svojim socijalnim, kulturnim, diskurzivnim i fizičkim karakteristikama, kojima se oblikuju interakcije sudionika prakse vrtića – djece, odgajatelja, roditelja i zajednice. Prema Henriju Lefebvreu, prostor nije „stvar“, već predstavlja set odnosa – on podrazumijeva, sadrži i prikriva socijalne odnose (Lefebvre, 1991 prema Rutanen, 2014:18). Prostor ima tri dijalektički uzajamno povezane dimenzije: doživljajni prostor (prostorna praksa kao opažajno, konkretno i fizičko mjesto produkcije i reprodukcije prostora, kroz naše svakodnevno djelovanje u prostoru), zamišljen prostor (reprezentacije prostora – normativni prostor kao mentalni konstrukt, zamišljeni prostor koji se planira i manifestira kroz dizajn, institucionalna pravila i simbole) i životni prostor (prostorne reprezentacije kao neposredni doživljaj socijalnog prostora koji je subjektivno i konkretno životno iskustvo i koji uključuje „manje ili više koherentne sustave znakova i simbola“ (Lefebvre, 1991 prema Rutanen, 2014: 18). Životni prostor je rezultat dijalektičkog odnosa zamišljenog i doživljajnog prostora.

Thornton i Brunton (Thornton i Brunton, 2009) govore o karakteristikama koje prostor treba imati za djecu i odrasle. Za djecu je to prostor koji im omogućuje izraziti sebe, istražiti i preispitati, misliti i promišljati, uključivati ih u projekte, prostor kojim se podržava građenje identiteta, komunikacije i pripadanja, u kojem su ona uvažavana i prihvaćena. Za odgajatelje je to prostor koji im pruža mogućnost razmjenjivanja svojih iskustava i zapažanja, u kojem mogu voditi, podržavati i pomagati, provocirati i razrješavati situacije, učiti i istraživati te imati autonomiju.

Postojeći prostori vrtića morali bi se transformirati kroz:

- smanjenje socijalne izolacije djece, otvaranje prema zajednici i obitelji, proširivanje mjesta za učenje i sudjelovanje na različitim mjestima u zajednici, odražavanje života zajednice i dječjih životnih iskustava u prostoru vrtića (Marjanović, 1987)
- smanjenje prostorne izolacije i uzrasne segregacije djece otvaranjem prostora cijeloga vrtića za različite načine susretanja i zajedničkog sudjelovanja djece različitih uzrasta i odraslih

- dekonstruiranje obrazaca moći ukidanjem tabuiziranih prostora, zabranjenih zona i nedostupnosti opreme i materijala u pravcu mogućnosti sudjelovanja i djelotvornosti djeteta
- preispitivanje pravila o korištenju prostora, opreme i materijala, vremena i rutina u pravcu veće djelatne moći djeteta i njegova sudjelovanja
- dekonstruiranje odnosa prema mjestu i načinu realizacije rutina kao što su prehrana, higijena i spavanje u smjeru zajedničkoga sudjelovanja djece i odraslih u ovim aktivnostima kao situacijama socijalne bliskosti i ugodnosti
- mijenjanje uređenja unutrašnjega prostora radnih soba prema fiksnim kutićima i/ili središtima kojima se zapravo kontroliraju i limitiraju moguća događanja i situacije učenja nuđenjem ograničenoga spektra mogućnosti, a ne razvijaju se potencijali pojedinih situacija ili događaja kroz mijenjanje i opremanje prostora (Gallacher, 2006)
- dekonstruiranje podjele prostora na prostor za učenje i prostor za igru u pravcu integriranoga korištenja različitih prostora
- smanjenje broja industrijskih i komercijalnih igračaka i opreme, kojima se podržavaju rodni stereotipi i stereotipne igre, unošenje opreme i materijala kao realnih kulturnih artefakata (različite alatke, sredstva i oruđa, uključujući digitalne tehnologije), polustrukturiranih i nestrukturiranih materijala iz prirode i proizvoda ljudske kulture kojima se podržavaju istraživanje djece, imaginacija, začudnost i estetski odnos prema svijetu
- mijenjanje orijentacije s uniformnoga i tipiziranoga opremanja prostora prema prostoru koji je personaliziran i odražava pojedinačni i identitet grupe i pripadništvo grupi
- mijenjanje korištenja prostora kao mjesta za dekoriranje, izlaganje najuspješnijih radova i radova odgajatelja, korištenje prostora tako da se istakne vidljivost procesa učenja i kontinuitet aktivnosti djece
- mijenjanje odnosa prema boravku djece izvan zgrade i neadekvatnoga osmišljavanja i opremanja dvorišta u pravcu maksimalnoga, svakodnevnoga (po svakom vremenu, osim naravno u ekstremnim vremenskim situacijama) korištenja vanjskoga prostora za različite aktivnosti, igre i istraživanja.

Dvorišni prostor treba biti izazovan, na prirodnim materijalima zasnovan prostor, a djeca trebaju biti adekvatno opremljena za korištenje takvog prostora. Vanjski prostor treba omogućiti da ga djeca mogu konstruirati, mijenjati i graditi, da se u njemu djeca osjećaju neugroženo, ali da pruža izazove, da je tajanstven i pruža prilike za skrivanje i izdvajanje, da je nestrukturiran i polustrukturiran, da zahtijeva stvarno ili imaginarno prilagođavanje i mijenjanje prostora tijekom igre, da pruža mogućnosti različitih kinestetičkih i senzornih doživljaja i aktivnosti (Lester i Russell, 2010)

- mijenjanje odnosa prema prostoru kao datosti koju odgajatelj povremeno prigodno priređuje u kontinuirano građenje sredine za učenje kroz zajedničko preispitivanje odgajatelja i djece te konstruiranje fizičkoga prostora i socijalnih odnosa promišljenim korištenjem postupaka podrške, modeliranja i sudjelovanja odgajatelja.

### *3.3. Vršnjačka zajednica*

Zajedničko sudjelovanje s vršnjacima pretpostavka je razvoja socijalnoga kapitala djece. Socijalni kapital uključuje uspostavljene odnose, prijateljstva i socijalne mreže kojima pojedinac ostvaruje podršku i kroz koji se razvija grupna pripadnost i solidarnost (Corsaro, 2003). Djeca u vrtić dolaze s različitim kulturnim kapitalom koji se gradi na obiteljskom habitusu i koji oblikuje njihov odnos prema svijetu te determinira uspješnost njihova uključivanja i sudjelovanja u novim okruženjima, kao što je vrtić i škola (Bourdieu, 1986). Kulturni se kapital transformira i razvija upravo kroz razvoj socijalnoga kapitala.

Vršnjaci su izvor podrške i izazova u učenju i razvoju i dijete mora naučiti integrirati pripadništvo vršnjačkoj grupi (slijediti, prihvaćati i surađivati) s drugim aspektima vršnjačkih odnosa, kao što su natjecanje, preuzimanje vodstva i razrješavanje sukoba. Kroz zajedničko djelovanje s vršnjacima djeca uče jedna od drugih kako dijeliti, kako sudjelovati u recipročnim interakcijama (npr. davanju i primanju, čekanju na red), kako razumjeti i uzimati u obzir potrebe i očekivanja drugih te uvažavati tuđe mišljenje, kontrolirati vlastite

impulse i razriješiti sukobe, preispitati vlastiti identitet, uočavati snage i slabosti kod sebe i drugih, preuzimati nove uloge i odgovornosti, stjecati iskustvo različitih uloga, od uloge vođe do sljedbenika, imati priliku iskusiti i preuzeti rizik, pogriješiti i suočiti se s greškama, istražiti svoje teorije o svijetu, izgraditi svijest o postojanju drugih perspektiva, razvijati rasprave i dijalog, učiti razumijeti i uvažavati tuđe stajalište, koristiti argumentaciju i pregovaranje, postavljati hipoteze, pitanja i razvijati zajedničke ideje, nadići datosti i generirati nova pitanja, preispitati, artikulirati ideje, mišljenja i stajališta, planirati i osmišljavati svrhovitu komunikaciju, razvijati osjećanje pripadanja i prihvaćenosti, razvijati empatiju i moralnost, razvijati prijateljstva i dobivati emocionalnu podršku u novim situacijama i kada se suočavaju s problemima (Pavlović Breneselović, 2012a).

Prijateljstva, kao odnos povjerenja, bliskosti i sigurnosti, predstavljaju važnu dimenziju odnosa djece s vršnjacima kroz koju se razvija pozitivna slika o sebi i osjećanje vlastite vrijednosti, kao i relacijska etika. Prijateljstva pružaju iskustva „kohezivne zajednice jednakih“ i istovremenoga „sudjelovanja u različitosti“ (Corsaro, 2003; Thompson, O’Neill Grace i Cohen, 2001).

Praksa dječjega vrtića treba biti organizirana i planirana tako da pruža i podržava interakcije među vršnjacima, razvijanje prijateljstava i pripadnost vršnjačkoj zajednici te građenje vršnjačke kulture. To se ne postiže verbalnim zahtjevima i postavljanjem pravila odraslih o tome kako se odnositi prema drugoj djeci, već kroz:

- organizacijsku strukturu (manji broj djece i viši *ratio*) kojim se stvaraju preduvjeti za kvalitetnije interakcije
- poticanje odgajatelja da je podrška razvoju vršnjačke zajednice i vršnjačke kulture, kao i prijateljstava među djecom, ono kroz što se prvenstveno gradi stvaran program za dijete
- osvješćivanje i kritičko preispitivanje koliko odgajatelj načinom organizacije prostora i vremena te naročito svojim postupcima i pravilima podupire rodne stereotipe, nejednako sudjelovanje, nevidljivost i isključivanje pojedine djece, rivalitet i privilegiranost, neuvažavanje prijateljstava i uskraćuje prostor za pregovaranje među djecom
- građenje sredine za učenje kojom se podržava interakcija među

djecom i gradi pozitivna kultura vršnjačke zajednice: kroz organizaciju prostora i vremena kojom se potiče interakcija, kolaboracija i ravnopravno sudjelovanje, postupcima kojima se promovira zajedništvo i pružaju prilike djeci da zajedno s odraslima preispituju i grade kulturu svoje zajednice i grupni identitet.

### *3.4. Sudjelovanje obitelji i lokalne zajednice*

Društvena zajednica je okruženje vrtića koje obuhvaća kako neposrednu fizičku i društvenu sredinu (različite ustanove, institucije, organizacije, društvene skupine – obitelj, susjedstvo) tako i šire društveno te kulturno okruženje u kojem vrtić funkcionira. Društvena zajednica izravno, ali i neizravno preko obitelji i odgajatelja, oblikuje uvjete i načine funkcioniranja dječjeg vrtića i odrastanja malog djeteta. Kultura društvene zajednice u širem smislu utječe na praksu dječjega vrtića uspostavljenim sustavom vrijednosti i vjerovanja kojima se oblikuje okvir očekivanja. Kultura društvene zajednice stvara i kontekst za dječja iskustva i mehanizme prevođenja u svakodnevna životna iskustva, kroz kulturne prijenosnike kao što su jezik, stilovi komunikacije, vjerovanja, društvene i obiteljske vrijednosti, običaji, rituali, preferencije u prehrani, tabui. Kultura u velikoj mjeri oblikuje i implicitnu pedagogiju odgajatelja kao sistem manje ili više artikuliranih uvjerenja o tome što je dijete, kako uči, što su ciljevi odgoja i obrazovanja i koji su učinkoviti odgojni postupci.

Djeca su zainteresirana za svoje društveno okruženje i različite vrste doživljaja i iskustava koja im pružaju nova okruženja kroz koja grade nova znanja, osjećanje pripadništva i zajedničkoga društvenog sudjelovanja, a time i vlastite vrijednosti. Ona su zainteresirana za svijet odraslih i njihove aktivnosti te za život lokalne zajednice i kroz sudjelovanje u lokalnoj zajednici djeluju, grade svoj identitet i pripadništvo.

Obitelj je primarni i najvažniji odgajatelj djece; od rođenja djeteta uključena je u njegov razvoj i učenje. Partnerski odnosi s obitelji u dječjem vrtiću grade se kroz uzajamno povjerenje i poštovanje, empatiju, osjetljivost i uvažavanje perspektive druge strane, stalnu otvorenu komunikaciju i dijalog, prepoznavanje i uvažavanje



jedinstvenoga doprinosa i snagu partnera, zajedničko donošenje odluka i spremnost na kompromise i promjene (Pavlović Breneselović, 2012).

Transformacija kulture vrtića u pravcu partnerstva s obitelji i lokalnom zajednicom podrazumijeva:

- kritičko preispitivanje društvenih i kulturnih obrazaca koji utječu na praksu dječjega vrtića, praksu obitelji i implicitnu pedagogiju odgajatelja
- korištenje različitih mjesta u lokalnoj zajednici kao mjesta širenja iskustava i učenja djece
- sudjelovanje vrtića i djece u manifestacijama, aktivnostima i događajima u lokalnoj zajednici
- pružanje iskustava stvarnoga svijeta djetetu u vrtiću, lokalnih znanja i događaja te povezivanje aktivnosti u vrtiću s životnim iskustvima, potrebama i interesima djece
- uključivanje članova lokalne zajednice (zajedno s djecom) u manifestacije, događanja i aktivnosti u vrtiću
- razvijanje partnerstva s obitelji zasnovanoga na povjerenju, razmjeni i dekonstrukciji obrazaca moći kroz preispitivanje polazišta u uspostavljanju odnosa s obitelji (Pavlović Breneselović, 2012)
- promoviranje u lokalnoj zajednici predškolskoga odgoja i obrazovanja, podizanje svijesti o važnosti ranoga uzrasta, igre i druženja djece te načina kako djeca uče
- suradnju s drugim institucijama obrazovanja, kulture, zdravlja, sporta i različitim servisima i uslugama, kao i s privrednim te nevladinim organizacijama u lokalnoj zajednici.

### *3.5. Zajedničko sudjelovanje*

Dječji vrtić kao zajednica odraslih i djece „ima zajednička područja djelovanja, zajedničke razloge i prilike za učenje, zajedničke probleme i zamisli u čijoj je funkciji stjecanje znanja i kompetencija“ (Marjanović, 1987: 52). Zajedničko sudjelovanje odražava uključivanje djece i odraslih na kolaborativan način u zajedničke aktivnosti, ali s različitim i koordiniranim odgovornostima u zajedničkom sudjelovanju

(Bartlett, Goodman Turkanis i Rogoff, 2001). Djeca uče participirajući u zajedničkim aktivnostima s odraslima i drugom djecom. Participirati znači biti aktivno uključen, biti agens, onaj koji utječe na svijet oko sebe, a ne pasivni sudionik aktivnosti i zbivanja koje su za dijete drugi organizirali. Dijete ima potrebu za aktivnim sudjelovanjem u svemu što se oko njega događa, sa svojim razvijajućim kompetencijama, potrebama, interesima i preferencijama. Kroz zajedničko sudjelovanje s vršnjacima i odraslima djeca jačaju osjećanje vlastite dobrobiti i samopoštovanja, razvijaju metakognitivne kapacitete, razumijevaju kulturu i rekonstruiraju je, uče kako izraziti sebe, razumijeti druge i kako se odnositi prema njima, uče o uzajamnoj zavisnosti o drugima, o dijeljenju, pravljenju izbora i svom mjestu u svijetu, uče kako rješavati probleme i preuzimati odgovornost, izgraditi smisao i svrhu svijeta te svog djelovanja u njemu (Berthelsen, Brownlee i Johansson, 2009; Bartlett, Goodman Turkanis i Rogoff, 2001).

Participacija djece nije pitanje davanja mogućnosti izbora djeci čega će se, s kime i čime igrati u određenim razdobljima dana i u okviru ustaljene prostorne opremljenosti. Takvim se izborima stvara privid slobode i iluzija izbora jer se ne pokreću bitna pitanja dekonstrukcije moći i pravih izbora i sudjelovanja djece (Berthelsen, Brownlee i Johansson, 2009; Langford, 2010). Za participaciju djece neophodni su odnosi između djece i odraslih koji se zasnivaju na otvorenosti i mogućnosti slobodnoga iznošenja vlastita mišljenja te na tome da su djeca i odrasli uključeni u zajedničke aktivnosti koje su uzajamno ovisne i recipročne te da djeca imaju mogućnosti samostalno donositi odluke, čime se potvrđuju kao kompetentni sudionici prakse (Tomanović, 2003 prema Pavlović Breneselović, 2015). Participacija djece podrazumijeva i uključenost odgajatelja kroz istinsko bavljenje djecom te aktivno prisustvo i sudjelovanje u situacijama i događanjima u vrtiću. Ako se uloga odgajatelja svodi na ekspertno promatranje djece primjenom različitih tehnika promatranja kao načina potvrđivanja razvojnoga stadija djece ili se svodi na onog tko izravno podučava djecu, čak i onda kada odgajatelj nastoji „podučavati, ali tako da to ne liči na podučavanje“ (McArdle i McWilliam, 2005 prema Langford, 2010), onda odnosi između odgajatelja i djece nisu autentični ljudski odnosi. Odgajatelj se u ovakvom pristupu pozicionira *u odnosu na djecu* i svoje sudjelovanje

vidi kao način ostvarivanja programa i onoga što je planirano, svodeći svoje sudjelovanje na tehniku realizacije plana, a ne kao zajedničko sudjelovanje djece i odraslih u situacijama i događanjima koji su smisleni i izazovni podjednako djeci i odraslima.

Transformacija kulture vrtića u pravcu zajedničkoga sudjelovanja djece i odraslih ostvaruje se kroz:

- autentične i djeci smislene situacije i aktivnosti u kojima djeca vide svrhu i koje su prostor zajedničkoga iskustva djece i odraslih. To su situacije u kojima je integrirano ono što djeca doživljavaju, promišljaju, maštaju i rade te koje im omogućuju autentična iskustava u dječjem vrtiću i u lokalnom okruženju. U autentičnim, smislenim situacijama djeca i odrasli se zajedno angažiraju na temelju vlastitih ideja, otkrivaju, istražuju i stvaralački prerađuju iskustva i spoznaje umjesto da reproduciraju ustaljena i poznata rješenja.
- podršku djelovanju djeteta kao činjenju koje je smisleno djetetu i u kojem dijete nalazi značenje. Djelatne situacije u dječjem vrtiću uvijek podrazumijevaju istovremeno osiguranje mogućnosti i spremnost djeteta da sudjeluje u zajedničkim aktivnostima i da ih transformira (Hitlin i Elder, 2007; Hofmann i Rainio, 2007; Bartlett, Goodman Turkaniš i Rogoff, 2001). Spremnost se ovdje ne tumači kao urođena ili razvojna sposobnost, nego se promatra u odnosu na položaj djeteta i odrasle osobe u dječjem vrtiću, osobno iskustvo i resurse koje imaju na raspolaganju i kojima se potiče njihovo djelovanje (Rainio, 2008). U djelatnim situacijama dijete i odrasli uče i razvijaju se uzajamno, tako da se djelovanje nikada ne prihvaća kao individualiziran, jednom završen proces, nego kao proces koji je međuovisan, kolaborativan i u stalnom nastajanju između djeteta i odrasle osobe (Prout, 2005).
- konzultiranje s djecom čija je svrha “traženje mišljenja djece kao vodiča za daljnju akciju” (Pavlović Breneselović, 2015: 18), kroz koje odrasli poručuju djeci da im je važno što djeca misle i kako vide zajednički život djece i odraslih u vrtiću, kao i da nastoje svoje sudjelovanje uskladiti s dječjom perspektivom. Razumijevanje dječje perspektive pomaže odgajatelju u promatranju dominantnih obrazaca prakse vrtića kojima se oblikuje stvarni položaj djeteta.

Konzultiranje s djecom osnova je zajedničke transformacije kulture, zajedničkoga planiranja i angažiranja djece i odraslih u zajedničkim aktivnostima.

- kvalitetu odnosa koji se uspostavlja s djetetom i koje dijete uspostavlja, a koji su osnova učenja, razvoja i dobrobiti djeteta (Pavlović Breneselović, 2011). Pitanje kvalitete odnosa nije pitanje pojedinačnih aktivnosti u kojima sudjeluju djeca i odrasli, već ukupne kvalitete odnosa *s i u* sredini iz koje proizlaze pojedinačne aktivnosti i interakcije. U zajedničkom sudjelovanju djeci je potrebno da ih odrasli vide kao kompetentne osobe čiji se interesi, želje te potrebe uzimaju u obzir. Djetetove kompetencije nisu postignuto završno stanje, one su razvijajuće (Lansdown, 2005) i nisu nešto što dijete posjeduje samo po sebi, već se ostvaruju kroz odnos djeteta i konteksta kojim se kompetencija podržava. Drugim riječima, kompetencije djeteta dio su sustava dijete – kontekst i hoće li se i kako ostvariti ovisi o kvaliteti ovog odnosa, odnosno koliko je on poticajan i podržavajući.
- podršku igri i unošenje igranoga obrasca u sve druge aktivnosti u dječjem vrtiću. Igra je najviša forma ostvarivanja kapaciteta fleksibilnosti – stvaralačkoga potencijala ljudskoga bića (Marjanović, 1987), kao i najviši oblik sudjelovanja djeteta u kojem dijete sebe doživljava kao moćnoga, kompetentnoga sudionika koji je spreman čuti druge, dogovarati se, povezivati iskustvo i maštu, graditi i poštovati pravila, voditi i biti vođeno, brinuti o drugima i rješavati probleme, odlučiti što je etički ispravno, istražiti različite identitete, posvetiti se i usmjeriti na zamišljanje mogućega i mijenjati se u skladu s tom zamisli. Zajedničkim sudjelovanjem u igri odgajatelj gradi prostor zajedničkoga stvaranja s djecom, koji je zasnovan na dijeljenju moći, uvažavanju ideja, isprobavanju različitih mogućnosti kao i vlastitih stvaralačkih potencijala. Zbog poticanja stvaralačkoga potencijala u odgoju potrebno je u sve situacije zajedničkog sudjelovanja koje nisu igra unositi igrani obrazac kao obrazac uključivanja i angažiranja zasnovan na istraživanju, otvorenosti, inicijativnosti, nepredvidljivosti, izboru, dinamičnosti, dobrovoljnosti, dogovaranju, kreativnosti.

#### 4. Umjesto zaključka

Građenje kvalitete u praksi dječjega vrtića kontinuirani je proces transformacije kulture vrtića kroz reflektivno preispitivanje ključnih dimenzija konteksta prakse vrtića. Za ostvarivanje ovoga procesa neophodno je osnaživanje praktičara za reflektivnu praksu, povezivanje praktičara i istraživača, transformacija inicijalnoga obrazovanja i stručnoga usavršavanja praktičara te su nužne usuglašene mjere obrazovne politike usmjerene na podršku, a ne regulaciju kvalitete prakse vrtića.

#### Literatura

- Apple, W. M. (2012). *Ideologija i kurikulum*. Beograd: Fabrika knjiga.
- Buyse, V. i Wesley, P. W. (2006). *Evidence-based Practice in the Early Childhood Field*. Washington, DC: Zero to Three.
- Bartlett, L., Goodman Turkanis, C. i Rogoff, B. (2001). In Orientation to Principles – in Action. U: B. Rogoff, C. Goodman Turkanis, & L. Bartlett (Eds.), *Learning Together. Children and Adults in a School Community* (pp.33-49). New York: Oxford University Press.
- Berthelsen, D., Brownlee, J. i Johansson, E. (2009). *Participatory Learning in the Early Years*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (241-258). New York: Greenwood.
- Carr, W. i Kemmis, S. (2000). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.
- Cochran-Smith, M. i Lytle, L. S. (2009). *Inquiry as Stance: Practitioner Research for the Next Generation*. New York: Teachers College Press.
- Corsaro, W. A. (2003). *“We’re friends, right?”: inside kids’ cultures*. Washington, DC: Joseph Henry Press.
- Hallet, E. (2013). *The Reflective Early Years Practitioner*. London: SAGE.
- Hargreaves, D. H. (2003). *Education Epidemic: Transforming Secondary Schools Through Innovative Networks*. London: Demos.
- Hargreaves, A. (2006). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.

Hitlin, S. i Elder, G. H. (2007). Time, Self, and the Curiously Abstract Concept of Agency. *Sociological Theory*, 25(2) June 2007. New York: American Sociological Association.

Hofmann, R. i Rainio, A. P. (2007). "It doesn't matter what part you play, it just matters that you're there." Towards shared agency in narrative play activity in school. In R. Alanen i S. Pöyhönen (Eds.), *Language in action. Vygotsky and Leontievan legacy today* (pp. 308–328). Newcastleupon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Huntsman, A. (2008). *Dijeterminants of quality in child care: A review of the research evidence*. Ashfield NSW: NSW Department of Community Services.

Kemmis, S. i Smith, T. J. (Eds.) (2008). *Enabling praxis: Challenges for education*. Rotterdam: Sense.

Kincheloe, J. L. (2003). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment*. London: Routledge Falmer.

Kincheloe, J. L. (2008). *Knowledge and Critical Pedagogy*. London: Springer.

Kinsella, E. A. i Pitman, A. (Eds.) (2012). *Phronesis as professional knowledge: practical wisdom in the professions*. Edited Rotterdam: Sense Publishers.

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2011). Odgajatelji kao istraživači sopstvene prakse. *Nastava i vaspitanje*, 60 (2): 296–310.

Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2013). *Gde stanuje kvalitet. Knjiga 1. Politika građenja kvaliteta u predškolskom vaspitanju*. Beograd: IPA.

Krnjaja, Ž. (2016). *Gde stanuje kvaliteta. Knjiga 3. Razvijanje prakse dječjeg vrtića*. Beograd: IPA.

Lansdown, G. (2005). *The Evolving Capacities of The Child*. Paris: UNICEF.

Lester, S. i Russell, W. (2010). *Children's right to play: An examination of the importance of play in the lives of children worldwide*. Working Paper No. 57. The Hague: Bernard van Leer Foundation.

Langford, R. (2010). Critiquing Child-Centered Pedagogy to Bring Children & Early Childhood Educators into the Centre of a Democratic Pedagogy. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11 (1):113–126.

MacNaughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. London: Routledge.

- Marjanović, A. (1987). Odabrani radovi. *Predškolsko dijete*, 1–4.
- Miller, M. (2011). *Critical Reflection. Issue 45*. Queensland: Queensland University of Technology.
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću. Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada.
- Newman, F. M. i Wehlage, G. G. (1995). Successful School Restructuring. In Rolheiser, C., Quinn, J. (1997). *Managing the Process of Change*, Workshop Manuel, Ontario Institute for Studies in Education/Soros Institute.
- Pavlović Breneselović, D. (2012). *Od prirodnih neprijatelja do partnera – sistemski pristup odnosu obitelji i javnog odgoja*. Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Pavlović Breneselović, D. (2012a). Odnosi na ranim uzrastima. U Baucal, A. (ur.) *Standardi za razvoj i učenje djece ranih uzrasta u Srbiji* (133–150). Beograd: Institut za psihologiju/ UNICEF.
- Pavlović Breneselović, D. (2015). Gde stanuje kvaliteta. Knjiga 2. *Istraživanje sa djecom prakse dečjeg vrtića*. Beograd: IPA.
- Pešić, M. (2004). *Pedagogija u akciji*. Beograd: IPA.
- Peterson, K. D. i Deal, T. E. (2009). *Shaping School Culture Fieldbook*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: Routledge Falmer.
- Radulović, L. (2011). *Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Rainio, A. P. (2008). From Resistance to Involvement: Examining Agency and Control in a Playworld Activity, *Mind, Culture, and Activity* 15 (2), 115–140. doi: 10.1080/10749030801970494.
- Rinaldi, C. (2005). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge.
- Rubin, A. (2008). *Practitioner's guide to using research for evidence based practice*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Rutanen, N. (2014). Lived Spaces in a Toddler Group: Application of Lefebvre's Spatial Triad. In Harrison, L. J., Sumsion, J. (Eds). *Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care* (17–29). New York: Springer.



Senge, P.M. (2003). *Peta disciplina – Principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.

Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.

Thompson, M., O'Neill Grace C., Cohen, L. J. (2001). *Best Friends, Worst Enemies – Understanding The Social Lives Of Children*. New York: Ballantine Publishing Group.

Thornton, L. i Brunton, P. (2009). *Understand The Reggio Approach*. UK: David Fulton Publishers Ltd.

Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.



## **Building quality in kindergarten practice**

Dragana PAVLOVIĆ BRENEŠELOVIĆ  
*University of Belgrade, Faculty of Philosophy*  
*dbrenese@f.bg.ac.rs*

Živka KRNJAJA  
*University of Belgrade, Faculty of Philosophy*  
*zivka.krnjaja@f.bg.ac.rs*

We have based the developing of our strategies for building quality in kindergarten practice on perceiving quality as a dynamic, socially and culturally conditioned, contextualized, and multidimensional, with multiple perspectives and a value-shaped concept. This work starts off with analyzing two approaches to practice - evidence based practice and reflective practice and we've elaborated on three characteristics of reflexive practice: building shared knowledge and values, collaboration and shared leadership and practitioner research. Through reflexive practice, kindergarten culture is transformed in key dimensions of practice context: the organizational structure; space; peer community; the relationship with families and the local community and joint participation. The strategy from transforming kindergarten culture is concretized through guidelines for transforming each of the above-mentioned dimensions.

**Key words:** *early childhood education, guidelines; quality discourse; reflective practice; transformation of kindergarten culture.*



## **Vrijednosni motivi upisa na pravni fakultet i studentska percepcija pravne profesije**

Marko MRAKOVČIĆ  
*Sveučilište u Rijeci, Pravni fakultet*  
*mmrakovcic@pravri.hr*

U uvodnom se dijelu rada analizira karakter veze između sociologije prava i pravne znanosti, odnosno, propituje se može li „izvanjska“ sociološka analiza prava ponuditi spoznaje koje mogu biti korisne pravnim praktičarima i pravnim znanstvenicima u kontekstu „unutarnjega“ promišljanja prava, pravnoga sustava i obrazovanja pravnika. U drugom, empirijskom dijelu rada na temelju podataka prikupljenih metodom ankete, na studentima Pravnoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci testirana je hipoteza izvedena iz konceptualnih polazišta rada. Rezultati istraživanja pokazuju da različite vrijednosne orijentacije koje mogu stajati u pozadini upisa na pravni fakultet u određenoj mjeri utječu na to kako studenti prava percipiraju neke aspekte obrazovanja pravnika i funkcioniranja institucija pravosudnoga sustava te statusni položaj različitih zanimanja unutar pravne profesije. Na temelju dobivenih rezultata zaključuje se da spoznaje dobivene „izvanjskom“ analizom prava mogu u određenoj mjeri pomoći pravnicima da dobiju širi uvid u složeni međuodnos između prava i društva te da im u određenoj mjeri mogu pomoći u evaluaciji adekvatnosti programa za obrazovanje budućih pravnika i ocjenjivanju kvalitete funkcioniranja institucija pravosudnoga sustava.

***Ključne riječi:*** „izvanjska“ analiza prava, društvene vrijednosti, obrazovanje pravnika, pravna profesija

## 1. Uvodna razmatranja

Rad se sastoji od dvaju glavnih dijelova.<sup>1</sup> Prvi dio rada uključuje kratku raspravu o potencijalnome polju dodira pravne znanosti i sociologije, dok su u drugome prikazani rezultati istraživanja o vrijednosnim motivima upisa studenata na pravni fakultet.

Prvo pitanje koje ćemo analizirati je: *Može li sociološko istraživanje prava pravnicima i pravnim znanstvenicima ponuditi neke korisne i zanimljive spoznaje o pravu?* Naime, ambicija rane sociologije da društvene pojave i probleme istražuje na sustavan način, korištenjem znanstvenih metoda, neizbježno je sociologiju usmjerila prema normativnim aspektima društvenoga djelovanja. Tako su nastojanja teorijskih prodora u strukturirano djelovanje u industrijskim društvima u središte zanimanja sociologije postavila upravo normativne sustave uključujući moral, religiju, ali prije svega pravo, jer je bila riječ prvenstveno o istraživanju modernih nacionalnih društava. Iz teorijskih veza sociologije i prava, nedugo nakon akademske afirmacije opće sociologije, uspostavljena je i disciplinarna povezanost koja je svoj izraz našla u sociologiji prava kao posebnoj sociološkoj disciplini (Pusić, 1989., Kregar, 2012). Poseban aspekt ove rane povezanosti ima i osobni, životopisni karakter jer su veze sociologije i prava predstavljale važan dio u životu klasika sociološke misli (Vrban, 2006). Usprkos tomu, veza sociologije i prava nikad nije bila idilična. Iako sociologija prava postaje nezaobilazni element u društvenoj analizi prava, njezina borba za znanstveni prostor još uvijek nije završena, već je ona u tom smislu „stiješnjena između svojih velikih susjeda” (Pusić, 1989). Ipak, nije to jedini razlog proturječnoga položaja sociologije prava u analizi prava. Zbog toga što se pravo kao skup mjerila djelovanja i način rasuđivanja društvene zbilje uvijek nalazi u relaciji s moralnim, kulturnim, političkim i ekonomskim aspektima uređenja društva te zbog očite nedostatnosti empirijskih istraživanja i oskudnih provjera vlastitih teorijskih pretpostavki, sociologija prava se u okviru svojega

---

<sup>1</sup> Preliminarni rezultati istraživanja na kojem se temelji ovaj rad prvotno su predstavljani na međunarodnoj znanstvenoj konferenciji „Society, Law, and Legal Culture“ koja se održala 1 i 2. prosinaca 2016. na Pravnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

pokušaja analize prava smjestila na uskom graničnom prostoru između brojnih društvenih znanosti, posebice filozofske misli o pravu i pravne teorije i znanosti (Padjen, 2015).

Takva pozicija ponekad pojačava dojam o suvišnosti i nedostatnoj praktičnoj upotrebljivosti socioloških spoznaja o pravu, a dovodi i do dvojbe o tome tko se treba baviti ovim područjem – pravni znanstvenici, sociolozi, socijalni filozofi, politolozi ili ekonomisti. Spomenute proturječnosti mogu se dodatno pojačati prodorom neoliberalnih ideja i politika u visokoškolski obrazovni sustav. Potičući marketizaciju obrazovanja, takve ideje i politike potenciraju vezivanje produkcije znanja i spoznaja uglavnom uz imperativ praktične i tržišne upotrebljivosti. Posljedično, takve politike dovode u pitanje korisnost te potrebnost stjecanja širih i univerzalističkih znanja društvenih i humanističkih znanosti koje izlaze izvan okvira usko specijaliziranih profesija i zanimanja (Kukić, Čutura, Mabić, 2008). S obzirom na brojnost izazova s kojima se susreće odnos između sociologije prava i pravne znanosti, otvara se pitanje o mogućem polju susreta tih dviju društvenih znanosti.

Naslanjajući se idealtipsku distinkciju između unutarnje i izvanjske perspektive u analizi i proučavanju prava koju ističe Deflem (2008), u ovom radu zastupa se pragmatična pozicija koja ističe da sociologija prava i pravna znanost mogu i trebaju jedna drugoj ponuditi spoznaje koje će im pomoći bolje razumjeti različite aspekte odnosa prava i društva jer se obje discipline, svaka na svoj način, bave temama koje se tiču odnosa između društvenih normi i praksi s jedne i društvene zbilje s druge strane. Pored toga, pravo je s jedne strane važan društveni (pod)sustav koji generira norme i prakse koje bitno utječu na organizaciju i funkcioniranje drugih društvenih (pod)sustava, ali je istovremeno i samo društveni (pod)sustav čije funkcioniranje izravno ili neizravno ovisi o utjecajima vrijednosti te interesa koji proizlaze iz funkcioniranja drugih društvenih podsustava, spoznaje te „unutarnje“ i „izvanjske“ analize prava koje su neophodne da bi se složeni odnos prava i društva mogao potpunije razumjeti i bolje objasniti. Konkretnije rečeno, spoznaje pravne znanosti mogu nam omogućiti da shvatimo kako se pravne norme, prakse i sustav oblikuju iznutra, a spoznaje sociologije i sociologije prava kako se prave norme, prakse i sustav oblikuju izvana. Smatramo da se tako

spoznaje jedne i druge znanosti nadopunjuju te da zajednički mogu doprinijeti da se potpunije i detaljnije shvati složena izvanjska i unutarnja dinamika funkcioniranje te oblikovanja prava i pravnoga sustava.

U tom se kontekstu doprinos sociologije u razumijevanju prava može naći u okviru „izvanjske perspektive” koja će u okviru svojih teorijskih pretpostavki i pojmova empirijski istražiti karakteristike pravnih sustava, pravnih institucija, pravne profesije i obrazovanja pravnika u kontekstu njihove povezanosti s drugim društvenim fenomenima. Bez obzira na izneseno stajalište, može se još jednom otvoriti pitanje bi li pravni praktičari, pravni znanstvenici i studenti prava „izvanjske” spoznaje o pravu mogli smatrati korisnima. Čini se da je odgovor na ovo pitanje ambivalentan i ovisan o tome kako oni percipiraju pravo i pravni sustav. Razložno je pretpostaviti da onima kojima je stalo isključivo do neposredne efikasnosti ”tehničkog” znanja prava, „izvanjska“ analiza prava ostaje izvan vidokruga glavnih interesa. S druge strane, onima kojima je stalo do razumijevanja širega društveno-povijesnog konteksta, koji u određenoj mjeri određuje složenost odnosa između prava i drugih društvenih (pod) sustava, spoznaje „izvanjske“ analize prava mogu biti zanimljive. U potonjem smislu postoje brojna područja istraživanja o kojima bi „izvanjska“ analiza prava mogla pravnicima ponuditi korisne spoznaje u promišljanju „unutarnjih“ pitanja prava iz perspektive njihove međuovisnosti s drugim društvenim pojavama (Kregar i sur. 2008). Primjerice, može se istražiti kako procesi modernizacije i globalizacije utječu na pravne sustave, položaj pravne profesije u društvu i obrazovanje pravnika, kako različiti diskursi, vrijednosti, svjetonazori i ideologije koje zastupaju različiti društveni akteri, institucije ili grupe utječu na promjenu pravnih normi, način rada pravnih praktičara ili organizaciju obrazovanja pravnika te kako različite društvene krize ili disfunkcije organizacije važnih društvenih podsustava utječu na funkcioniranje pravosudnoga sustava.

Iako je potencijalno polje dodira pravnih i izvanpravnih društvenih pojava izuzetno široko i raznoliko, mi ćemo u empirijskom dijelu rada istražiti samo to utječu li neke vrijednosne orijentacije koje mogu stajati u pozadini upisa na pravni fakultet ujedno na to kako studenti percipiraju neke aspekte obrazovanja pravnika,

neke aspekte funkcioniranja institucija pravosudnog sustava ili statusni položaj različitih zanimanja unutar pravne profesije. Poticaj za to nalazimo u činjenici da se u sociologiji gotovo bez iznimke društvenim vrijednostima pridaje važna uloga u kontekstu usmjeravanja društvenoga djelovanja aktera i legitimacije poželjnih formi organizacije i institucionalizacije različitih područja društvenog života. Iako se u pokušajima definiranja pojma vrijednosti i njegovoga razgraničavanja u odnosu druge pojmove, kao i u pokušajima mjerenja vrijednosti, javlja nemali broj problema i neslaganja (Jandrić, 2007), društvene vrijednosti se u najširem smislu mogu odrediti kao apstraktne ideje (društvene predodžbe) koje akterima daju općenitu predodžbu o tome što je važno, poželjno i vrijedno truda u društvenom životu (Kregar i sur. 2008, Haralambos i Holborn, 2002). Vrijednosti u tom smislu produciraju određena značenja i usmjeravaju aktere u njihovoj interakciji s društvom (Giddens, 2007). Pri pokušaju objedinjivanja temeljnih značajki postojećih definicija pojava vrijednosti, Družinec ističe da se vrijednosti mogu promatrati kao polazišta koja motiviraju aktivnosti pojedinaca ili kao načela koja usmjeravaju njihove stavove i ponašanja. Vrijednosti u tom smislu mogu imati značajan utjecaj na oblikovanje i usmjeravanje stavova i djelovanja aktera prema nekom poželjnom cilju (Družinec, 2016). Vrijednosti se, dakle, može shvatiti kao motive koji aktiviraju ponašanje pojedinca i usmjeravaju ga prema poželjnom cilju (Kimble, 1994; prema Jandrić, 2007).

Ako se zanemari disciplinarna specifičnost u definiranju i/ili operacionalizaciji pojma vrijednosti, koji postoji u okviru različitih društvenih i humanističkih znanosti, može se primijetiti da je utjecaj vrijednosti na percepciju i djelovanje aktera ili na funkcioniranje različitih društvenih institucija i (pod)sustava problematiziran i istraživan u okviru brojnih tema (Bojović, Vasiljević i Sudzilovski, 2015, Bouillet, 2004, Gvozdanović, 2014, Ilišin i Gvozdanović, 2016, Krapić i Barić, 2006, Labus, 2005, Miliša i Bagarić 2012, Mrakovčić, 2010, Rimac, 2016, Sekulić i Šporer, 2010). Ipak, koliko je nama poznato, istraživanje koje testira povezanost između vrijednosnih motiva koji stoje u pozadini upisa na pravni fakultet i načina na koji studenti percipiraju studij prava, pravnu profesiju i pravosudni sustav do sada nije provedeno. Zbog toga smo odlučili testirati hipotezu koja pretpostavlja da će važnost različitih vrijednosnih orijentacija

koje stoje u pozadini studentskih motiva upisa na pravni fakultet u određenoj mjeri utjecati na to kako studenti percipiraju neke aspekte studija prava, neke aspekte pravnoga sustava i neke aspekte pravne profesije. Hipoteza je testirana na podacima prikupljenima metodom ankete u okviru empirijskoga istraživanja *Percepcija pravne profesije*, koje je provedeno tijekom listopada i studenog 2016. godine na Pravnom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Za potrebe ovoga rada, a na temelju podataka spomenutoga istraživanja, analizirana je veza između triju potencijalnih vrijednosnih motivacijskih okvira upisa na pravni fakultet i načina na koji studenti doživljavaju studij prava, važnost nepravničkih spoznaja o društvenim pojavama za obavljanje poslova unutar pravne profesije, vrijednosna stajališta o pravnoj regulaciji, razinu ugleda koju različita zanimanja unutar pravne profesije imaju u javnosti, razinu povjerenja koje imaju u institucije pravnoga sustava te razinu raširenosti korupcije u tim institucijama.

## 2. Uzorak i metode

Podaci su prikupljeni metodom ankete tijekom listopada i studenog 2016. godine na Pravnom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Uzorak je obuhvatio ukupno 426 studenata Integriranog preddiplomskog i diplomskog studija Prava (N= 426). Uzorak obuhvaća 43,5% studenata prve godine, 14,8% studenata druge, 13,6% studenata treće, 18,8% studenata četvrte i 9,0% studenata pete godine studija.<sup>2</sup> Uzorak se sastoji od 74,2% ženskih ispitanika i 23,7% muških ispitanika. Što se tiče strukture mjesta u kojem su ispitanici odrasli, distribucija je sljedeća: 12,3% ispitanika dolazi iz mjesta/gradova s manje od 1000 stanovnika, 33,1% ispitanika iz mjesta s od 1000 do 10000 stanovnika, 30,5% iz mjesta s od 10000 do 100000 ispitanika, a njih 23,9% iz mjesta s više od 100000 stanovnika.

Za potrebe ovoga rada korišteno je sedam mjernih instrumenata kojima se mjere vrijednosni motivi upisa na pravni fakultet, stavovi o studiju prava, stavovi o važnosti nepravničkih spoznaja o društvenim pojavama za obavljanje poslova unutar pravne profesije, percepcija

---

<sup>2</sup> Treba naglasiti da zbroj postotaka različitih kategorija unutar nekih varijabli ne iznosi 100% zbog toga što mali broj studenata nije odgovorio na pojedina pitanja.



ugleda koji različita zanimanja unutar pravne profesije imaju u javnosti, povjerenje u pravne institucije i percepcija raširenosti korupcije u institucijama pravosudnoga sustava. Spomenuti mjerni instrumenti detaljnije su opisani u poglavljima koja slijede. U analizama podataka primijenjene su univarijatne, bivarijatne i multivarijatne statističke procedure. Univarijatnim statističkim postupcima opisani su postoci distribucije odgovora na pojedina pitanja (varijable) te njihove aritmetičke sredine i standardne devijacije. Bivarijatnim analizama testirana je povezanost između varijabli. Zavisno od normalnosti distribucija pojedinih varijabli za utvrđivanje povezanosti među varijablama, korišteni su Pearsonov i Spearmanov koeficijent korelacije. Konačno, faktorska je analiza korištena kako bi se utvrdilo postojanje latentnih dimenzija vrijednosno motivacijskoga okvira upisa na studij prava.

### 3. Vrijednosni motivi za upis studija prava

Kako bi se istražili vrijednosni motivi upisa na fakultet, u anketnom je upitniku studentima postavljeno pitanje „U kojoj su mjeri sljedeći čimbenici utjecali na Vašu odluku da odaberete studij prava“. Za svaku ponuđenu tvrdnju ispitanici su mogli odabrati jednu od sljedećih opcija: 1. *bez utjecaja*, 2. *mali utjecaj*, 3. *osrednji utjecaj*, 4. *velik utjecaj*, 5. *presudni utjecaj*. Provedena faktorska analiza ukazala je na postojanje triju sadržajno bitno različitih vrijednosnih motivacijskih okvira upisa na Pravni fakultet Sveučilišta u Rijeci.<sup>3</sup> Prvi se odnosi na važnost motiva vezanih uz društveni aktivizam, društveni altruizam i društvenu pravdu, drugi na važnost izgradnje karijere, profesionalnoga, obrazovnoga i intelektualnoga razvoja, a treći na važnost motiva vezanih uz ostvarivanje višega materijalnog i društvenog statusa.

<sup>3</sup> Faktorska analiza provedena metodom glavnih komponenti na dvadeset i trima česticama originalnoga instrumenta pokazala je postojanje sedam latentnih faktora koji su zajedno tumačili 62,63% njegove ukupne varijance. Vrijednost KMO-indeksa iznosila je 0,807, a vrijednost Bartlettova testa 3036,65 ( $p < 0,00$ ). Ipak, kako se varijable nisu pozicionirale sukladno konceptualnim očekivanjima, kompozitne varijable vrijedno motivacijskoga prostora konstruirane su na temelju čestica pozicioniranih unutar prvih triju dobivenih faktora koji zajedno tumače 42,35% ukupne varijance instrumenta.

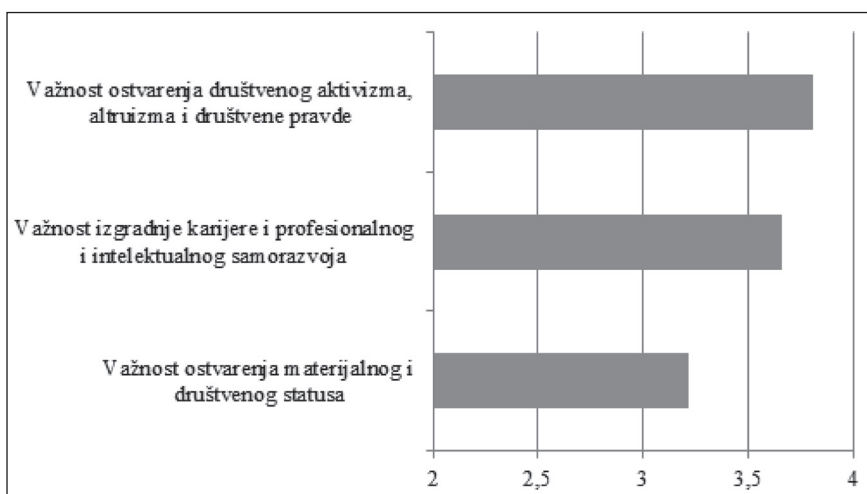
Motivacijski sklop vezan uz važnost društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde sastoji se od triju varijabli. Prva se odnosi na mogućnost pomaganja nemoćnima i obespravljenima ( $M=3,89$ ,  $SD=1,05$ ), druga na mogućnost utjecaja na društvene promjene ( $M=3,74$ ,  $SD=0,94$ ), a treća na mogućnost borbe za socijalnu pravdu ( $M=3,79$ ,  $SD=1,11$ ). Vrijednosti aritmetičkih sredina pokazuju da u prosjeku predstavljeni sadržaji imaju poprilično velik utjecaj na studente prilikom upisa na Pravni fakultet u Rijeci. Motivacijski sklop vezan uz važnost izgradnje karijere, profesionalnog, obrazovnog i intelektualnog razvoja također se sastoji od triju čestica. Prva se odnosi na mogućnost izgradnje karijere i mogućnost napredovanja u stručnoj hijerarhiji ( $M=3,96$ ,  $SD=0,89$ ), druga na postojanje stalnih profesionalnih izazova ( $M=3,50$ ,  $SD=1,08$ ) i treća na mogućnost stalnoga obrazovnog i intelektualnoga razvoja ( $M=3,96$ ,  $SD=0,76$ ). U ovom slučaju vrijednosti aritmetičkih sredina sugeriraju da prikazani motivi imaju veliku važnost prilikom upisa na studij Prava u Rijeci. Motivacijski sklop vezan uz važnost ostvarivanja materijalnoga i društvenoga statusa koncipiran je od četiriju varijabli. Prva ističe mogućnost ostvarivanja visoke zarade ( $M=3,28$ ,  $SD=0,88$ ), druga mogućnost ostvarivanja ugleda u društvu koji donosi pravna profesija ( $M=3,17$ ,  $SD=1,17$ ), treća mogućnost ostvarenja visokoga životnog standarda koji se očekuje od pravne profesije ( $M=3,13$ ,  $SD=1,12$ ), četvrta mogućnost ostvarenja društvenoga utjecaja koji donosi pravna profesija ( $M=3,31$ ,  $SD=1,06$ ). Vrijednosti aritmetičkih sredina pokazuju da je važnost sadržaja prikazanih u okviru ovoga motivacijskog sklopa nešto viša od osrednje.

Na osnovi prikazanih varijabli konstruirane su kompozitne varijable koje predstavljaju skalu važnosti ostvarenja društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde (MOTIV 1), skalu važnosti izgradnje karijere i profesionalnoga, obrazovnoga i intelektualnoga razvoja (MOTIV 2) te skalu važnosti ostvarenja materijalnoga i društvenoga statusa (MOTIV 3). Skale su dobivene zbrojem vrijednosti ostvarenih na česticama koje predstavljaju spomenute dimenzije i dijeljenjem dobivenoga rezultata s brojem uključenih čestica. Rezultati su pokazali da su vrijednosti pouzdanosti skala MOTIV 1 I MOTIV 3 zadovoljavajuće ( $\alpha_1=0,783$ ,  $\alpha_3=0,796$ ), a da je pouzdanost skale MOTIV 2 prihvatljiva ( $\alpha_2=0,659$ ). Na Slici 1.

prikazane su vrijednosti aritmetičkih sredina dobivenih kompozitnih varijabli.

Iz usporedbe vrijednosti aritmetičkih sredina vidljivo je da su u prosjeku vrijednosti društvenoga altruizma i borbe za socijalnu pravdu ( $M=3,81$ ,  $SD=0,87$ ) najviše utjecale na odluku studenata da odaberu pravni fakultet, da iza njih tek u nešto manjoj mjeri slijede vrijednosti vezane uz mogućnost izgradnje karijere, profesionalnoga, obrazovnoga i intelektualnoga razvoja ( $M=3,66$ ,  $SD=0,92$ ) te da u nešto još manjoj mjeri slijede vrijednosti vezane uz mogućnost ostvarivanja višega materijalnog i društvenoga statusa ( $M=3,22$ ,  $SD=0,84$ ). Rezultati t-testova uparenih uzoraka potvrdili su da su razlike između aritmetičkih sredina dobivenih kompozitnih varijabli statistički značajne.<sup>4</sup>

Slika 1. Utjecaj na odluku da se odabere studij prava



Korelacijska je analiza pokazala da između kompozitne varijable MOTIV 1 (skala važnosti ostvarenja društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde) i kompozitne varijable MOTIV 3 (skala važnosti ostvarenja materijalnoga i društvenoga statusa) nema statistički značajne korelacije ( $r=0,017$ ,  $p=0,73$ ). Istovremeno, pokazalo se

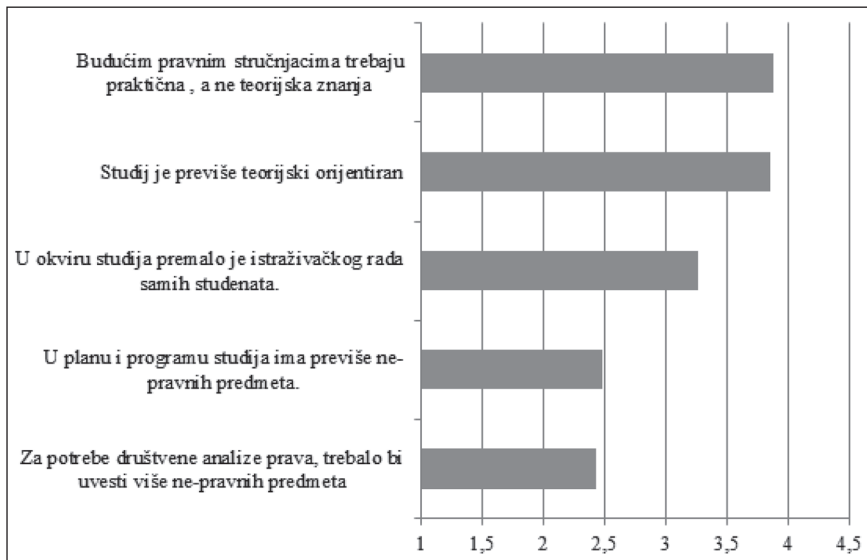
<sup>4</sup> Rezultat t-testa između varijabli MOTIV1 i MOTIV2 iznosi  $t=2,746$  ;  $p<0,00$ . Između varijabli MOTIV1 i MOTIV3 iznosi  $t=10,006$  ;  $p<0,00$ , a između varijabli MOTIV2 i MOTIV3 iznosi  $t=7,861$  ;  $p<0,00$  .

da je kompozitna varijabla MOTIV 2 (skala važnosti karijere i profesionalnoga, obrazovnoga i intelektualnoga razvoja) statistički značajno korelirana i s varijablom MOTIV 1 ( $r=0,301$ ,  $p<0,01$ ) i s varijablom MOTIV 3 ( $r=0,140$ ,  $p<0,01$ ). Iako vrijednosti korelacija nisu visoke, može se uočiti da je visina korelacije između motiva vezanih uz važnost izgradnje karijere i profesionalnoga, obrazovnoga i intelektualnoga razvoja više nego dvostruko viša u odnosu na motive vezane uz važnost ostvarenja društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde u odnosu na motive vezane uz važnost ostvarivanja višega materijalnog i društvenoga statusa.

#### 4. Stavovi o studiju

Da bi se ispitalo na koji način studenti doživljavaju neke aspekte studija koju su upisali, ispitanicima je postavljeno pitanje „U kojoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama koje se odnose na studij prava koji ste upisali?“ Za svaku ponuđenu tvrdnju ispitanici su mogli odgovoriti s jednim od sljedećih odgovora: *1 = uopće se ne slažem*, *2 = ne slažem se*, *3 = niti se slažem niti se ne slažem*, *4 = slažem se*, *5 = apsolutno se slažem*. Za potrebe ovoga rada iz instrumenta je odabrano pet varijabli koje ispituju stavove studenata o načinima na koje bi trebalo oblikovati studij prava, u kontekstu odnosa teorijskih i praktičnih znanja s jedne i odnosa pravnih – nepravničkih znanja relevantnih za pravnu struku s druge strane. Na Slici 2. prikazane su vrijednosti aritmetičkih sredina na odabranim varijablama.

**Slika 2. Slaganje s tvrdnjama koje se odnose na studij prava**



Iz prikaza je vidljivo da se ispitanici u velikoj mjeri slažu s tvrdnjom da budućim pravnicima trebaju praktična, a ne teorijska znanja ( $M=3,88$ ,  $SD=1,03$ ) i tvrdnjom da je studij previše teorijski orijentiran ( $M=3,86$ ,  $SD=1,02$ ). Kako bi se dobio još konkretniji prikaz o razini slaganja ili neslaganja studenata s prethodnim tvrdnjama, u nastavku smo usporedili postotak onih koji se s tim tvrdnjama slažu (odgovori 4 i 5) i onih koji se s njima ne slažu (odgovori 1 i 2).<sup>5</sup> Dakle, dok se s prvom tvrdnjom čak 70,1% ispitanika slaže, istovremeno se s njome ne slaže tek 11,1% ispitanika. Situacija je slična i u slučaju druge varijable. Dok se s njom slaže čak 67,1% ispitanika, istovremeno se s njom ne slaže tek 9,4% ispitanika. S tvrdnjom da je u okviru studija premalo istraživačkoga rada, studenti se u prosjeku slažu ( $M=3,27$ ,  $SD=1,12$ ) u nešto manjoj mjeri nego s prvim dvjema tvrdnjama. Konkretnije, dok se s navedenom tvrdnjom slaže 44,5% studenata, istovremeno se s njom ne slaže 24,9% studenata. Tendencija između slaganja/neslaganja bitno se mijenja u kontekstu posljednjih dviju varijabli. Iz Slike 2. vidljivo je da se studenti u prosjeku ne

<sup>5</sup> Budući da se može izračunati iz prethodnih vrijednosti, postotak neutralnih ispitanika (odgovor 3) neće biti prikazan.

slažu ni s tim da u planu i programu ima previše nepravni predmeta ( $M=2,48$ ,  $SD=1,13$ ) ni s tim da bi za potrebne društvene analize prava trebalo uvesti više nepravni predmeta. Konkretnije, dok se s pretposljednjom varijablom 55,6% studenata ne slaže, istovremeno s njom slaže tek 16,7% studenata. Gotovo jednaku situaciju nalazimo i u kontekstu posljednje varijable. S njom se 54,4% studenata ne slaže, a njih 16,5% slaže.

Korelacijska je analiza provedena da bi se ispitalo postoji li povezanost između prethodno predstavljenih stavova i skala motivacije (MOTIV 1, MOTIV 2 i MOTIV 3). Rezultati su pokazali da skale MOTIV 1, MOTIV 2 i MOTIV 3 nisu podjednako korelirane s predstavljenim stavovima o studiju. Skala važnosti društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde (MOTIV 1) pozitivno je korelirana s tvrdnjom da u okviru studija ima premalo istraživačkoga rada studenata ( $r=0,180$ ,  $p<0,00$ ) i s tvrdnjom da bi za potrebe društvene analize prava, trebalo uvesti više nepravni predmeta ( $r=0,114$ ,  $p<0,05$ ). Istovremeno, skala važnosti izgradnje karijere i profesionalnoga, obrazovnoga i intelektualnoga razvoja (MOTIV 2) pozitivno je korelirana s tvrdnjom da je u okviru studija premalo istraživačkoga rada studenata ( $r=0,221$ ,  $p<0,00$ ). Konačno, skala važnosti ostvarenja materijalnoga i društvenoga statusa (MOTIV 3) pozitivno je korelirana s tvrdnjom da u planu i programu studija ima previše nepravni predmeta ( $r=0,096$ ,  $p<0,05$ ). Iako su vrijednosti dobivenih korelacija niske, rezultati pokazuju da su različiti vrijednosno-motivacijski okviri upisa na pravni fakultet na različit način povezani sa studentskim shvaćanjem poželjne organizacije studija i studijskoga programa.

Konkretnije rečeno, dok studenti kojima su motivi društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde (MOTIV 1) te motivi izgradnje karijere i profesionalnoga, obrazovnoga te intelektualnoga razvoja (MOTIV 2) bili više važni prilikom odabira studija prava, u većoj mjeri smatraju da u okviru studija ima premalo istraživačkoga rada studenata, što nije slučaj kod onih studenata kojima je motiv ostvarivanja višega materijalnog i društvenoga statusa (MOTIV 3) bio više važan prilikom odabira studija. Još očitiju razliku nalazimo u kontekstu stava studenata s obzirom na (ne)poželjnost nepravni predmeta u okviru studijskoga programa. Dok se studenti kojima su

motivi društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde (MOTIV 1) bili više važni prilikom odabira studija prava u većoj mjeri slažu sa stavom da u okviru studija prava treba uvesti više nepravni predmeta, istovremeno se oni studenti kojima su motivi vezani za ostvarivanja višega materijalnog i društvenoga statusa (MOTIV 3) bili više važni prilikom odabira studija u većoj mjeri slažu sa stavom da u planu i programu studija ima previše nepravni predmeta. U slučaju motiva vezanih uz izgradnju karijere i profesionalnoga, obrazovnoga i intelektualnoga razvoja (MOTIV 2) ne nalazimo statistički značajnu povezanost ni s jednim od prethodno navedenih stavova o ulozi nepravni predmeta na studiju prava. Prikazani rezultati ukazuju da različiti vrijednosno-motivacijski sklopovi koje studenti imaju prilikom odabira studija mogu u određenoj mjeri utjecati na to kako će shvaćati važnost sadržaja koji se obrađuju ili bi se trebali obrađivati u okviru studija i načina na koji se ti sadržaji poučavaju ili bi se trebali poučavati na studiju.

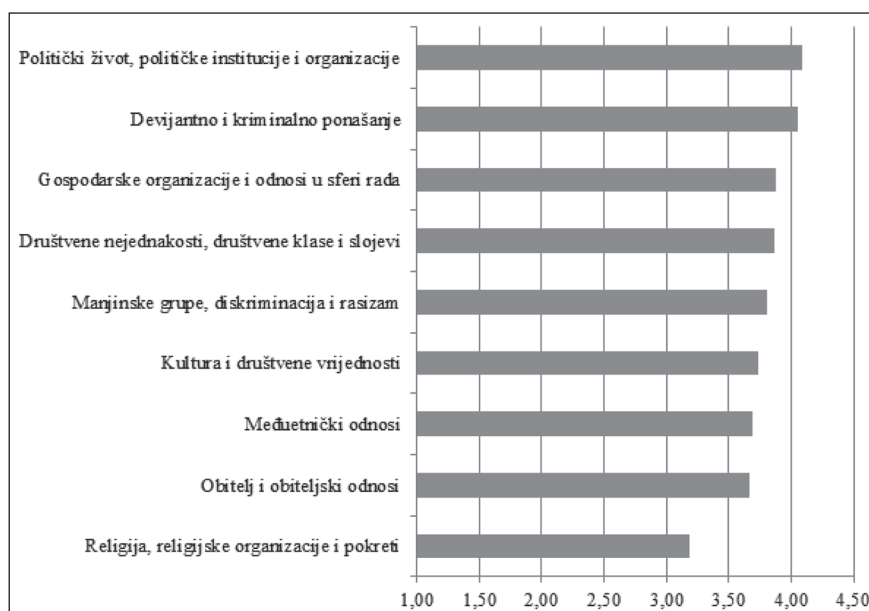
## **5. Percepcija važnosti spoznaja o različitim aspektima društvenoga života za pravnu profesiju**

Da bi se ispitalo na koji način studenti doživljavaju važnost posjedovanja spoznaja o nepravni sadržajima za obavljanje poslova u okviru pravne profesije, ispitanike se zatražilo da procijene u kojoj je mjeri posjedovanje znanstvenih spoznaja o sljedećim društvenim pojavama važno za obavljanje poslova pravne profesije. Za svaku ponuđenu varijablu ispitanici su mogli odgovoriti s: *1 = potpuno nevažno; 2 = nevažno; 3 = ni nevažno ni važno; 4 = važno; 5 = izrazito važno*. Na Slici 3. prikazane su aritmetičke sredine ena studenata za svaku od ponuđenih tema.

Rezultati prikazani na Slici 3. pokazuju da ispitanici u prosjeku smatraju da je velika većina ponuđenih tema važna za obavljanje poslova pravne profesije. U prosjeku najveću važnost pridaju spoznajama o funkcioniranju političkoga života, institucija i organizacija ( $M=4,09$ ,  $SD=0,80$ ) te devijantnom i kriminalnom ponašanju ( $M=4,06$ ,  $SD=0,83$ ). S izuzetkom spoznaja o religiji, religijskim institucijama i organizacijama ( $M=3,19$ ,  $SD=1,00$ ), ispitanici sve ostale sadržaje u prosjeku tendiraju procijeniti važnim.

Preciznije rečeno, spoznaje o gospodarskim organizacijama i odnosima u sferi rada ( $M=3,87$ ,  $SD=0,72$ ), o društvenim nejednakostima i društvenim klasama ( $M=3,86$ ,  $SD=0,78$ ), manjinskim skupinama i diskriminaciji ( $M=3,81$ ,  $SD=0,85$ ), kulturi i društvenim vrijednostima ( $M=3,74$ ,  $SD=0,74$ ), o međuetničkim odnosima ( $M=3,69$ ,  $SD=0,76$ ) te o obitelji i obiteljskim odnosima ( $M=3,67$ ,  $SD=0,88$ ) smatraju važnima za obavljanje poslova unutar pravne profesije.

**Slika 3. Važnost posjedovanja znanstvenih spoznaja o navedenim temama za obavljanje poslova unutar pravne profesije**



Kada se usporede postoci ispitanika koji smatraju da su navedene teme važne (odgovori 4 i 5) i onih koji smatraju da su nevažne (odgovori 1 i 2), može se uočiti koliki je nerazmjer između onih koji smatraju da su spomenute teme važne za obavljanje poslova unutar pravne struke i onih koji smatraju da nisu. Radi uštede prostora, na ovom ćemo mjestu istaknuti samo raspon postotka procijenjene važnosti/nevažnosti za gore navedene varijable koje ispitanici u prosjeku procjenjuju kao važne. Od 60,9% do 81,2% ispitanika smatra da su spoznaje o navedenim tema važne i izrazito važne za pravnu profesiju. Istovremeno, samo 9,7% do 1,4% ispitanika smatra da su



te teme nevažne ili u potpunosti nevažne za pravnu profesiju. Kao jedini izuzetak u spomenutom kontekstu ispitanici percipiraju znanja o religiji i religijskim organizacijama. Tu temu važnom smatra 40,5% ispitanika, nevažnom 20,0% ispitanika, a ni važnom ni nevažnom 37,5% ispitanika.

Rezultati korelacijske analize pokazali su nejednaku povezanost između različitih motiva upisa na studij prava i procjene važnosti predstavljenih spoznaja za obavljanje poslova unutar pravne profesije. Pokazalo se da je skala važnosti ostvarenja društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde (MOTIV 1) pozitivno korelirana sa svim česticama predstavljenoga instrumenta. Korelirana je sa spoznajama o kulturi ( $r=0,294$ ,  $p<0,00$ ), devijantnosti ( $r=0,281$ ,  $p<0,00$ ), manjinskim skupinama i diskriminaciji ( $r=0,275$ ,  $p<0,00$ ), društvenim nejednakostima ( $r=0,243$ ,  $p<0,00$ ), međuetničkim odnosima ( $r=0,215$ ,  $p<0,00$ ), gospodarstvu i radnim odnosima ( $r=0,185$ ,  $p<0,00$ ), religiji i religijskim organizacijama ( $r=0,180$ ,  $p<0,00$ ), obitelji i obiteljskim odnosima ( $r=0,169$ ,  $p<0,00$ ) te o politici i političkom životu ( $r=0,159$ ,  $p<0,00$ ). Istovremeno, pokazalo se da je skala važnosti izgradnje karijere i profesionalnoga, obrazovnoga i intelektualnoga razvoja (MOTIV 2) pozitivno korelirana sa šest čestica ovoga instrumenta. Rezultati pokazuju da su visine korelacija s varijablama u slučaju skale MOTIV 2 nešto manje nego u slučaju skale MOTIV1. Preciznije prikazano, skala MOTIV 2 korelirana je s važnošću spoznaja o devijantnosti ( $r=0,168$ ,  $p<0,00$ ), o gospodarstvu i odnosima u sferi rada ( $r=0,155$ ,  $p<0,00$ ), međuetničkim odnosima ( $r=0,139$ ,  $p<0,00$ ), manjinskim skupinama i diskriminaciji ( $r=0,125$ ,  $p<0,01$ ), društvenim nejednakostima ( $r=0,102$ ,  $p<0,05$ ), kulturi i društvenim vrijednostima ( $r=0,098$ ,  $p<0,05$ ). Konačno, analize su pokazale da je skala važnosti ostvarenja materijalnoga i društvenoga statusa (MOTIV 3) statistički značajno korelirana samo s važnošću spoznaja o političkom životu te političkim institucijama i organizacijama ( $r=0,115$ ,  $p<0,05$ ).

Prikazani rezultati pokazuju da studenti kojima su motivi društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde (MOTIV1) bili važniji prilikom upisa studija ujedno u većoj mjeri smatraju da je posjedovanje nepravničkih spoznaja o svim u instrumentu navedenim aspektima društvenoga života važno za obavljanje poslova u okviru pravne profesije. Istovremeno, pokazalo se da ispitanici kojima

su motivi izgradnje karijere te profesionalnoga i intelektualnoga samorazvoja (MOTIV 2) bili više važni prilikom odabira studija prava u većoj mjeri smatraju da je posjedovanje nepravničkih spoznaja o devijantnosti, gospodarstvu i odnosima u sferi rada, međuetničkim odnosima, manjinskim skupinama i diskriminaciji, društvenim nejednakostima i klasama te o kulturi i društvenim vrijednostima. Konačno, pokazalo se da studenti kojima su motivi vezani uz važnost ostvarenja materijalnoga i društvenoga statusa (MOTIV 3) bili više važni prilikom upisa studija istovremeno u većoj mjeri smatraju da je za obavljanje poslova unutar pravne profesije važno posjedovanje nepravničkih spoznaja vezanih samo uz politički život, političke institucije i organizacije. Sukladno predstavljenom, treba istaknuti da, iako visine korelacija ni u ovom slučaju nisu visoke, utvrđene razlike ukazuju da različiti vrijednosni motivi odabira upisa na pravni fakultet u određenoj mjeri utječu na to kako studenti doživljavaju važnost nepravničkih spoznaja o društvenim pojavama za obavljanje poslova unutar pravne profesije.

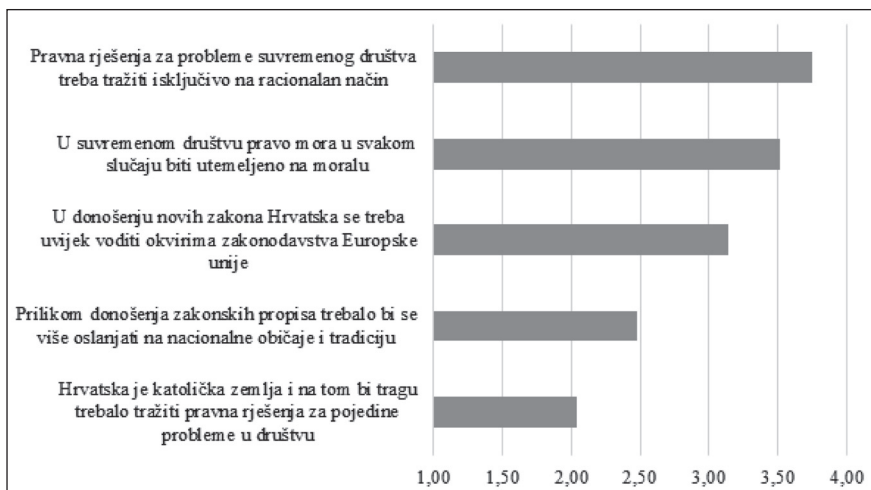
## 6. Stavovi o vrijednosnim usmjerenjima pravne regulacije

Stavovi studenata o vrijednosnim usmjerenjima pravne regulacije su ispitivani putem njihova (ne) slaganja s nekoliko tvrdnji. Za svaku ponuđenu tvrdnju ispitanici su mogli odgovoriti s: *1 = uopće se ne slažem*, *2 = ne slažem se*, *3 = niti se slažem niti ne slažem*, *4 = slažem se*, *5 = apsolutno se slažem*. Za potrebe ovoga rada iz instrumenta je odabrano pet čestica koje naglašavaju različita moguća vrijednosna usmjerenja pravne regulacije. Na Slici 4. prikazane su aritmetičke sredine (ne) slaganja ispitanika s tvrdnjama ovoga instrumenta.

Iz Slike 4. vidljivo je da se u prosjeku ispitanici najviše slažu s tvrdnjom da pravna rješenja za probleme suvremenoga društva treba tražiti isključivo na racionalan način ( $M=3,74$ ,  $SD=0,76$ ). Prosječno u nešto manjoj mjeri slažu se i s tim da u suvremenome društvu pravo mora u svakom slučaju biti utemeljeno na moralu ( $M=3,52$ ,  $SD=0,93$ ). Istovremeno, odgovori ispitanika u prosjeku tendiraju prema tome da se niti slažu niti ne slažu s tim da se u donošenju novih zakona Hrvatska treba uvijek voditi okvirima zakonodavstva Europske unije ( $M=3,14$ ,  $SD=0,89$ ). S druge strane, odgovori ispitanika u prosjeku

tendiraju prema neslaganju s posljednjim dvjema tvrdnjama. Ispitanici se u prosjeku ne slažu s time da se prilikom donošenja zakonskih propisa treba više oslanjati na nacionalne običaje i tradiciju ( $M=2,48$ ,  $SD=1,04$ ) te se, još u većoj mjeri, ne slažu s time da bi zbog toga što je Hrvatska katolička zemlja na tom tragu trebalo tražiti pravna rješenja za pojedine probleme u društvu ( $M=2,04$ ,  $SD=1,05$ ).

**Slika 4. U kojoj se mjeri slažete sa sljedećim tvrdnjama**



Da bi se dobio još konkretniji uvid o razmjerima (ne) slaganja ispitanika s prethodnim tvrdnjama, u nastavku će se prikazati postotak ispitanika koji se s njima slažu (odgovori 4 i 5) i postotak onih koji se s njima ne slažu (odgovori 1 i 2). S tvrdnjom da se pravna rješenja za probleme suvremenoga društva treba tražiti isključivo na racionalan način slaže se 63,6% ispitanika, a ne slaže tek njih 4,2%. S tim da u suvremenom društvu pravo mora biti u svakom slučaju utemeljeno na moralu slaže se 54,0% ispitanika, a ne slaže njih 4,2%. Da bi se prilikom donošenja novih zakona Hrvatska uvijek trebala oslanjati na okvire zakonodavstva Europske unije smatra 34,5%, a da ne bi trebala 21,8% ispitanika. S tvrdnjom da bi se u Hrvatskoj prilikom donošenja zakonskih propisa trebalo više oslanjati na nacionalne običaje i tradiciju slaže se 16,0% ispitanika, a ne slaže njih 48,2%. Konačno, s tim da bi se zbog toga što je Hrvatska katolička zemlja trebalo na religijskim načelima tražiti pravna rješenja za pojedine

probleme u društvu slaže se 10,6%, a ne slaže 65,8% ispitanika.

Da bi se ispitala povezanost između stavova o vrijednosnim polazištima pravne regulacije i vrijednosno motivacijskim osnovama upisa na pravni fakultet, provedena je korelacijska analiza. Pokazalo se da je skala MOTIV 1 pozitivno korelirana sa stavom da u suvremenom društvu pravo mora u svakom slučaju biti utemeljeno na moralu ( $r=0,243$ ,  $p<0,00$ ) i sa stavom da pravna rješenja za probleme suvremenoga društva treba tražiti na racionalan način ( $r=0,144$ ,  $p<0,00$ ). Skala MOTIV 2 pozitivno je korelirana s tvrdnjom da se prilikom donošenja novih zakona Hrvatska treba uvijek voditi okvirima zakonodavstva Europske unije ( $r=0,097$ ,  $p<0,05$ ) i negativno korelirana s tvrdnjom da bi se u Hrvatskoj prilikom donošenja zakonskih propisa trebalo više oslanjati na nacionalne običaje i tradiciju ( $r= - 0,100$ ,  $p<0,05$ ). Konačno, pokazalo se da skala MOTIV 3 nije značajno korelirana ni s jednom od prethodno prikazanih varijabli o pravnoj regulaciji. Iako nema sumnje da za navedene sadržaje o pravnoj regulaciji treba konstruirati složenije mjerne instrumente te da dobivene veze treba dodatno testirati u nekim nadolazećim istraživanjima, dobiveni rezultati pokazuju da različite vrijednosno-motivacijske osnove odabira upisa na studij prava mogu u određenoj mjeri utjecati na to kako studenti prava percipiraju problematiku pravne regulacije.

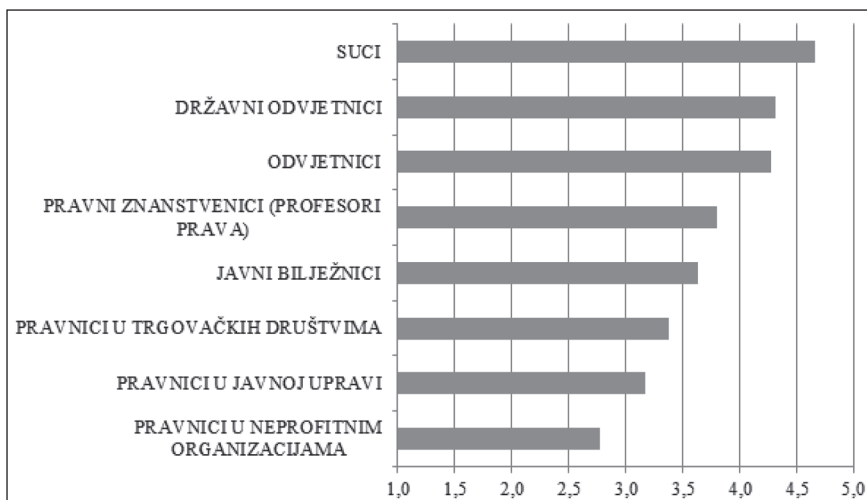
## **7. Procjena ugleda koji različita zanimanja unutar pravne profesije imaju u javnosti**

Kako bi se istražilo percepciju studenata o ugledu različitih zanimanja unutar pravne profesije, ispitanike se zamolilo da procijene razinu ugleda koja zanimanja unutar pravne profesije imaju u javnosti. Za procjenu ugleda za svako ponuđeno zanimanje ispitanici su imali mogućnost odgovoriti s: *0 = ne mogu procijeniti*, *1 = izrazito nisku*, *2 = nisku*, *3 = osrednju*; *4 = visoku*, *5 = izrazito visoku*. Na Slici 5. prikazane su aritmetičke sredine procjene studenata o ugledu različitih zanimanja u javnosti.

Iz Slike 5. vidljivo je da ispitanici u prosjeku smatraju da suci ( $M=4,66$ ,  $SD=0,69$ ) u javnosti imaju izrazito visoku razinu ugleda. Slijede državni odvjetnici ( $M=4,32$ ,  $SD=0,77$ ) i odvjetnici ( $M=4,24$ ,

SD=0,67), za koje ispitanici u prosjeku procjenjuju da imaju prilično visok ugled u javnosti. Iza njih slijede pravni znanstvenici – profesori prava (M=3,79, SD=1,09) i javni bilježnici (M=3,63, SD=1,17), čije prosječne vrijednosti u prosjeku tendiraju prema visokoj razini ugleda. Za razliku od toga, ispitanici u prosjeku procjenjuju da pravnici u trgovačkim društvima (M=3,37, SD=0,99) i pravnici u javnoj upravi (M=3,16, SD=1,05) u javnosti imaju osrednji ugled.

**Slika 5. Ugled zanimanja unutar pravne profesije u javnosti**



Konačno, ispitanici u prosjeku procjenjuju kako javnost smatra da i pravnici u neprofitnim organizacijama imaju tek osrednji ugled (M=2,77, SD=1,17). Razlika u procjeni razine ugleda među zanimanjima u javnosti može se još očitije uočiti ako se usporedi postotak ispitanika koji su za svako od tih zanimanja ustvrdili da imaju visok ili izrazito visok ugled (odgovori 4 i 5). Po tome proizlazi da čak 98,4% ispitanika smatra da suci u javnosti uživaju visoki ugled, a 98,9% i 84,4% ispitanika smatra da visok ugled imaju odvjetnici i državni odvjetnici. Nešto manji broj ispitanika procjenjuje da pravni znanstvenici (68,8%) i javni bilježnici (58,2%) imaju visok ugled u javnosti. Konačno, u relativnom smislu najmanji postotak ispitanika procjenjuje da pravnici u trgovačkim društvima (45,8%), pravnici u javnoj upravi (36,7%) i pravnici u neprofitnim organizacijama (23,3%) imaju visok ugled u javnosti.

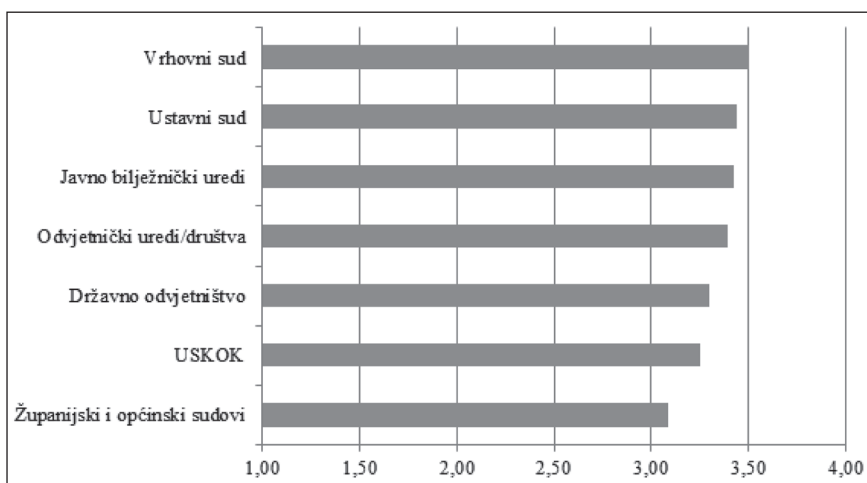
I u ovom je slučaju provedena korelacijska analiza između različitih vrijednosno-motivacijskih osnova odabira upisa na studij prava i procjene studenata o ugledu koji različita zanimanja imaju u javnosti. Analize su pokazale postojanje očiglednih razlika u povezanosti između skala MOTIV 1, MOTIV 2 i MOTIV 3 s jedne i procjena ispitanika o ugledu zanimanja pravne profesije u javnost s druge strane. Pokazalo se da skala MOTIV 1 nije statistički značajno korelirana ni s jednom varijablom instrumenta procjene ugleda. Istovremeno, skala MOTIV 2 pozitivno je i statistički značajno korelirana s procjenom ugleda sudaca ( $r=0,096$ ,  $p<0,05$ ) i procjenom ugleda odvjetnika ( $r=0,097$ ,  $p<0,05$ ). Konačno, pokazalo se da je skala MOTIV 3 pozitivno korelirana sa skoro svim česticama ovoga instrumenta. Skala MOTIV 3 statistički je značajno korelirana s percepcijom ugleda odvjetnika ( $r=0,198$ ,  $p<0,00$ ), sudaca ( $r=0,114$ ,  $p<0,05$ ) pravnik u trgovačkim društvima ( $r=0,117$ ,  $p<0,05$ ) pravnik u javnoj upravi ( $r=0,145$ ,  $p<0,00$ ), javnih bilježnika ( $r=0,113$ ,  $p<0,05$ ) i pravnih znanstvenika ( $r=0,152$ ,  $p<0,00$ ). Korelacija nije statistički značajna jedino u slučaju ugleda koji u javnosti imaju pravnici u neprofitnim organizacijama.

Dobiveni rezultati pokazuju da različite vrijednosno-motivacijske osnove odabira upisa na studij prava na nejednake načine utječu na to kako ispitanici doživljavaju razinu ugleda koju različita zanimanja unutar pravne profesije imaju u javnosti. Pokazalo se da ispitanici koji ostvaruju više vrijednosti na skali materijalnoga i društvenoga statusa (MOTIV 3) istovremeno u većoj mjeri procjenjuju i da većina od nabrojanih zanimanja pravne profesije ima viši ugled u javnosti. U slučaju ispitanika koji postižu u relativnom smislu više rezultate na skali važnosti izgradnje karijere i profesionalnoga, obrazovnoga te intelektualnoga razvoja (MOTIV 2) to je slučaj samo u kontekstu procjene ugleda sudaca i odvjetnika. Konačno, pokazalo se da nema statistički značajne povezanosti između rezultata koji ispitanici postižu na skali važnosti ostvarenja društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde (MOTIV 1) te varijabli instrumenta procjene razine ugleda zanimanja unutar pravne profesije.

## 7. Povjerenje u institucije pravosudnoga sustava

Razina povjerenja u institucije pravosudnoga sustava mjerena je tako da su ispitanici za svaku od ponuđenih institucija trebali odabrati jednu od ponuđenih razina povjerenja: 1 = uopće nemam, 2 = uglavnom nemam, 3 = niti imam/niti nemam, 4 = uglavnom imam, 5 = u potpunosti imam. Iz Slike 6. vidljivo je da se prosječne vrijednosti razine povjerenja u pravilu smještaju između kategorije 3 (niti imam/niti nemam povjerenja) i kategorije 4 (uglavnom imam povjerenja).

Slika 6. Povjerenje u:



Relativno gledano, ispitanici u prosjeku najviše povjerenja imaju u Vrhovni sud ( $M=3,50$ ,  $SD=0,79$ ), Ustavni sud ( $M=3,44$ ,  $SD=0,84$ ), javnobilježničke ( $M=3,42$ ,  $SD=0,81$ ) i odvjetničke urede ( $M=3,39$ ,  $SD=0,71$ ). Iza njih se smještaju Državno odvjetništvo ( $M=3,30$ ,  $SD=0,78$ ), USKOK ( $M=3,25$ ,  $SD=0,92$ ) te županijski i općinski sudovi ( $M=3,09$ ,  $SD=0,91$ ). Razlike u razini povjerenja između institucija se još jasnije mogu uočiti ako se uspoređi postotak ispitanika koji u njih imaju povjerenja (odgovori 4 i 5).

Rezultati pokazuju da polovina ispitanika ima povjerenje u Vrhovni sud (55,2%) i Ustavni sud (50,8%). Tek nešto manje od polovine ispitanika ima povjerenje u javnobilježničke (47,5%) i odvjetničke urede (45,3%). Istovremeno, četiri od deset ispitanika ima povjerenja u Državno odvjetništvo (42,3%) i USKOK (38,8%).



Konačno, pokazalo se da tek svaki treći ispitanik ima povjerenja u županijske i općinske sudove (30.8%). Uz navedeno treba istaknuti da dobiveni rezultati pokazuju da tek vrlo mali postotak ispitanika tvrdi da ima veliko povjerenje (odgovor 5) u spomenute institucije. Razmjer ispitanika koji u te institucije imaju veliko povjerenje kreće se od 1,4% do 7,1%.

Korelacijska analiza pokazuje razlike u povezanosti između različitih vrijednosno motivacijskih osnova za odabir upisa na pravni fakultet i povjerenja u različite institucije pravosudnoga sustava. Pokazalo se da je skala važnosti ostvarenja društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde (MOTIV 1) statistički značajno korelirana jedno s povjerenjem u USKOK ( $r=0,100$ ,  $p<0,05$ ) te da je skala važnosti izgradnje karijere i profesionalnoga, obrazovnoga i intelektualnoga razvoja (MOTIV 2) statistički značajno korelirana samo s povjerenjem u Ustavni sud ( $r=0,105$ ,  $p<0,05$ ) i Vrhovni sud ( $r=0,139$ ,  $p<0,00$ ). Istovremeno, pokazalo se da je skala važnosti ostvarenja materijalnoga i društvenoga statusa (MOTIV 3) pozitivno korelirana s povjerenjem u skoro sve institucije mjerene ovim instrumentom. Skala MOTIV 3 korelirana je s povjerenjem u Ustavni sud ( $r=0,107$ ,  $p<0,05$ ), Vrhovni sud ( $r=0,114$ ,  $p<0,05$ ), Državno odvjetništvo ( $r=0,096$ ,  $p<0,05$ ), Odvjetničke urede/društva ( $r=0,156$ ,  $p<0,00$ ) i USKOK ( $r=0,108$ ,  $p<0,05$ ).

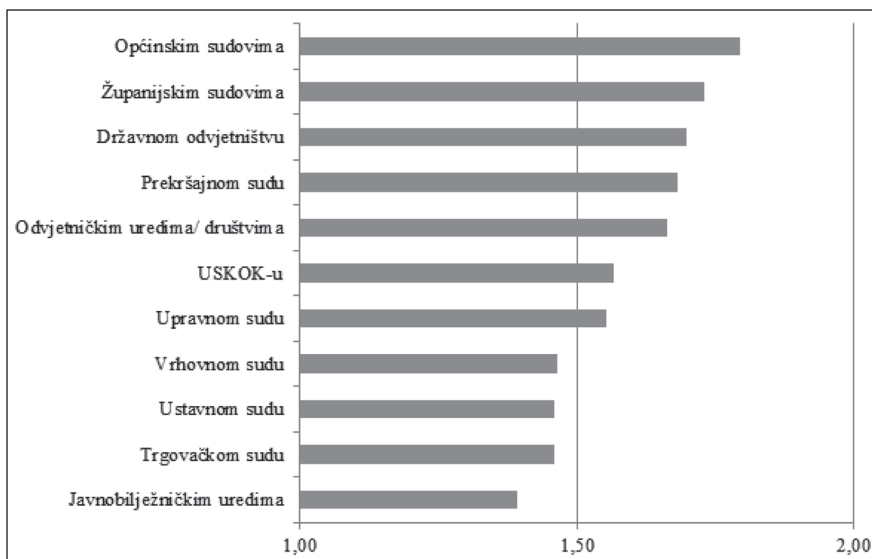
Prikazani rezultati pokazuju da različite vrijednosno-motivacijske osnove odabira upisa na studij prava na nejednake načine utječu na razinu povjerenja koje studenti imaju u različite institucije pravosudnoga sustava. Studenti kojima je ostvarenje materijalnoga i društvenoga statusa bio važniji motiv prilikom upisa na studij prava istovremeno pokazuju višu razinu povjerenja u pet od sedam ponuđenih institucija. Istovremeno, ispitanici kojima su izgradnja karijere i profesionalni, obrazovni i intelektualni razvoj bili više važni prilikom upisa na studij imaju višu razinu povjerenja samo u Ustavni sud i Vrhovni sud. Konačno, ispitanici kojima su motivi ostvarenja društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde bili više važni prilikom upisa na studij iskazuju višu razinu povjerenja jedino u USKOK.



## 8. Percepcija korupcije u Hrvatskoj među osobama koje rade u institucijama pravosudnoga sustava

Percepcija ispitanika o raširenosti korupcije u institucijama pravosudnoga sustava mjerena je tako da su ispitanici trebali procijeniti u kojoj su mjeri osobe koje u njima rade uključene u koruptivne djelatnosti. Ispitanici su za svaku ponuđenu instituciju mogli odgovoriti s: 0 = ne znam, 1 = gotovo nitko nije uključen, 2 = samo nekolicina je uključena, 3 = većina ih je uključena, 4 = gotovo svi su uključeni. Na Slici 7. prikazane su aritmetičke sredine studentske procjene raširenosti korupcije u institucijama pravosudnoga sustava.

Slika 7. Procjena raširenosti korupcije na:



Iz Slike 7. vidljivo je da ispitanici u prosjeku smatraju da u koruptivne djelatnosti u tim institucijama nije uključen gotovo nitko ili da je uključena tek nekolicina njihovih zaposlenika. Ispitanici u prosjeku smatraju da je korupcija najmanje raširena u javnobilježničkim uređima ( $M=1,39$ ,  $SD=1,10$ ), na Ustavnom sudu ( $M=1,46$ ,  $SD=1,15$ ), Vrhovnom sudu ( $M=1,46$ ,  $SD=1,15$ ) i Trgovačkom sudu ( $M=1,46$ ,  $SD=1,13$ ). Nakon toga slijede Upravni sud ( $M=1,55$ ,  $SD=1,51$ ) i USKOK ( $M=1,57$ ,  $SD=1,22$ ), odvjetnički uredi ( $M=1,66$ ,  $SD=1,12$ ), Prekršajni sud ( $M=1,68$ ,  $SD=1,18$ ),

Državno odvjetništvo ( $M=1,70$ ,  $SD=1,16$ ) županijski sudovi ( $M=1,73$ ,  $SD=1,14$ ) i općinski sudovi ( $M=1,79$ ,  $SD=1,14$ ). Prilikom analize predstavljenih podataka treba istaknuti i to da je velik broj ispitanika izjavio kako ne može procijeniti razmjere raširenosti korupcije u navedenim institucijama (odgovor 0). Postotak takvih ispitanika kreće se od 21,4% pa sve do 28,8%.

Da bi se dobio potpuniji uvid o studenskoj percepciji raširenosti korupcije u institucijama pravosudnoga sustava, u nastavku je uspoređen postotak ispitanika koji smatraju da je korupcija raširena pojava (odgovori 3 i 4) i onih koji smatraju da nije (odgovori 1 i 2). Rezultati pokazuju da je u većini slučajeva broj onih koji smatraju da korupcija nije raširena barem dvostruko veći od onih koji smatraju da jest. Primjerice, dok 51,8% ispitanika ne smatra da na Ustavnom sudu korupcija ne postoji ili da nije raširena pojava, njih 19,5% smatra da postoji i da je raširena. Slična je situacija i u procjeni za Vrhovni sud (52,2% / 19,8%), Trgovački sud (54,1% / 16,5%), Upravni sud (53% / 18%), javnobilježničke urede (57,1% / 14,9%) i za odvjetničke urede/društva (56,6% / 22,1%). Spomenuti se omjer donekle smanjuje u slučaju Državnoga odvjetništva (53,2% / 24,9%), Prekršajnoga suda (50,8% / 24,4%), županijskih sudova (53,5% / 24,9%), općinskih sudova (48,8% / 28,6%) i USKOK-a (46,1% / 24,2%).

Korelacijska analiza pokazuje postojanje određenih razlika u povezanosti između različitih motiva upisa na studij prava i percepcije raširenosti korupcije u spomenutim institucijama. Ispitanici koji postižu više vrijednosti na skali važnosti ostvarenja društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde (MOTIV 1) istovremeno u relativnom smislu postižu i nešto veće vrijednosti u percepciji raširenosti korupcije na Upravnom sudu ( $r=0,110$ ,  $p<0,05$ ), županijskim sudovima ( $r=143$ ,  $p<0,00$ ), općinskim sudovima ( $r=143$ ,  $p<0,00$ ), Državnom odvjetništvu ( $r=0,109$ ,  $p<0,00$ ) i USKOK-u ( $r=0,98$ ,  $p<0,05$ ). Istovremeno, ispitanici koji postižu više vrijednosti na skali važnosti ostvarenja materijalnoga i društvenoga statusa (MOTIV 3) istovremeno u relativnom smislu postižu i nešto veće vrijednosti u percepciji raširenosti korupcije samo u odvjetničkim uredima / društvima ( $r=0,122$ ,  $p<0,05$ ) i USKOK-u ( $r=0,100$ ,  $p<0,05$ ). S druge strane, pokazuje se da skala važnosti izgradnje karijere i profesionalnoga, obrazovnoga i intelektualnoga razvoja (MOTIV

2) nije statistički značajno korelirana ni s jednom varijablom ovoga instrumenta. Prikazani rezultati pokazuju da različite vrijednosno-motivacijske osnove odabira upisa na pravni fakultet na nejednake načine utječu na to kako studenti doživljavaju razinu raširenosti korupcije među ljudima koji rade unutar različitih institucija pravosudnoga sustava.

## 9. Zaključna razmatranja

Sukladno očekivanjima, rezultati su potvrdili da različite vrijednosno-motivacijske osnove upisa na studij prava u određenoj mjeri na različite načine utječu na to kako studenti doživljavaju studij prava, pravnu profesiju i pravosudni sustav. Pokazalo se da se studenti kojima su vrijednosti ostvarenja društvenoga aktivizma, altruizma i društvene pravde (MOTIV 1) bile više važne prilikom donošenja odluke o upisu na studij prava istovremeno u većoj mjeri slažu s tim da u okviru studija ima premalo istraživačkoga rada studenata te s tim da bi za potrebe društvene analize prava u studijski program trebalo uvesti više nepravni predmeta. Studenti kojima su spomenute vrijednosti više važne također u većoj mjeri smatraju da je posjedovanje znanstvenih spoznaja o svim relevantnim društvenim pojavama važno za obavljanje poslova unutar pravne profesije. Istovremeno, takvi studenti u većoj mjeri smatraju da pravo u suvremenim društvima treba biti utemeljeno na moralu i to da pravna rješenja za probleme u suvremenim društvima treba tražiti na racionalan način. Takvi studenti ne pokazuju višu razinu povjerenja u većinu institucija pravosudnoga sustava. Jedina iznimka je USKOK u koji takvi studenti imaju više povjerenja. Konačno, pokazalo se da studenti kojima su spomenute vrijednosti bile više važne prilikom donošenja odluke o upisu na studij prava istovremeno, u relativnom smislu, postižu i više vrijednosti u procjeni raširenosti korupcije među ljudima koji rade na Upravnom sudu, županijskim sudovima, općinskim sudovima, Državnom odvjetništvu i USKOK-u.<sup>6</sup>

<sup>6</sup> Na ovom mjestu treba naglasiti da studenti u prosjeku smatraju da je u korupciju u institucijama pravosudnog sustava uključena tek nekolicina zaposlenika (pogledati Sliku 7.). Shodno tome, ističemo da spomenute korelacije treba tumačiti u relativnom a ne apsolutnom smislu.

Pored toga, rezultati su pokazali da studenti kojima su vrijednosti ostvarenja materijalnoga i društvenoga statusa (MOTIV 3) bile više važne prilikom donošenja odluke o upisu na studij prava istovremeno u većoj mjeri smatraju da u okviru studijskoga programa ima previše nepravni predmeta. Takvi ispitanici u većoj mjeri smatraju da je za obavljanje poslova unutar pravne profesije važno posjedovati znanstvene spoznaje jedino o političkom životu, političkim institucijama i organizacijama. Oni kojima su spomenute vrijednosti bile više važne prilikom odabira studija prava istovremeno u većoj mjeri procjenjuju da odvjetnici, suci, pravnici u trgovačkim društvima, pravnici u javnoj upravi, pravni znanstvenici i javni bilježnici imaju viši ugled u javnosti. Takvi studenti istovremeno imaju i veće povjerenje u institucije pravnoga sustava. Imaju više povjerenje u Ustavni sud, Vrhovni sud, Državno odvjetništvo, odvjetničke urede/društva i USKOK. Zanimljivo je i to što takvi studenti istovremeno, u relativnom smislu, postižu više vrijednosti u procjeni raširenosti korupcije u odvjetničkim uredima/društvima i USKOK-u.

Konačno, pokazalo se da se studenti kojima su vrijednosti ostvarenja izgradnje karijere i profesionalnoga, obrazovnoga i intelektualnoga razvoja (MOTIV 2) bile više važne prilikom donošenja odluke o upisu na studij prava istovremeno u većoj mjeri slažu s tim da u okviru studija ima premalo istraživačkoga rada samih studenata. Takvi studenti također u većoj mjeri smatraju da je posjedovanje znanstvenih spoznaja o devijantnom i kriminalnom ponašanju, gospodarskim organizacijama i odnosima u sferi rada, međuetničkim odnosima, manjinskim skupinama i diskriminaciji, o društvenim nejakostima i društvenim klasama te o kulturi i društvenim vrijednostima važno za obavljanje poslova unutar pravne profesije. Oni se u većoj mjeri slažu s tim da se Hrvatska u donošenju novih zakona uvijek treba voditi okvirima zakonodavstva Europske unije. Istovremeno, oni se u većoj mjeri ne slažu s tim da se prilikom donošenja zakonskih propisa u Hrvatskoj treba više oslanjati na nacionalne običaje i tradiciju. Studenti kojima su spomenute vrijednosti bile više važne prilikom odabira studija prava smatraju da u okviru zanimanja unutar pravne profesije samo suci i odvjetnici imaju viši ugled u očima javnosti. Na kraju, pokazalo se da takvi studenti imaju više povjerenje samo u Ustavni i Vrhovni sud.

Ukupno gledano, dobiveni rezultati daju potporu ideji koja je iznesena u prvom dijelu rada i ukazuju da „izvanjska“ analiza prava može ponuditi pravnicima neke zanimljive uvide o vezi između pravnih i izvanpravnih društvenih pojava. Iako vezu između vrijednosnih orijentacija i percepcije pravne profesije i pravnoga sustava treba dodatno istražiti, dobiveni rezultati ukazuju da različite vrijednosne orijentacije u određenoj mjeri utječu na to kako se ispitanici pozicioniraju prema obrazovanju pravnika, institucijama pravosudnoga sustava te kako doživljavaju različita zanimanja unutar pravne profesije i samu funkciju pravosudnoga sustava u društvu. Takve spoznaje u određenoj mjeri mogu pomoći pravnicima da dobiju širi uvid u složni međuodnos prava i društva te im mogu pomoći u promišljanju i osmišljavanju programa za obrazovanje budućih pravnika i osmišljavanju politika re(organizacije) nekih sfera djelovanja institucija pravosudnoga sustava.

## Literatura

Bojović, Ž., Vasilijević D. i Sudzilovski D. (2015). Values and Value Orientations of Students, Future Primary School Teachers and Preschool Teachers. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(4):11–35. doi: 10.15516/cje.v17i0.1339

Bouillet, D. (2004). Odnos mladih prema vrijednostima i činiteljima obiteljskog života, *Sociologija sela*, 42(1–2):173–194.

Deflem, M. (2008). *Sociology of Law: Visions of a Scholarly Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Družinec, V. (2016). Transfer vrijednosti s roditelja na djecu. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(3):31–45.

Giddens, A. (2007). *Sociologija – 4. izdanje*. Zagreb: Nakladni zavod Globus.

Gvozdanović, A. (2014). Politički utjecaj i vrijednosti kao odrednice političkog povjerenja mladih u Hrvatskoj, *Revija za sociologiju*, 44(1):5–30. DOI: 10.5613/rzs.44.1.1

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

Ilišin, V i Gvozdanović, A. (2016). Struktura i dinamika vrijednosti mladih u Hrvatskoj. U D. Sekulić (Ur.) *Vrijednosti u hrvatskom*

*društvu* (str.169-197). Zagreb: Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo.

Jandrić, A. (2007). Evaluacija upitnika vrijednosti iz teorije životnog stila. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 43(1): 31–45.

Kukić, S., Čutura, M., i Mabić, M. (2008). Bolonjski proces u percepciji sveučilišta u Mostaru. *Informatologia*, 41(1):1–9.

Krapić, N. i Barić, S. (2016) Osobne i organizacijske radne vrijednosti kao prediktori odanosti organizaciji, *Psihologijske teme*, 25( 3):479–498.

Kregar, J. (2012). Eugen Pusić i sociologija prava. *Hrvatska i komparativna javna uprava: časopis za teoriju i praksu javne*, 12(2):541–556.

Kregar, J. i sur. (2008). *Uvod u sociologiju*. Zagreb. Sveučilište u Zagrebu, Pravni fakultet

Labus, M. (2005). Društvene vrednote i religioznost. *Sociologija i prostor*, 43(4):837–853.

Miliša, Z. i Bagarić, M. (2012). Stilovi ponašanja i vrijednosne orijentacije. *MediAnali*, 6(12):68–104.

Mrakovčić, M. (2010). (Dez)integracija i povjerenje u institucije u višestaničkim zajednicama Hrvatske, *Revija za sociologiju*, 40 (2):157–184.

Padjen, I. (2015). *Metodologija pravne znanosti: Pravo i susjedne discipline*. Rijeka: Pravni fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Pusić, E. (1989). *Društvena regulacija - granice znanosti i iskustva*. Zagreb: Globus.

Rimac, I. (2016). Vrijednosti u hrvatskom društvu i mogućnost političkoga konsenzusa. U D. Sekulić (Ur.) *Vrijednosti u hrvatskom društvu* (str. 109–135). Zagreb: Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo.

Sekulić, D. i Šporer, Ž. (2010). Gubimo li povjerenje u institucije?, U: Josip Kregar, Duško Sekulić i Željka Šporer (Ur.) *Korupcija i povjerenje* (str. 71–117). Zagreb: Centar za demokraciju i pravo Miko Tripalo i Pravni fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Vrban, D. (2006). *Sociologija prava: uvod i izvorišne osnove*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.

## **Value Motives for Enrolling in Law School and Student Perception of the Legal Profession**

Marko MRAKOVČIĆ  
*University of Rijeka, Faculty of Law*  
*mmrakovcic@pravri.hr*

The first, introductory section of the paper analysis the character of disciplinary relation between sociology of law and legal science. More precisely, authors open the question if “external” sociological analysis of law can provide certain insights that can be useful to legal practitioners and legal scientists in the context of “internal” reflection on law, legal system and legal education. In the second part of the paper, the hypotheses derived from conceptual assumptions of the paper were tested using data that was collected on the sample of the law students from the University of Rijeka. The results show that different value motives that can stand in the background of enrolment in law school can, in certain degree, affect how students of law perceive some aspects of legal education, some aspects of the functioning of the judicial system and the status of different occupations within the legal profession. Taking into account the result of this research, it was concluded that findings gained by “external” analysis of law can, at least to a certain extent, be useful to legal practitioners and legal scientists to gain broader insights regarding complexity of interrelationship between law and society. Accordingly, findings of “external” analysis of law can be useful for legal practitioners and legal scientists in evaluating the adequacy of the program for educating future lawyers and assessing the quality of the functioning of the judicial system institutions.

**Key Words:** *“External” Analysis of Law, Social Values, Legal Education, Legal Profession*





## **Flipped learning as a way of designing innovative learning environment: the importance of a thorough introduction, gradual implementation and in-depth evaluation of innovation**

Milena VALENCIČ ZULJAN  
*University of Ljubljana, Faculty of Education*  
*milena.valencic-zuljan@guest.arnes.si*

Romina PLEŠEC GASPARIČ  
*University of Ljubljana, Faculty of Education*  
*romina.plesecgasparic@pef.uni-lj.si*

The contribution deals with the definition and the meaning of didactical innovation of instruction in the context of contemporary innovative learning environment. The focus is on innovations that facilitate student-centred instruction and among those innovations, flipped learning is highlighted. The terminology and the concept of flipped learning is presented, as well as its advantages and its limitations.

The paper also presents a qualitative study which illustrates the views of a teacher and a student who both have experience with flipped learning. We posed three research questions regarding introduction, implementation and evaluation of this innovation. The participants of the research have recognized the three main advantages of flipped learning: student cognitive activity, student creativity and an opportunity to differentiate and individualize instruction. Three factors that influence the effectiveness of flipped learning were identified: 1) teacher's qualification for innovation, 2) students' active participation – a thorough introduction, gradual implementation and collective evaluation of the innovation, and 3) collegial support.

We believe that if the teacher presents flipped learning to the students thoroughly, implements it thoughtfully and gradually and evaluates it in-depth, it can have an important effect on designing a supportive and innovative learning environment.

**Key words:** *didactical innovation; flipped learning; innovative learning environment; introduction, implementation and evaluation of innovation*

## 1. Introduction

Change is the only constant in today's fast changing world, which presents several challenges to schools. »The current pressure on schooling arises from twin drivers. The first is to ensure and demonstrate better attainment across all students and schools, and narrow the gap between the highest- and lowest-achieving students. The second pressure is to respond to the ever-growing range of need and demand, expressed as social and cultural diversity; greater student mobility; changing student, family and employer expectations; growing economic inequality; and geographical polarisation« (Bentley, 2010, 32).

The above said puts teachers in ever new challenging positions and demands to change their teaching. Jorgenson (2006) wonders why pedagogical and didactical innovations are necessary in the contemporary school and gives three reasons when answering this question: a) numerous research findings about instruction and learning (differentiation and individualization of learning, multiple intelligences theory, etc.); b) different, diverse and more and more »demanding« students and their needs as well as more demanding educational aims; and c) the speed of changing information and information growing out-of-date. The teacher's ability to react to changes and changing their own teaching as well as preparing students for life-long learning and altered circumstances are some of the teacher's basic professional competences.

The German Education Council stressed the ability and readiness of teachers to innovate among five important teacher tasks as early as 1971. Scandinavian countries and Great Britain followed the example, but the question of how much they were able to prepare teachers for innovation, remains unanswered (Buchberger et al., 2001). The questions which are continuously raised in educational debates are how to find more powerful ways to select and run with the right innovations and how to spread them effectively across whole systems of organisation (Dede, Honan, and Peters, 2005).

In the prevailing model of school innovation the creative process of designing the innovation is most commonly led by a team of innovators – researchers, while teachers are given the role of users

of scientifically tested novelties. Innovations have been perceived as norms or standards leading to improvement, and the teacher carries them out at a third person's – the researcher's - suggestion and initiative. They have been perceived as something distinctly positive and failure to comply with them or carry them out was seen as negative (conservative). When this kind of innovation failed, the teachers were usually the ones held responsible for not competently implementing innovative ideas. There was an opinion that teachers are “resistant to change” (Valenčič Zuljan, 1996a; Valenčič Zuljan, 1996b). Stenhouse (in Altrichter and Posch, 1991) started solving the problem with a different understanding of the teacher's role: the distortion of the innovation by teachers – practitioners that happened in the innovation process is an expression of their „pragmatic scepticism”, their doubt or their tendency for deeper understanding of the problem. In order to surpass the disadvantages of the first model, in which the key element of innovation, i.e. the teacher, was neglected, they designed an innovation model that tries to include teachers equally into the process of researching and innovating school practice. Action research is of extreme importance for the participation of practitioners in the innovation of their instructional practice. The main difference from traditional research lies in the fact that teachers – practitioners become co-researchers in action, that there is a partner relationship between them and researchers, and that the research findings are included in practice immediately so innovation of practice and research become a unified process (Sagadin, 1989; Somekh, 1989).

Most researchers (Fullan, 1982, 1992, 2016; Miles, Ekholm and Vandenberghe, 1989; Vandenberghe, 1991a, 1991b) see pedagogical innovation as a process which from an individual teacher's view happens in three broader phases: 1) decision to design and accept innovation (initiation), 2) implementation of innovation, and 3) institutionalisation of innovation. From the point of view of the nature of innovation itself, Rogers and Shoemaker (1974) describe the innovation process in the following phases: 1) development and design of innovation, 2) dissemination of innovation, and 3) results in practice.

Mandič (1983, 192) defines innovation of instruction as a consistent system of »pedagogical, social, organizational and

economical measures, deliberately based on pedagogical and other sciences, that aim to improve the quality of educational work while rationally using staff, time and means; to democratize school relations, develop inventiveness, originality and creativity of teachers and students to a maximum, realize the conditions for appropriate pedagogical assessment, programming, norming and grading of pedagogical work: to find the most appropriate material factors to motivate students and teachers for their work...«

We define the didactical innovation process as a process of designing theoretically deliberate and practically justifiable changes in instruction which are the result of conscious, planned and creative work of teachers and/or researchers and for which it is expected that during the process of their conduction they will contribute to the improvement of current educational practice (Valenčič Zuljan and Kalin, 2007; Vogrinc, Valenčič Zuljan and Krek, 2007). We define didactical innovation as a novelty which in the process of innovation brings to changes and improvements in educational practice on different levels: a) the level of the teacher's didactical skills and his/her conceptions and attitudes; b) the school atmosphere; and c) a broader teacher's understanding of his/her own profession and professional development (Valenčič Zuljan, 1996, 1996b).

The starting point for teacher innovation can either be realizing a problem situation, feeling the need to change the existing condition, feeling discontented with the existing circumstances, or presenting certain research novelties and practical experiments. Based on numerous research findings on learning and meta-research on effective instruction, the meaning of designing an innovative learning environment is nowadays particularly emphasized. An innovative learning environment stresses the importance of getting to know an individual student and individualization of learning; is oriented towards facilitating optimal cognitive and affective activity of each student; focuses on the importance of cooperative atmosphere, cooperative learning and mutual respect; facilitates innovativeness and openness of learning; and is oriented to the learning of learning and the learner's independence (Dumont and Istance, 2013; Valenčič Zuljan, 2015; Vujičić, Pejić Papak and Valenčič Zuljan, 2018). The teacher's innovation can either be oriented towards designing an

innovative learning environment (introducing cooperative learning) or towards a combination of the mentioned aspects.

Flipped learning is a didactical innovation that can contribute greatly to designing an innovative learning environment (e.g. facilitating student cognitive activity and learning individualization, facilitating cooperative learning, innovativeness and openness, metacognition and learning of learning, and student independence). It is necessary to stress that it is a didactical innovation that has been designed “bottom-up”, which means it originated from “the teachers and instructional practice”. Further on, we will define this innovation and give a short overview of its development.

Lage, Platt and Treglia (2000) define flipped learning as a process in which the events that traditionally take place in the classroom are replaced by events that traditionally happen outside the classroom, and vice versa. According to Bishop and Verleger (2013), this definition lacks the aspect of changing the quality of the activities happening in the classroom.

Hamdan et. al (2013) define flipped learning as a pedagogical approach in which direct teaching is removed from the group learning setting (classroom) and transferred to the individual learning setting (home). Instead of listening to the teacher’s explanation in the classroom, students watch a video with the teacher’s explanation at home. The teacher can use the saved time with students for cooperative activities, problem-based learning, individualized exercises, project work etc. Thus, the classroom becomes a dynamic, interactive and innovative learning environment in which the teacher leads students in trying out new concepts and having an active and creative dialogue with the learning content.

In such a learning setting we assume that students will perform certain learning activities before and/or after the lesson in the classroom so that learning in the classroom to really be effective (Abeysekera and Dawson, 2015). Bishop and Verleger (2013) add a technological component to this definition and exclude all the variations of flipped learning that do not include watching a video as the learning activity that the student performs outside the classroom. They claim that by doing this, we avoid a definition of flipped learning that would be too wide to even accept reading texts outside the classroom and

discussing them in class as flipped learning (Berrett, 2012; Bishop and Verleger, 2013).

Abeysekera and Dawson (2015) define flipped learning as a combination of learning approaches that remove informative transmissive teaching from the classroom (teachers use classroom time for learning activities that demand cognitive activity and social interaction) and expect students to perform activities before and/or after class in order for classroom learning to be effective. The authors say that their definition does not include: a) the assumption that flipped learning is effective; b) criticism of current teaching and learning models; c) assumptions about student motivation in the process of flipped learning; and d) specification of which technology (if any at all) is supposed to be used for flipped learning.

Bishop and Verleger (2013) see flipped learning as a unique combination of approaches that once seemed incompatible: problem-based learning tasks that demand cognitive activity based on constructivist theories and direct teaching based on behaviourist principles.

Regarding the occurrence of the concept and term flipped learning, researchers do not share a common opinion. There seem to be different terms with different definitions that somewhat overlap. Baker (2000) writes about the »classroom flip«, while Lage et al. (2000) use the term »inverted classroom«. The first academic definition of the inverted classroom was Strayer's doctoral dissertation in 2007. The focal point of all terminological and conceptual discussions were the temporal and spatial components – the events that used to take place in school, started to happen at home and what used to be carried out at home, started to happen in school. At the time, student cognitive activity and autonomy and student-centred instruction were not in the forefront of these discussions.

The concept most widely known today emerged in 2006 as »flipped classroom« and was mainly based on the use of a video as a medium of more quality content transmission. The teacher, however, was still in the centre of this instruction. The founders of this idea are supposed to be Bergmann and Sams (2012), high school chemistry teachers, who recorded videos for their students to watch at home. They soon started wondering about the teacher's role in this kind of instruction.

The authors (2012) draw attention to the fact that the »flipped learning« model or »flipped classroom« as it was first called, has changed in quality. Originally, it was predominantly focused on the teacher's quality content transmission through a video, while instruction was teacher-centred. In the next phase of development, the model was still focused on the teacher's teaching, but the student's learning pace was taken into account (e.g. through the option of pausing the video, inserting tasks to check understanding, etc.). Gradually, the concept put the student in the centre of instruction by pointing out that higher levels of learning goals, according to Bloom's taxonomy, should be achieved. Consequently, a new term was coined – »flipped learning«. Thus, in the last phase the flipped classroom became a space of flipped learning: student is in the centre of instruction while the used teaching and learning strategies contribute to deep and lasting student understanding (Bergmann and Sams, 2012; Bormann, 2014). Taking into account that teaching and learning are two complementary didactical sub-systems of instruction (Blažič et. al, 2003), we propose that an even more appropriate term would be »flipped learning and teaching« or »flipped instruction«. In this way, we would include students' as well as teacher's activity within instruction.

Overmyer (2014) and Abeysekera and Dawson (2015) state that highest learning achievements can be gained in the last developmental phase of the model, when real flipped learning takes place. Based on the findings, Overmyer (2014) suggests some guidelines for teachers who would like to implement flipped learning. When preparing a video, teachers should also plan an accompanying task (e.g. a web homework, taking notes, a quiz). Nowadays, technology enables the teacher to check whether students have watched the video or not, how long it has taken them to watch the video and how many times they have watched it. The teachers can integrate interactive learning tasks into the video and check students' responses (e.g. the program EdPuzzle (<https://edpuzzle.com/>)). It is highly important that teachers use the time they have with their students to the maximum effect, so instruction should be dynamic and offer many opportunities for students to cooperate in problem-based tasks.



Flipped learning can be found in different forms, which goes back to the definition of this concept. However, all the definitions have some common points: a) the change in the use of learning time in the classroom; b) the change in the use of learning time outside the classroom; c) carrying out activities traditionally called homework in school; d) carrying out traditional school activities at home; e) school activities that promote active learning, peer learning and teaching and problem-based learning; f) activities that take place before the lesson; g) activities that take place after the lesson; and h) the use of ICT, especially videos (Abeysekera and Dawson, 2015).

## 2. Methodology

Openness to changes, innovative approach to teaching and digital competency are qualities expected from teachers in a contemporary school. The ever changing social and economical circumstances bring diversity to schools and classrooms and it is up to teachers to design the learning environment that can cater to all students' needs. Flipped learning is discussed as one of such innovative learning environments that offers and combines different effective pedagogical approaches: the use of ICT, cooperative learning, problem-based learning, project work, individualization and differentiation of learning, and so on. We were interested in first-hand experience with this innovation, more specifically how the phases of introduction, implementation and evaluation of this innovation are carried out in practice.

We carried out a qualitative study. The aim of the study was to research the phenomenon of flipped learning as a didactic innovation thoroughly and from different points of view. We designed two main research questions:

1. Which factors have an influence on the effectiveness of flipped learning from the teacher's and which from the student's point of view?
2. Why did the teacher decide to implement the didactical innovation, i.e. flipped learning and teaching? Which advantages and disadvantages did the teacher and the student identify?



In order to answer our research questions we carried out two semi-structured interviews. There were two participants who were included in this research. The first participant was a teacher with over 20 years of service. She is an English teacher in one of Italian high schools. She was chosen as a participant because she had experience with carrying out flipped learning in her classrooms. The second participant was a university student. She was chosen because she had experienced flipped learning as a high school student herself during Mathematics classes in one of Slovenian high schools.

The interview with the teacher was carried out in December 2016. The interviewer was writing down the teacher's answers to the questions. The interview with the student was carried out in December 2017 and it was recorded.

The questions for the teacher were about the process of introducing and implementing flipped learning, the materials, methods and student grouping she usually uses, and the factors she believes influence the effectiveness of flipped learning (evaluation of innovation).

The questions for the student were about her personal experience with the introduction and implementation of flipped learning while she was a high school student and about her views on the factors that contribute to the effectiveness of the innovation i.e. how she evaluates flipped learning.

### **3. Results and discussion**

#### *3.1. The factors that influence the effectiveness of flipped learning from the teacher's and from the student's point of view*

From the teacher's and student's contemplation about this matter we can recognize three broader factors that influence the effectiveness of the didactical innovation flipped learning:

- Teacher's qualification for innovation implementation;
- Introduction of innovation to the students, gradual implementation of innovation and evaluation of effectiveness;
- Collegial support.

For a quality implementation of innovation, it is very important for the teacher to be **properly qualified**. The teacher can become qualified in different ways: by individual studying of literature; by attending seminars and/or collegial lesson observations, or by the combination of all the above stated ways. The interviewed teacher reported that she first took an online course and then an additional three - day interactive seminar. She also read some literature about flipped learning before she started implementing it. Researchers stress the meaning of innovation clarity and some predispositions to carry it out (Resnick et. al, 2013). Profound knowledge of the innovation, particularly of the needed didactical skills needed for the innovation to be implemented effectively (e.g. students' conceptions of learning, knowledge, etc.) as well as the knowledge of its advantages and disadvantages, are crucial in all phases the innovative process (Fullan, 2016).

### *3.2. Introducing the students to the innovation or to the new way of instruction, gradual implementation and evaluation of effectiveness*

Based on her own experience, the teacher claims that most students like this kind of instruction. However, she warns that students can take flipped learning as mere fun if the teacher does not evaluate together with students what they have learned. It is very important that the teacher explains the new way of teaching and learning in advance and in an appropriate way, based on the students' conceptions of knowledge and learning.

The interviewed student was a high school student in the third year of high school at the time of the flipped learning experience. Before implementing the innovation, the teacher shortly presented the characteristics of flipped learning and explained what the instruction will look like. He did not present this innovation to their parents.

Several lessons of flipped learning including four videos for students to watch at home were carried out in Mathematics classes. Students watched a video at home, then there were two live lessons consisting predominantly of exercise, followed by a video with the teacher's explanations of the following content, and so on. Some of the

high school students disliked the new learning and teaching approach. The interviewed student said she was one of the students who have fulfilled the assigned tasks (e.g. watching the video) regularly and on time. These were the students with a positive attitude towards the innovation. The students who did not usually do their homework in traditional instruction didn't watch the videos with the teacher's explanations either, so they were even more »lost« in the flipped lessons. The high school students' obligation was to watch the video and take notes. Exercises based on the content were done individually (into their notebooks and on the blackboard) during the live lessons. If necessary, the teacher added some points to the explanations or repeated all of it. The video was made by the teacher himself and showed the teacher writing parts of the explanation on the computer while orally explaining the content. The videos lasted up to 10 minutes. The student reported that traditional homework for Mathematics was more time-consuming for her than the tasks she had to perform for flipped learning. The problem with traditional homework, she says, is that there is often not enough time at school for doing exercises, so only some simple examples are presented by the teacher and the more difficult exercises are left for homework. The students are then frustrated because they do not understand the content and cannot do homework independently. When the students failed to do (traditional) homework, the teacher never punished them. His philosophy was that homework was each student's responsibility and that it was their decision if they wanted to do it or not. Similarly, when flipped learning took place and the teacher realized not all the students had watched the video with his explanations, there were no repercussions for these students. The teacher knew that the students had not watched the video because they did not know how to do the exercises connected to the explained content in the classroom. He also asked the students who watched it and who did not. He stopped carrying out flipped learning after he realized that the students' response was not meeting his expectations. The interviewed student estimates that the teacher was very excited about the innovation at the beginning and made an extra effort for his teaching to improve (he made his own videos). However, at the end, she says, he was very disappointed that the students did not take the innovation seriously. He stopped implementing it because of

the students who failed to fulfil their responsibilities (in the traditional as well as in the flipped instructional setting). The teacher decided that insisting to carry out flipped learning longer would have been too risky and that the struggling as well as the unmotivated students' knowledge would keep declining.

When flipped learning finished, the teacher and his students did not do a very deep reflection, but the teacher did ask the students about their opinion. The interviewed student guesses that most of the students had a really positive attitude towards flipped learning. The students who liked flipped learning even used videos for individual learning at home later on, especially when they studied for the final exam (Matura). They used a free website called Astra (<https://astra.si/>), recommended by their teacher.

We believe that in this innovation process it would have been very important to follow the didactical principle of graduality, take extra time to give a thorough presentation of the innovation to students, evaluate it constantly and gradually implement the innovation in a certain number of lessons.

For decades, research has indicated at the meaning of the terms **co-workers and collegial interactions** in the process of teacher innovation (Fullan, 1992, 2016; Hargreaves and Fullan, 2012; Rosenholtz, 1989; Valenčič Zuljan, 1996, 1996b; Valenčič Zuljan and Kalin, 2007) and of the importance of professional opportunities for cooperation called the **professional capital agenda**. Collegial interactions (and cooperation) can be a very important incentive. On the other hand, school staff that is not in favour of changes, can be an obstacle to teacher innovation. The interviewed teacher said that her colleagues were the greatest obstacle in the process of implementing the innovation. In contrast, the students and their parents, as well as the school's headmaster, accepted the innovation with strongly positive attitudes. The respondent said that her parents were her allies in the process - they were quite appreciative because they did not have to assist their children with homework anymore. Resnick et. al (2013) also opines that for an effective innovation, a lot more attention needs to be given to sociological understanding of organizations, organizational routines and the role of professional learning communities.

### *3.3. Reasons for the teacher's decision to implement the didactical innovation flipped learning and teaching. The advantages and disadvantages of flipped learning that the teacher and the student identified.*

Sparkes (1989) and Fullan (1992, 2016) cite some of their own researches and some overviews of other researches about the innovation process and say that when thinking about an innovation, teachers wonder how the students (and their parents) are going to accept it. They are unsure whether the students will be motivated, what their learning path will be like and how this change will affect themselves (the teachers) personally. Valenčič Zuljan (1996a, 1996b) came to similar findings. If the innovation in question is one that has been offered to teachers, then the teachers also wonder if the innovation is actually necessary in practice; if it has been tested; what results will it bring; how clearly the teacher's role is defined within the innovation process; what needs to be changed and in what way; what the chances of promotion are, etc. The main source of teachers' effort to change their own teaching practice is finding ways of teaching that would present an "advantage" for their students' learning (motivation, better understanding, use of knowledge, the ability to cooperate, etc.) (Valenčič Zuljan, 1997). This was also proven in the case of the interviewed teacher. She said that she first heard about flipped learning in 2012 when she was trying to find a teaching approach that would help her with the integration of students with special needs into instruction. This way she came across flipped learning. The key factor of her innovational efforts was **providing effective instruction for all students**. The teacher saw flipped learning as an innovation that facilitates differentiated teaching and learning.

The teacher thinks that the advantages of the didactical innovation flipped learning include **the possibility to enhance student cognitive activity and creativity** as well as student cooperation, all of which Dumont and Istance (2013) also identify as important aspects of an innovative learning environment.

The teacher said that all of her instruction is flipped, but she uses many different ways to flip it. Sometimes she makes her own videos and sometimes she uses pre-prepared videos from the internet.

Not all the students watch the assigned videos, but they all have the opportunity, since the school provides them with an access to computers and internet in the afternoon. When watching the video, the students also do worksheets and web quizzes. The teacher explained that this kind of instruction allows deeper interaction with the students during classroom time. Moreover, there is more cooperative learning and student creativity present. She estimates that about 25 % of all her instruction is direct and during the rest of it, she uses individual work, pair work and group work.

An important advantage of flipped learning stated by the student is **the possibility of differentiation and individualization** of instruction. Before her teacher implemented flipped learning, her grades in Mathematics class were very diverse. However, she remembers that after the experience with this innovation and especially after she started using the webpage Astra (<https://astra.si/>) regularly, her grades improved significantly. She gives an example of getting a negative grade in a Mathematics test and then she learned for the re-test with Astra (<https://astra.si/>) and got a 100 % on the test. In her opinion, the key advantage of the video is the fact that you can follow the explanation at your own pace, stop the video and watch the explanation again. The main disadvantage of flipped learning, according to the student, is the fact that not all students watch the video and that in some cases students do not have computer and internet access. She says, however, that in her class all the students had the chance to watch the videos either at home or at the school library.

Implementation of flipped learning has affected the interviewed student's learning success and also had an effect on her **attitude towards the subject**, which is a very important contribution of the innovation. In the interview, she explained that before she experienced flipped learning, Mathematics was "necessary evil" for her. She did not enjoy learning it, but she was not afraid of it either. After she experienced flipped learning and continued with independent learning with the webpage Astra (<https://astra.si/>), her attitude towards Mathematics improved. As she says, she started seeing connections and cause-consequence relations, since the explanation was systematic and step-by-step. A teacher who was to evaluate this innovation thoroughly could find this kind of student feedback very helpful.

An important aspect of the teacher's deciding whether or not to implement a novelty is the **teacher's innovativeness**, his general openness for changes. The interviewed student is of the opinion that her Mathematics teacher was inclined to innovate, since he often tried new things to make instruction more interesting and effective. The interviewed teacher reported the same about herself. She enjoys introducing authentic, challenging and creative activities to her students and is very consistent when it comes to formative assessment and constant individualised feedback to students. This too contributes to an effective innovative learning environment, as it frames the important content and leads the students to reaching the set learning aims.

#### 4. Conclusion

We have found out that the participants in the research see the advantage of the innovation flipped learning in the fact that it enhances students' cognitive activity and creativity and offers a better chance to differentiate and individualize instruction. The teacher also added that there is more opportunity for cooperative learning, while the student described her own experience of successful learning with the help of flipped learning. She also improved her grades and changed her attitude towards the subject and towards learning Mathematics in general. We believe that when a teacher presents an innovation to the students thoroughly, implements it thoughtfully in a certain number of lessons, and evaluates it carefully, the innovation can have an important effect on designing a supportive and innovative learning environment. The ways in which the innovation affects learning should be researched in further studies (e.g. the opportunities for cooperative learning, differentiation and individualization of learning, stronger students preparing a video for weaker students, etc.).

In the present research we gained two personal insights about flipped learning from two different angles. However, it is evident that the teacher and the students perceive the innovation quite similarly – as a useful approach with an added value for students with different backgrounds and pre-knowledge. Many of the disadvantages that they identified could be surpassed with careful planning of the innovational



process. In further research we would like to study flipped learning on a larger scale, by including a larger number of participants, and possibly by carrying out a pedagogical experiment to test its effectiveness when it comes to student achievements and attitudes.

Teachers' innovation of their own pedagogical practice is a complex and multi-layered phenomenon. Apart from the content aspect of the innovation itself, the teachers' personal attitude towards a certain innovation is important as well as their attitude towards innovation itself, their qualification for appropriate introduction of implementation, the support from their colleagues and the school atmosphere. In our research we identified three factors that affect the effectiveness of the didactical innovation flipped learning according to our interviewees: qualification of the teacher to implement the innovation; active participation of students in the process of innovation i.e. the teacher's thorough explanation of the innovation, gradual implementation, collective evaluation of the effects of innovation; and collegial support. The meaning of social support in the process of innovation and formation of a learning community is also highlighted by several researchers.

## References

- Abeysekera, L. and Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher education research & development*, 34(1), 1–14.
- Altrichter, H. and Posch, P. (1991). Učitelji raziskujejo svoj pouk. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(2), 12-22.
- Astra. Retrieved from <https://astra.si/> (15<sup>th</sup> June 2018).
- Baker, J. (2000) The “classroom flip”: Using web course management tools to become the guide on the side. In 11th International Conference on College Teaching and Learning. Retrieved from [http://classroomflip.com/files/baker\\_2000\\_06\\_23\\_classroom\\_flip\\_CCCU.pdf](http://classroomflip.com/files/baker_2000_06_23_classroom_flip_CCCU.pdf) (2<sup>nd</sup> April 2018).
- Bentley, T. (2010). Innovation and diffusion as a theory of change. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Ed.), *Second international handbook of educational change* (pp. 29-46). Springer Science & Business Media.



Bergmann, J. and Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington: International Society for Technology in Education.

Berrett, D. (2012). How 'flipping' the classroom can improve the traditional lecture. *The chronicle of higher education*. 12(19), 1-14. Retrieved from <http://commons.marymount.edu/instructingonline/wp-content/uploads/sites/135/2013/07/Flipping-The-Chronicle.pdf> (10th May 2018).

Bishop, J. L. and Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. Conference contribution at the 120th American Society for Engineering Education (ASEE) Annual Conference & Exposition. Retrieved from <https://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view> ) (25th May 2018).

Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M. and Strmčnik, F. (2003). *Didaktika. Visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo.

Bormann, J. (2014). *Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement* (Doctoral dissertation). Cedar Falls: University of Northern Iowa.

Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., and Stephenson, J. (2001). *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Dede, C., Honan, J. P. and Peters, L. C. (2005). *Scaling up success: lessons learned from technology-based educational improvement*. Jossey-Bass: An Imprint of Wiley.

Dumont, H. and Istance, D. (2013). *Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. stoletje*. In H. Dumont, D. Istance and F. Benavides (Eds.), *O naravi učenja* (pp. 23-37). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

EdPuzzle. Retrieved from <https://edpuzzle.com/> (15<sup>th</sup> June 2018).

Fullan, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (1992). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.

Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K. and Arfstrom, K. M. (2013). *A review of flipped learning*. Flipped Learning Network. Retrieved from <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/>

LitReview\_FlippedLearning.pdf (10th June 2018).

Hargreaves, A., and Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.

Jorgenson, O. (2006). Why curricular change is difficult – and necessary. *Independent School*, 65(4), 3-10.

Lage, M. J., Platt, G. J., and Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.

Mandič, P. (1983). *Inovacije pri pouku*. Ljubljana: DZS.

Miles, M. B., Ekholm, M. and Vandenberghe, R. (1989). *Lasting school improvement: exploring the process of institutionalization*. Leuven: ACCO.

Overmyer, G. R. (2014). *The flipped classroom model for college algebra: effects on student achievement* (Doctoral dissertation). Fort Collins: Colorado State University.

Resnick, L., Spillane, J.P., Goldman, P. and Rangel, E. (2013). *Uvajanje inovacij: od vizionarskih modelov do vsakdanje prakse*. In H. Dumont, D. Istance and F. Benavides (Eds.), *O naravi učenja* (pp. 257-277). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rogers, E. M. and Shoemaker, F. F. (1974). *Communication of innovations, a cross-cultural approach*. London: The free press, Collier-Macmillan LTD.

Rosenholtz, S. J. (1989). *Teachers' workplace: the social organization of schools*. New York: NY Longman.

Sagadin, J. (1989). Paradigmatska plat akcijskega in tradicionalnega empiričnega pedagoškega raziskovanja v luči objektivnosti in resničnosti znanstvenih spoznanj. *Sodobna pedagogika*, 40(7-8), 335 - 340.

Somekh, B. (1989). *Teachers becoming researchers: an exploration in dynamic collaboration*. Conference contribution at the National Educational Computing Conference, Boston.

Sparkes, A. C. (1989). Towards an understanding of the personal costs and rewards involved in teacher initiated innovations. *Educational Management and Administration*, 17(3), 100-108.

Strayer, J. F. (2007). *The effects of the classroom flip on the learning environment: a comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system* (Doctoral dissertation). Columbus: The Ohio State University.

Valenčič Zuljan, M. (1996a). Dejavniki učiteljevega inoviranja lastne pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 47(9/10), 438-451.

Valenčič Zuljan, M. (1996b). Ravnatelj in učiteljevo inoviranje učne prakse. *Pedagoška obzorja*, 11(5-6), 216-225.

Valenčič Zuljan, M. (1997). Kaj imajo v mislih učitelji, ko razmišljajo o inoviranju lastne učne prakse. *Pedagoška obzorja*, 12(5-6), 228-240.

Valenčič Zuljan, M. (2015). Pupil's assessment of teaching and of him/herself as learner - relevant items in the teacher's creation of effective learning environment. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovan*, (sp. ed. 1), 213-230.

Valenčič Zuljan, M. and Kalin, J. (2007). Učitelj - temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58(2), 162-179.

Vandenbergh, R. (1991a). Kako izboljšati šolo - z evropske perspektive. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(4), (3-8).

Vandenbergh, R. (1991b). Teorija sprememb: Kaj lahko pomaga ravnateljem pri uvajanju novosti v šolo. *Vzgoja in izobraževanje*, 22(6), (16-17).

Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M. and Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji. *Sodobna pedagogika*, 58(5), 48-67.

Vujičić, L., Pejić Papak, P., Valenčič Zuljan, M. (2018). *Okruženje za učenje i kultura ustanove*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet.

## **Obrnuto učenje kao način oblikovanja inovativnog okruženja za učenje: važnost temeljitog uvođenja, postupne implementacije i dubinske procjene inovacija**

Milena VALENČIČ ZULJAN  
*Sveučilište u Ljubljani, Pedagoški fakultet*  
*milena.valencic-zuljan@guest.arnes.si*

Romina PLEŠEC GASPARIČ  
*Sveučilište u Ljubljani, Pedagoški fakultet*  
*romina.plesecgasparic@pef.uni-lj.si*

U članku se raspravlja o definiciji i značenju didaktičke inovacije u kontekstu suvremenoga inovativnog okruženja za učenje. Fokus je na inovacijama koje potiču poučavanje usmjereno na učenika, a među njima naglasak je na obrnutom učenju. Prikazana je terminologija i koncept obrnutoga učenja, njegove prednosti i ograničenja. U radu je prikazana i kvalitativna studija koja ilustrira stavove učitelja i učenika koji imaju iskustva s obrnutim učenjem. Postavili smo tri istraživačka pitanja koja su povezana s uvođenjem, provedbom i procjenom ove inovacije. Sudionici istraživanja prepoznali su tri glavne prednosti obrnutoga učenja: učeničku kognitivnu aktivnost, kreativnost učenika i priliku da se diferencira i individualizira nastava. Identificirana su tri faktora koji utječu na učinkovitost obrnutoga učenja: 1) učiteljeve kvalifikacije za inovacije, 2) učeničko aktivno sudjelovanje pomoću uvoda, postupne provedbe i kolektivne evaluacije inovacije i 3) kolegijalna podrška. Vjerujemo da ako učitelj učenicima temeljito predstavi obrnuto učenje, pažljivo i postupno ga provodi te ga ocjenjuje dubinski, ono može imati važan utjecaj na projektiranje poticajnoga i inovativnoga okruženja za učenje.

***Ključne riječi:*** didaktičke inovacije; obrnuto učenje; inovativno učeće okruženje; uvođenje, provedba i procjena inovacije

## **Evaluacija tematskih radionica muzejskoga programa *Čudotvornica***

Nataša VLAH  
*Sveučilište u Rijeci. Učiteljski fakultet*  
*natas.vlah@uniri.hr*

Andrea ROTIM  
*Viškovo 62a, Viškovo*

Tamara MATAIJA  
*Pomorski i povijesni muzej Hrvatskog primorja Rijeka*

Temeljni je cilj rada prikazati evaluacije radionice *Čudotvornica* Pomorskoga i povijesnoga muzeja Hrvatskoga primorja *Rijeka* za djecu s aspekta učenika, voditelja, učitelja i roditelja kako bi se utvrdio doživljaj radionice iz različitih perspektiva. U istraživanju je sudjelovalo 572 ispitanika, od toga 340 učenika, 25 voditelja, 23 učitelja i 184 roditelja. Korištene su metode kvantitativne metodologije, uz neke kvalitativne pokazatelje.

Učenici su vrlo pozitivno evaluirali istraživačku komponentu i vlastitu motiviranost, dok su aspekt primjene znanja evaluirali malo slabije. Razlike između djevojčica i dječaka utvrđene su na radionici *Kad narastem, bit ću kustos*, nakon koje djevojčice više, a dječaci manje planiraju primijeniti i razmišljati o naučenom. Mlađi učenici imaju veću motivaciju i želju za ponovnim sudjelovanjem na *Malim arheolozima*, a stariji bi više primjenjivali i razmišljali o naučenom u radionici *Kad narastem, bit ću kustos*. Voditeljice su najzadovoljnije poticajnim sredstvima Muzeja, dok slabije procjenjuju zadovoljstvo provedenim metodama rada. Roditeljima je drago da je dijete iskustveno učilo u pratnji učiteljice i smatraju kako je dobro da škola surađuje s muzejima. Učiteljice su motiviranost učenika procijenile kao visoku te smatraju kako je znanje učenika prošireno i obogaćeno novim spoznajama.

Doprinos je rezultata u pozitivnoj verifikaciji provedenih radionica i preporuci za provedbom ovoga vida iskustvenoga učenja u odgojno-obrazovnoj praksi.

***Ključne riječi:*** *evaluacija; muzej; muzejska pedagogija; radionica*

## 1. Uvod

Uloga muzeja se neprekidno mijenja i redefinira te se preispituje njegova društvena odgovornost. Suvremeni je muzej mjesto kulturnih okupljanja, druženja, učenja i zabave, a na koje su pozvani svi koji mogu računati na ugodno provedeno vrijeme i drugačiji pristup usvajanju znanja (Hotko, 2010, 243). Pristup se muzejskim programima također mijenja pa svaki program ima svoju ciljnu skupinu posjetitelja. Iz navedenoga proizlazi i suradnja odgojno-obrazovnih ustanova s muzejom u svrhu iskustvenoga učenja učenika te je namjera ovoga rada evaluirati određene aspekte takve suradnje.

U suvremenom odgojno-obrazovnom procesu sve se više teži otvaranju škola, odnosno suradnji škola s onim institucijama koje učenicima mogu na sustavan način pružiti dodatno usvajanje znanja. Učenici se u muzeju upoznaju s kulturnom i prirodnom baštinom, vrijednostima i civilizacijskim dostignućima, što, između ostaloga, služi konkretizaciji i obogaćivanju nastavnih sadržaja (Bognar i Matijević, 2002; Skok, 2002 prema Detling, 2010, 260). Učenici tako na individualiziran način mogu zadovoljiti svoju intelektualnu znatiželju te učiti susrećući se s originalnim predmetima i izlošcima koje ne mogu zamijeniti kopije ili reprodukcije u udžbenicima i čitankama (Jurković i Tomić, 1980; Hotko, 2010; Vulić, 2015). Bez obzira na to je li cilj edukacijskoga procesa predstaviti ukupnost baštine ili točno određeni sadržaj sukladan cilju posjeta, „obrazovni proces mora rezultirati doživljajem i kulturnom situiranosti lokalno ili u odnosu na svoj zavičaj ako su posjetitelji došli izvan sredine u kojoj je muzej smješten“ (Baće, 2008, 54).

Dakle, muzej može biti zanimljiv prostor odgoja i obrazovanja u kojem se izaziva zadovoljstvo i mjesto za učenje koje potiče znatiželju, maštu, postavljanje pitanja, kritičko razmišljanje, stvaranje slike o svijetu, uz prisustvo jednog od temeljnih didaktičkih načela – zornosti (Baće, 2008; Brajčić, Kovačević i Kušević, 2013; Ćosić, 2011). Radionice i pedagoški pristupi rada s djecom u muzeju su uglavnom raznoliki u obradi zadane teme, a djeca izlošcima i gradi najčešće pristupaju iz likovne perspektive, poput izradom crteža, predmeta od gline, materijala, kolaža, slagalicama i slično (Hotko, 2010). Različitim aktivnostima učenike se potiče na postavljanje

pitanja i traženje odgovora, na promišljanje i raspravljanje, ali se nastoji omogućiti i cjelovit uvid u temu (Hotko, 2010). Pred njih se postavljaju izazovi koji će ih aktivirati u buđenju intrinzične motivacije. Učenici izlaskom iz svakodnevnoga okvira učionice i školskoga dvorišta ulaze u novi prostor koji ih potiče na razmišljanje i učenje. Proces rada ostvaruje se aktivnim učenjem, a to znači da je pristup otvoreniji, kreativniji i fleksibilniji (Vlahović, 2012). Važno je da prije dolaska u muzej s učenicima učitelj pripremi i motivira učenike. To znači da učenici trebaju biti upoznati sa svrhom posjeta i onoga što će vidjeti, uz koje je nastavne sadržaje vezan njihov posjet i koje će nove spoznaje proširiti (Detling, 2010).

### *1.1. Tematske radionice u Čudotvornici*

Pomorski i povijesni muzej Hrvatskoga primorja *Rijeka* tijekom 2013. godine pripremao je projekt pod nazivom *Čudotvornica*, koji se odnosi na revitalizaciju vrtnoga paviljona Guvernerove palače u kojoj je Muzej smješten. Revitalizacija je uz građevinsku sanaciju podrazumijevala i izradu programa koji će se odvijati u prostoru. Muzeološkom koncepcijom osmišljen je stalni postav muzejske Zbirke igračaka i igara te niz tematskih radionica za učenike osnovne škole i vrtića. Primijenjen je drugačiji pristup pedagoškom radu u odnosu na onaj koji se u Muzeju primjenjivao prethodnih godina. Izabrane su teme koje se nadovezuju na školski kurikulum i kulturno-povijesnu baštinu koja je predstavljena u stalnom postavu Muzeja. Također, pažljivo su osmišljene aktivnosti svake pojedine radionice, kao i njihovo trajanje (90 minuta) i izmjenjivanje.

Nije svaka radionica prikladna za svaki uzrast jer zahtijeva određeno predznanje te se prilikom dogovora o posjetu muzeju s učiteljem dogovora tema.

U završnoj fazi pripreme Muzej je pozvao studente Učiteljskoga i Filozofskoga fakulteta te Akademije primijenjenih umjetnosti Sveučilišta u Rijeci da se uključe u realizaciju programa. Stalni je postav otvoren krajem 2013., a provedba radionica započela je početkom 2014. godine. Na samom početku rada uočeno je veliko zadovoljstvo učenika te je Muzej u suradnji s Učiteljskim fakultetom započeo izradu mjernih instrumenata za provedbu evaluacije.



Suradnja Muzeja i Fakulteta nastavljena je kroz Centar za istraživanje djetinjstva preko kojega se studenti uključuju u provedbu radionica kao voditelji te uz kustose i muzejskoga pedagoga interdisciplinarno rade s djecom u paru.

Cijeli se pristup pedagoških radionica u Čudotvornici temelji na konstruktivističkoj teoriji i konceptu iskustvenoga i cjelovitoga učenja tako da se naglasak stavlja na učenika i njegovu aktivnost te doprinos procesu, odnosno obliku suradničkoga učenja putem kojeg je nastavna djelatnost orijentirana na aktivno učenje i usmjerena je na učenika (Ivanek, 2004; Hein, 2006; Uzelac, Bognar i Bagić, 2000, 16), dok je cilj radionica definiran tako da njegova realizacija podrazumijeva aktivno uključivanje svih sudionika u analizu, raspravu i donošenje odluka za budući rad (Ivanek, 2004, 35).

Posebno značenje ima odgojna klima u kojoj se učenici mogu osjećati sigurno, opušteno te osjećati podršku i povjerenje ostalih pa se cjelokupni rad odvija u opuštenom ozračju prožetim humorom, koji istovremeno osigurava da učenici izražavaju osjećaje i pokazuju razumijevanje za osjećaje drugih (Ivanek, 2004). Očekivani edukacijski doprinos takvoga je pristupa cjelovit osobni rast i razvoj (Uzelac i sur., 2000), a postiže se uvažavanjem svakog pojedinca, njegovih potreba i osjećaja, što se ostvaruje igrom. Igra se kroz pokret, koja može pomoći voditeljima i učenicima da se bolje upoznaju, a samim time bolje razumiju i uspješnije surađuju, prilagođuje dobi učenika uvažavanjem njihovih misli, želja i osjećaja, čime im se pruža potpora i mogućnost samostalne inicijative u traženju odnosa prema sebi i drugima, ali i okolišu (Buljubašić-Kuzmanović, 2006).

## *1.2. Planiranje evaluacije*

Evaluacijski postupak bitan je dio planiranja aktivnosti tijekom posjeta muzeju jer se njime nastoji otkriti uspješnost provedene aktivnost te se u brojnim muzejima sve više poseže za evaluacijom koja će istražiti upravo iskustva muzejskih posjetitelja (Preskill, 2011; Ellain Hooper-Greenhill, prema Kirchberg i Troendle, 2012). Prema Preskill (2011), evaluatori se uvijek moraju zapitati kakva se promjena očekuje (osobna ili u posjetitelja) nakon iskustva posjeta muzejskoj izložbi ili drugom muzejskom programu. Evaluacijom



se trebaju uključiti svi relevantni sudionici, koristiti razne metode prikupljanja podataka, pružiti povratne informacije u što kraćem vremenu, prikupiti podatci iz različitih izvora tijekom interpretiranja te potražiti alternativna objašnjenja i rezultate učiniti dostupnima. U tu se svrhu u ovom radu, oslanjajući se na malobrojne prethodne prakse evaluacija pedagoških radionica dostupnih u literaturi (Buljubašić-Kuzmanović, 2006; Hooper-Greenhill, 2007; Shettel, 2008; Kirchberg i Trondle, 2012; Brajčić, Kovačević i Kušćević, 2013; Radišić, Bogut i Užarević, 2014; Mataija i Vlah, 2014, 2015; Alavanja, 2015), pokušalo što sveobuhvatnije evaluirati iskustvo sudionika iz višestrukih perspektiva: učenika koji su sudjelovali, voditelja radionica, učitelja koji su djecu doveli iz škole u Muzej te roditelja učenika koji su sudjelovali u radionicama. Ovaj se rad temelji na unaprijeđenom instrumentariju i metodologiji koje su prethodno koristile Mataija i Vlah (2014, 2015) u sličnim istraživanjima u nizu ciklusa evaluacija radionica u Čudotvornici Pomorskog i povijesnog muzeja Hrvatskoga primorja *Rijeka*.

## 2. Svrha i ciljevi

Svrha je istraživanja dati doprinos znanju o tome kako neposredni i posredni korisnici evaluiraju neke elemente edukacije u muzejima. Aplikativna je svrha senzibilizirati odgojno-obrazovne djelatnike, ali i širu javnost, o mogućim koristima posjeta muzeju kroz radionicu i prednostima suradnje muzeja i odgojno-obrazovnih ustanova radi povezivanja s nastavnim sadržajima. Temeljni je cilj rada prikazati evaluacije radionica za djecu s aspekta učenika, voditelja, učitelja i roditelja kako bi se utvrdio njihov doživljaj radionice iz različitih perspektiva. Specifični su ciljevi istraživanja bili utvrditi: (1) procjenu doživljaja radionica iz perspektive učenika, (2) razlikuju li se učenici i učenice u doživljaju radionica, (3) povezanost dobi učenika i njihova doživljaja radionica, (4) utvrditi elemente zadovoljstva voditelja radionica obzirom na planiranje, organizaciju i provedbu radionica, (5) mišljenje roditelja o radionicama i (6) opisati učiteljeve utiske o učenikovoj motiviranosti radionicom te emotivnoj i kognitivnoj korisnosti radionice za učenike.

Također, predložena je metodologija evaluacije ovakvoga oblika suradnje odgojno-obrazovne ustanove i muzeja novost u Hrvatskoj jer se u muzejima još uvijek pod evaluacijom posjeta muzeju podrazumijeva vođenje statistike posjetitelja.

### 3. Metodologija

Korištene su metode kvantitativne i kvalitativne metodologije u evaluaciji radionica.

U istraživanju je sudjelovalo 572 ispitanika, od toga 340 učenika, 25 voditelja, 23 učitelja i 184 roditelja. Radi se o prigodnom uzorku sudionika koji su se uključivali u radionice iz različitih škola Primorsko-goranske županije (Tablica 1).

**Tablica 1. Prikaz svih radionica i sudionika**

naziv radionice	učenici kao sudionici	voditelji kao sudionici	učitelji kao sudionici	roditelji kao sudionici	ukupno
<i>Mali arheolozi</i>	120	7	8	34	169
<i>Kad odrastem, bit ću kustos</i>	71	6	4	25	106
<i>Glagoljaši</i>	4	2	0	5	11
<i>Škrinjica za blago</i>	22	2	1	20	45
<i>Antičke igre</i>	149	6	7	92	254
<i>Riječka luka</i>	8	2	1	8	19
<i>Riječki grb</i>	11	0	2	0	13
Ukupno	385	25	23	184	617/572

U istraživanju je sudjelovalo 340 učenika, prosječne dobi od 8 godina. Za učeničku evaluaciju su, zbog zadovoljavajućega broja ispunjenih upitnika po pojedinoj radionici ( $N > 30$ ), a da bi se napravila multivarijantna analiza, korišteni upitnici sljedećih radionica: *Mali arheolozi* (62 dječaka i 58 djevojčica), *Kad narastem, bit ću kustos* (44 dječaka i 27 djevojčica), *Antičke igre* (100 dječaka i 49 djevojčica). U istraživanju je prikupljeno 25 evaluacija voditeljica studentica Učiteljskoga i Filozofskoga fakulteta u Rijeci. Svoje je evaluacije dalo 184 roditelja (28 očeva i 156 majki;  $M = 39$  godina;  $SD = 5,12$ ;

od 28 do 61 godinu). U evaluaciji su sudjelovale 23 učiteljice koje su učenicima prethodno najavile posjet i dopratile ih u Muzej i potom vratile u školu.

Učenici su ispunjavali *Skalu doživljaja radionice (SDR)*, voditelji *Samoevaluacijski upitnik zadovoljstva provedenom radionicom (SUZPR)*, roditelji upitnik *Uvid i mišljenje roditelja o radionici u muzeju (UMRRM)*, a učitelji *Upitnik učiteljeve evaluacije radionice u muzeju (UUERM)*.

*Skala doživljaja radionice (SDR)* izrađena je u dvjema jezičnim varijantama, za dječake i djevojčice (Mataija i Vlah, 2014). Sastavljena je od 10 čestica s ponuđenim odgovorima *netočno* (= 0), *djelomično točno* (= 1) i *točno* (= 2), a učenici su s obzirom na slaganje s tvrdnjom zaokruživali odgovor. Za svaku od analiziranih radionica učinjena je faktorska analiza metodom glavnih komponenti prema Guttman-Kaiserovu kriteriju te su komponente rotirane kosokutnom solucijom, a zadržani su faktori promatrani kao linearni kompoziti koji predstavljaju pojedinu dimenziju evaluacije učenika.

Voditelji su nakon provedene radionice ispunjavali *Samoevaluacijski upitnik zadovoljstva provedenom radionicom (SUZPR)* sastavljen od 28 tvrdnji na koje je voditelj mogao odgovoriti kao *uopće ne* (= 0), *djelomično* (= 1) i *u potpunosti zadovoljan* (= 2). Čestice su se odnosile na procjenu zadovoljstva primjerenosti, strukture i organizacije radionice, aktivnosti učenika, vlastite osobnosti, fleksibilnosti, motiviranosti, metoda i oblika rada, suradnje s učenicima, učiteljicama i ostalim voditeljicama i slično. Upitnik je izrađen za potrebe ovoga rada u fokus-grupi voditeljica radionica na Učiteljskom fakultetu u Rijeci.

Upitnik *Uvid i mišljenje roditelja o radionici u muzeju (UMRRM)* izrađen je za potrebe ovoga istraživanja. Roditelji su upitnike dobivali posredstvom učiteljica i učenika, a sastojao se od 4 tvrdnje o njihovu utisku djetetova doživljaja u Muzeju i radionici, što očekuju kada organizirana grupa dođe u muzej i koliko često idu u muzej.

U *Upitniku učiteljeve evaluacije radionice u muzeju (UUERM)*, prema Mataija i Vlah (2015), učiteljice su pisanim putem u polustrukturiranom upitniku odgovarale na tri pitanja: *Što mislite koliko su učenici bili motivirani?; Koja je vaša procjena kako su se učenici osjećali?; Mislite li da su nešto naučili?*. Učiteljice su upitnik

ispunjavale tijekom i na kraju radionice upisujući odgovore u za to predviđeni prostor. U odnosu na prethodno istraživanje Mataije i Vlah (2015), u upitnik su nadodane godine starosti i godine rada u struci.

Podatci su se prikupljali od svibnja 2014. do svibnja 2016. godine. Muzej je, posredstvom učiteljica, osigurao informirani pristanak roditelja, čime su zadovoljeni etički aspekti dozvole uključivanja djece u radionice i njihovu evaluaciju. Voditelji i učitelji su također bili upućeni u svrhu istraživanja te im je navedeno kako je njihovo sudjelovanje dobrovoljno i anonimno. Evaluirane su ukupno 23 radionice, od čega su 11 radionica evaluirali svi sudionici (učenici, voditelji, roditelji i učitelji), dok su preostalih 12 evaluirali samo učenici i učitelji. Neposredno nakon radionice učenici su samoprocjenjivali doživljaj radionice kako bi se dobio što bolji uvid u doživljaj i zadovoljstvo učenika, a ako se radilo o prvom razredu, jedna od voditeljica radionice čitala je tvrdnju po tvrdnju kako bi se učenicima olakšalo razumijevanje i osigurala valjanost rezultata. Voditelji su radionica samoprocjenjivali zadovoljstvo nakon provedene radionice, a učitelji su svoj upitnik ispunjavali tijekom i neposredno nakon radionice. Roditeljima je *učiteljica prosljedila* upitnik, a u narednom je razdoblju od dvaju tjedana prva autorica ovoga rada prikupila od učiteljica ispunjene roditeljske upitnike.

U radu smo rezultate za upitnike *Skala učenikovog doživljaja radionice*, *Samoevaluacijski upitnik zadovoljstva provedenom radionicom za voditelje* i *Upitnik za roditelje o radionici u muzeju* obradili kvantitativnom analizom (frekvencije, aritmetička sredina, korelacije i t-test), a *Upitnik učiteljeve evaluacije radionice u muzeju* kvalitativnom analizom. Za kvantitativne je podatke korištena deskriptivna, korelacijska i diferencijalna statistika. Prilikom obrade rezultata kvalitativnim pristupom tematske analize (Jeđud Borić i Lebedina-Manzoni, 2008) kodiranja su zajednički provodile autorice ovoga rada. Kodiranje je napravljeno manualno, ekstrahiranjem kodova prvoga, drugoga i trećega reda tako da se postizao konzensus između triju autorica rada.

#### 4. Rezultati i rasprava

Učeničkov doživljaj radionica prikazan je kroz deskriptivne rezultate u kojima se prikazuju rezultati triju radionica sa svakom od pripadajućih dimenzija te spolna i dobna obilježja evaluacija za tri radionice. Prikazani su rezultati triju radionica s njihovim dimenzijama.

**Tablica 2. Prikaz procjene doživljaja radionice učenika**

	Subskale	M	SD	MIN	MAX	K-G	$\alpha$
<i>Mali arheolozi</i>	Ponovno sudjelovanje i motiviranost	1,72	,43	0	2	4,27**	,70
	Istraživački rad	1,71	,41	0	2	3,43**	,72
	Primjena u budućnosti	1,50	,49	0	2	2,30**	,71
<i>Kad narastem, bit ću kustos</i>	Istraživački rad i motiviranost	1,72	,42	0	2	2,32***	,83
	Primjena i razmišljanje o naučenom	1,38	,59	0	2	1,48*	,73
<i>Antičke igre</i>	Motiviranost i usvajanje znanja	1,70	,41	0	2	3,44**	,76
	Primjena i razmišljanje o naučenom	1,38	,59	0	2	2,25**	,71

*Kazalo: M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija, MIN = minimalna vrijednost, MAX = maksimalna vrijednost, K\_G = Kolmogorov-Smirnov test za utvrđivanje normalnosti distribucije;  $\alpha$  = mjera unutarnje pouzdanosti subskale Cronbachova Alpha \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,00$*

Iz Tablice 2 vidljivo je kako rezultati radionice *Mali arheolozi* u svim trima dimenzijama naginju prema pozitivnim iskazima, odnosno učenici su na čestice u upitniku odgovorili s *Točno*. Učenici su procijenili dimenzije na objema krajnostima skale. Najbolje su procijenjene čestice u dimenziji *ponovno sudjelovanje i motiviranost* ( $M = 1,72$ ), dok je najniže procijenjena dimenzija koja se odnosi na primjenu u budućnosti ( $M = 1,50$ ). Što se tiče radionice *Kad narastem, bit ću kustos*, dimenzija *istraživački rad i motiviranost* procijenjena je najviše kao točna ( $M = 1,72$ ). Dimenzija *primjena i*

*razmišljanje o naučenom* procijenjena je kao djelomično točna ( $M = 1,38$ ), odnosno procijenjena je najniže. U radionici *Antičke igre* dimenzija *motiviranost i usvajanje znanja* procijenjena je kao točna ( $M = 1,70$ ), dok su učenici slabije procijenili dimenziju *primjena i razmišljanje o naučenom* ( $M = 1,38$ ). Iz rezultata je vidljivo kako su sve radionice *učenici visoko evaluirali*. Radišić, Bogut i Užarević (2014) proveli su istraživanje o pedagoškoj radionici te su njihovi rezultati evaluacijskih listića, vezanih uz zadovoljstvo, bili visoko procijenjeni, što potvrđuje činjenicu da su pedagoške radionice vrlo bliske učenicima. Radionica *Mali arheolozi* se najbolje procjenjuje, što potvrđuju Mataija i Vlah (2014) koje su također zaključile kako se *Mali arheolozi* razmjerno najčešće, u odnosu na radionicu *Kad narastem, bit ću kustos* i *Glazbenu radionicu*, pozitivnije procjenjuje. Sve tri radionice imaju dimenziju povezanu s motiviranošću, što je podjednako visoko procijenjeno, a što se tiče dimenzija koje se odnose na primjenu kod kuće i razmišljanje o naučenom, učenici su ih slabije procijenili od ostalih dimenzija. To je utvrđeno i radom Mataije i Vlah (2014) uz moguće objašnjenje da su čestice koje se odnose na primjenu kod kuće razumljive s obzirom na specifičnost sadržaja radionica povezanih s okruženjem muzeja, pretpostavljajući da ga učenici nemaju kod kuće.

U Tablici 3 prikazani su rezultati spolnih razlika u doživljavanju radionica, a Tablica 4 pokazuje korelaciju između dobi učenika i pojedinih dimenzija radionica.

**Tablica 3. Razlike između dječaka i djevojčica u doživljavanju radionica**

	Subskale ili dimenzije	Spol	M	SD	t-test
	Ponovno sudjelovanje i motiviranost	Dječaci	1,65	,49	-1,78
		Djevojčice	1,79	,35	
<i>Mali arheolozi</i>	Istraživački rad	Dječaci	1,66	,44	-1,38
		Djevojčice	1,76	,37	
	Primjena u budućnosti	Dječaci	1,46	,51	-,80
		Djevojčice	1,53	,47	
<i>Kad narastem, bit ću kustos</i>	Istraživački rad i motiviranost	Dječaci	1,66	,49	-1,91
		Djevojčice	1,84	,24	
	Primjena i razmišljanje o naučenom	Dječaci	1,22	,65	-3,01*
		Djevojčice	1,63	,35	
<i>Antičke igre</i>	Motiviranost i usvajanje znanja	Dječaci	1,69	,41	-,57
		Djevojčice	1,73	,40	
	Primjena i razmišljanje o naučenom	Dječaci	1,35	,61	-,93
		Djevojčice	1,44	,53	

*Kazalo: M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija, t-test = test za utvrđivanje razlika između nezavisnih grupa,; \*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,00*

Na dimenziji *primjena i razmišljanje o naučenom* u radionici *Kad narastem, bit ću kustos* postoji statistički značajna razlika između djevojčica i dječaka. Djevojčice procjenjuju čestice na toj dimenziji kao točne, dok dječaci kao djelomično točne. U radionicama *Mali arheolozi* i *Antičke igre* ne postoji statistički značajna razlika između djevojčica i dječaka. Razlike između djevojčica i dječaka u usvajanju znanja potvrđene su u prijašnjim istraživanjima pa su tako Koludrović i Ercegovac (2013) zaključile kako su učenice više usmjerene na stjecanje znanja i socijalne odnose, a učenici na izvedbu te pohvale i nagrade. Anderman i Anderman (1999, prema Koludrović i Ercegovac, 2013) te Midgley i Urdan (1995, prema Koludrović i Ercegovac, 2013) zaključili su kako učenice pokazuju veći stupanj intrinzične motivacije u odnosu na učenike, odnosno veći stupanj usmjerenosti na ciljeve zadatka i zalaganja. Razlike su utvrđene samo na radionici *Kad narastem, bit ću kustos* pa bi tijekom održavanja te radionice voditeljice u budućnosti mogle osigurati dodatne poticajne materijale za rad i zanimljive primjere čime bi se održala pažnja dječaka i djevojčica. U skladu s rezultatima, voditeljice

radionica trebaju prilagoditi vlastiti pristup te metode i oblike rada tijekom organizacije radionica kako bi se i dječake jednako uspješno motiviralo kao i djevojčice.

**Tablica 4. Korelacijska tablica dobi učenika i doživljaja radionica**

Dimenzije	<i>Mali arheolozi</i>			<i>Kad narastem, bit ću kustos</i>		<i>Antičke igre</i>	
	Ponovno sudjelovanje i motiviranost	Istraživački rad	Primjena u budućnosti	Istraživački rad i motiviranost	Primjena i razmišljanje o naučenom	Motiviranost i usvajanje znanja	Primjena i razmišljanje o naučenom
Dob	-,20*	-,13	-,16	-,02	,27*	-,11	-,09

Kazalo: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,00$

U Tablici 4 prikazana je povezanost dimenzija u doživljavanju radionica s dobi učenika. Iz rezultata je vidljivo kako na radionici *Mali arheolozi* postoji statistički pozitivna i niska značajna povezanost između dobi na dimenziji ponovno sudjelovanje i motiviranost. Mlađi učenici pozitivnije procjenjuju čestice koje pripadaju toj dimenziji. Na radionici *Kad narastem, bit ću kustos* utvrđena je statistički negativna i niska značajna povezanost između dobi na dimenziji primjena i razmišljanje o naučenom. Stariji učenici pozitivnije procjenjuju čestice koje pripadaju toj dimenziji. Učenici starijih razreda počinju biti nezainteresirani za školu i učenje, što potvrđuje i istraživanje Lepper i sur. (2005, prema Koludrović i Ercegovac, 2013) koji su naveli da učenici s dobi sve manje percipiraju korisnost učenja, važnost zalaganja, doživljavaju manje zadovoljstva baveći se školskim aktivnostima te su manje usmjereni na stjecanje znanja i ulaganje truda u obavljanju školskih zadaća. Istraživanje Koludrović i Ercegovac (2013) također govori u prilog opadanju motivacije s dobi učenika tijekom školovanja zaključujući tako da su mlađi učenici usmjereni na znanje i socijalne odnose u odnosu na starije učenike, kao i istraživanje Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec (2009) koji su zaključili da što su učenici stariji, učenje percipiraju manje izazovnim i zabavnim. Perić (2010) je utvrdila razlike s obzirom na dob i spol učenika pa su stavovi starijih učenika negativniji od stavova mlađih, a stavovi dječaka negativniji od stavova djevojčica. S obzirom na ove spoznaje, buduće radionice trebalo bi bolje prilagoditi dobi



učenika. Pod tim podrazumijevamo stavljanje starijih učenika pred veće izazove i rješavanje problema kako bi im tijekom cijele radionice bilo zabavno te kako bi bili zaokupirani, zainteresirani i imali želju i poticaj za usvajanjem novih spoznaja i znanja.

Voditeljice su izrazito visoko procijenile zadovoljstvo na svim česticama upitnika, a bile su najzadovoljnije *poticajnim sredstvima Muzeja* (96 %), *osobnošću kolegice voditeljice* (96 %), *organizacijom i strukturom čitavog procesa* (92 %), *komunikacijskim vještinama kolegice voditeljice* (92 %) te *primjerenošću radionice uzrastu učenika* (92 %). Najslabije procjenjuju *zadovoljstvo vlastitom pripremljenošću za rad* (72 %), *vlastitim upravljanjem vremenom* (64 %), *strukturiranjem pripreme za izvođenje radionice* (60 %), *provedenim oblicima rada* (56 %) te *provedenim metodama rada* (56 %). Premda su procjene generalno visoke, može se primijetiti kako voditeljice najslabije procjenjuju čestice koje se odnose na njihove profesionalne kompetencije i vlastiti doživljaj radionica. Visoko procjenjuju zadovoljstvo kolegicom voditeljicom, što upućuje na to da su bile samokritičnije nego što su bile kritične prema kolegicama. Rezultati upućuju na potrebu za dodatnoga podučavanja voditeljica za provođenje radionica. Kako bi postale sigurnije u vlastitu didaktičku pripremljenost, možda bi bilo dobro prethodno održati nekolicinu predavanja i/ili edukativnih radionica o načinima, oblicima i metodama rada, pravilnom pristupu djeci obzirom na njihovu dob, organizaciji i tijeku radionice, mogućim problemima i slično. Ovaj prijedlog se pogotovo odnosi na studentice koje ne pohađaju Učiteljski fakultet i manje su upoznate s navedenim. S obzirom na to da su voditelji radionica bili studenti Učiteljskoga fakulteta, unutar Centra za istraživanje djetinjstva gdje se projekt provodi, kao i studenti Filozofskoga fakulteta te Akademije primijenjenih umjetnosti, bilo bi vrlo zanimljivo utvrditi mišljenje studenata o tome kako su iskustva vođenja radionica doprinijela njihovu povezivanju teorije s praksom te izgrađivanju vještina i kompetencija u nastavničkom radu s djecom. To su pitanja za buduća istraživanja.

Nadalje se prikazuju rezultati evaluacije roditelja.

**Tablica 5. Mišljenje roditelja o radionicama**

Pitanje	DA	NE
<i>Imate li uvid (informaciju) od djeteta da je bilo na radionici u našem Muzeju?</i>	177 96,2 %	7 3,8 %
<i>Govori li Vaše dijete o radionici s veseljem?</i>	175 95,1 %	9 4,9 %
<i>Je li Vam drago da je dijete učilo u pratnji svoje učiteljice?</i>	184 100,0 %	0 0,0 %
<i>Mislite li da je dobro da škola surađuje s muzejima u realizaciji nastave?</i>	182 98,9 %	2 1,1 %

Svih 184 roditelja (Tablica 5) odgovorilo je da im je drago da je dijete učilo u pratnji svoje učiteljice u Muzeju te njih 182 (98,9 %) smatra kako je dobro da škola surađuje s muzejima u realizaciji nastave. Roditelji su informirani da je dijete bilo na radionici u Muzeju (96,2 %), a 95,1 % posto njih navelo je kako dijete o radionici govori s veseljem. Rezultati su očekivani i možemo zaključiti kako je suradnja između učiteljica, odnosno škole, i roditelja dobra, čemu u prilog možemo navesti istraživanje autorice Pahić (2010) koja je zaključila kako roditelji općenito pokazuju visoki interes za sve dostupne oblike suradnje sa školom i smatraju da su oni korisni za njihovo dijete. Kolak (2006) je u svome radu naveo kako su stajališta roditelja o suradnji sa školom pretežito pozitivna, ali unatoč pozitivnim stajalištima, angažman roditelja u suradničkim aktivnostima sa školom je veoma nizak. Interpretirajući rezultate možemo zaključiti kako roditelji prepoznaju vrijednost netradicionalnoga načina učenja i poučavanja te ga podržavaju. Pozitivni rezultati ukazuju na daljnju potrebu suradnje škole s vanjskim ustanovama, točnije Muzejom te bi on trebao biti poticaj za eventualno uključivanje roditelja u radionice.

**Tablica 6. Povezanost uvida u radionicu i želje za daljnjom suradnjom Muzeja i škole**

	Veselje	Dobra suradnja
Uvid	,616**	,253**
Veselje		,219**

Kazalo: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,00$

U Tablici 6 prikazana je niska do srednja pozitivna povezanost uvida u radionicu, veselja djeteta i želje za suradnjom s Muzejom.

Oni roditelji koji imaju uvid da je dijete bilo na radionici procjenjuju da njihovo dijete o radionici govori s veseljem te smatraju kako je dobro da škola surađuje s muzejom u realizaciji nastave i obrnuto. U budućim bi istraživanjima bilo zanimljivo utvrditi očekivanja i navike roditelja tijekom posjeta muzeju.

Na kraju je uslijedila evaluacija učitelja. Kvalitativnom analizom (Jeđud i Lebedina-Manzoni, 2008, 408; Koller-Trbović, 2008) sadržaja odgovora dobivenih temeljem Upitnika učiteljeve evaluacije radionice definirane su dvije teme: **značajna motiviranost i korisnost** kao ključne procjene kada učitelji govore o svom doživljaju učenikove uključenosti u radionicu. Radi lakšeg praćenja, teme će se označavati **podebljanim fontom i kurzivom**, kategorije **podebljanim fontom**, a dimenzije *kurzivom*, dok će se citati stavljati u „navodnike“.

### **1. tema: značajna motiviranost**

U opisu teme **značajne motiviranosti učitelji su iskazali ujedno i jednu kategoriju značajne motiviranosti djece**. Opisuju je *Velika motiviranost zbog igre* („Vrlo motivirana, pogotovo ih je motivirao natjecateljski karakter igara“) i *Velika motiviranost zbog istraživačkog pristupa učenju* („Djecu snažno motivira nastava izvan učionice. Vole istraživati i aktivno sudjelovati u radu“). Sve su učiteljice navele kako su učenici bili jako, veoma, odlično, izuzetno, snažno motivirani uz dodatnu opasku kako su učenici bili motivirani ne samo radionicom i voditeljima nego i prostorom, a uz to su prihvatili upute i timski rad. Također, dvije su učiteljice izjavile kako su „učenici unatoč umoru bili motivirani za rad te da su djeca općenito slabo motivirana, a rad ih u obliku radionica najviše veseli i motivira“. Radionice su jednako pozitivno ocijenile i učiteljice u istraživanju Mataije i Vlah (2014).

### **2. tema: korisnost**

Učitelji su evaluirali radionice kao **korisne** i pri tome govorili o **pozitivnim osjećajima učenika** tijekom sudjelovanja u njima, kao i o **znanju** koje su učenici stjecali tijekom radionica. **Pozitivne osjećaje učenika** uočavali su u tome što su se *učenici osjećali zadovoljno* („Djeca su bila zadovoljna, zainteresirana i vrlo aktivna. Sudjelovali

su u radu po skupinama vrlo složno i bez ikakvih nesuglasica, zajedno su došli do konačnog rezultata i cilja (npr. od “arheoloških ostataka” koje su iskopali složili su i zalijepili konkretan predmet“), *što je učenicima bilo ugodno zbog slobode i opuštenosti* („Djeca su se osjećala opušteno, vedro i veselo, s radošću su učili i prihvatili rješavanje zadataka“) i zbog toga što su *učenici* tijekom radionica *bili zainteresirani* („S interesom su sudjelovali u radionici. Djeca su se osjećala zainteresirano“). Nadalje, kategorija je **znanje** u opisivanju korisnosti radionica prepoznata zbog toga što su učenici *učili nove pojmove* („Apsolutno smatram da su puno toga naučili jer istraživački način rada putem radionica (ili nastave) je najbolji oblik usvajanja novih znanja“), *utvrđivali prethodna znanja* („Utvrđili su znanje o zanimanju kustosa, ponašanje u kulturnim ustanovama...“) i *proširivali prethodne spoznaje* („Da, proširili su svoje znanje vezano uz prošlost koje se kao cjelina obrađuje u predmetu Priroda i društvo u 3. razredu,,). Dodatno se pitanje odnosilo na komentar i/ili sugestiju učiteljica i sve su učiteljice pohvalile rad te poželjele sreću u daljnjem radu. Bio je zanimljiv komentar učiteljice koja je primijetila sve veću otvorenost Muzeja prema javnosti („Primjećujem veću otvorenost Ustanove prema zajednici, školama i to pohvaljujem iako bi trebalo pronaći još više prostora i mogućnosti za suradnju, nadam se da će novim kurikulumom to biti ostvarivo. Odlična dopuna uz nastavni plan. Samo naprijed!!!“).

Odgovor na istraživačko pitanje *Koji su učiteljevi utisci o učenikovoj motiviranosti radionicom i korisnosti radionica za učenike?* jest taj da su učiteljevi utisci o motiviranosti vrlo pozitivni te da sve učiteljice smatraju kako su radionice korisne za povezivanje s nastavnim sadržajima, kao i za proširivanje postojećeg, ali i usvajanje novog znanja. To je utvrđeno i prijašnjim istraživanjem Mataija i Vlah (2015). Povratne informacije učiteljica ukazuju nam na to kako je primjena konstruktivističke teorije učenja i načelo zornosti pravilan pristup u održavanju radionica. Učenici tijekom radionice uče uključujući različita osjetila stvarajući nova značenja i predodžbe. Kako bi u potpunosti mogli razumjeti smisao radionice, izazvani su osloniti se na svoje prethodno znanje nadograđujući ga novim spoznajama. Na taj način učenici (p)ostaju aktivni sudionici cjelokupnoga procesa posjeta muzeju i sudjelovanja u muzejskoj

radionici oblikujući vlastitu percepciju i doživljaj o eksponatima. Uvidom u rezultate važno je napomenuti i vrijednost izvanučioničke nastave. Izlazeći iz okvira tradicionalnoga načina poučavanja (pod time se misli da učenici sjede u učionici dok učitelj poučava), učenici stječu znanje na drugačiji način susrećući se s primjerima iz izvorne stvarnosti. Takva je nastava djeci zanimljivija i pruža im više mogućnosti za spoznavanje i doživljavanje svijeta oko sebe. Ako povežemo konstruktivističku teoriju učenja i načelo zornosti s važnošću izvanučioničke nastave, jasno nam je kako bi učitelji trebali što više težiti ostvarivanju nastavnih sadržaja na taj način, a upravo muzej to pruža.

#### *4.1. Ograničenja i preporuke za buduća istraživanja*

Uzorak učenika odabran je tako da su evaluirani oni učenici kada je bila prisutna jedna od autorica rada, a u budućim bi istraživanjima bilo dobro planirati slučajan odabir uzorka. Također, u evaluaciji je sudjelovao relativno malen broj voditelja i samoevaluacijski upitnik zadovoljstva provedenom radionicom za voditelje treba ispuniti više voditeljica da se odrede njegove mjerne karakteristike. Bilo bi zanimljivo kvalitativno ispitati mišljenje voditelja o tome je li i kako im je vođenje radionica koristilo u unapređenju njihovih kompetencija za buduću odgojno-obrazovni rad. Također, s obzirom na to da su rezultati nekih dimenzija u upitniku za učenike pokazale nedovoljnu pouzdanost (primjerice *Mali arheolozi*), potrebno ga je poboljšati dodatnim česticama radi bolje pouzdanosti. U ovome radu analizirane su samo određene čestice upitnika *Uvid i mišljenje roditelja o radionici*, a u budućnosti bi bilo zanimljivo saznati frekvenciju posjeta roditelja muzeju te to povezati sa stavom roditelja o važnosti i korisnosti radionica i njihovom dobi. Od učitelja koji dovode djecu bilo bi korisno saznati jesu li učenike pripremali na posjet muzeju i ako da, na koji način te saznati više o dugoročnim efektima.

Preporučuju se daljnja propitivanja primjenom kvalitativne metodologije usmjerene na koncipiranje programa i njegovo izvođenje te kvantitativne metodologije u mjerenju učinka programa.

## 5. Zaključak

Temeljni je cilj rada bio prikazati evaluacije radionica za djecu s aspekta učenika, voditelja, učitelja i roditelja kako bi se utvrdio njihov doživljaj radionice iz različitih perspektiva. Konstruktivistički koncipirane radionice Čudotvornice oslanjaju se na koncept iskustvenih pedagoških radionica čija vrijednost leži u spoznavanju samog sebe, slobodnom izražavanju vlastita mišljenja i osjećaja, cjelovitom učenju i suradnji s drugima. Kako bi se dobila povratna informacija o programu koji se provodi, potrebna je evaluacija. To je složen proces koji zahtijeva razumijevanje programa koji se procjenjuje i stručne kompetencije osoba koje procjenjuju te nepristranost u interpretiranju dobivenih rezultata.

Među najvažnijim rezultatima evaluacije pedagoških radionica u *Čudotvornici* jest to što učenici visoko procjenjuju zadovoljstvo radionicama. Izuzetak je motivacijska dimenzija koja se odnosi na primjenu kod kuće i razmišljanje o naučenom koju su učenici slabije procijenili od ostalih dimenzija. Razlike između djevojčica i dječaka utvrđene su na radionici *Kad narastem, bit ću kustos* pa djevojčice više, a dječaci manje planiraju primijeniti i razmišljati o naučenom. Što su učenici mlađi, to im je veća motiviranost i želja za ponovnim sudjelovanjem na radionici, a što su stariji, to bi više primjenjivali i razmišljali o naučenom. Voditeljice su visoko procijenile zadovoljstvo na svim česticama upitnika, a uvidom u rezultate zaključujemo kako su najzadovoljnije poticajnim sredstvima Muzeja, osobnošću (karakterom) kolegice voditeljice, organizacijom i strukturom čitavog procesa, komunikacijskim vještinama kolegice voditeljice te primjerenošću radionice uzrastu učenika. Najslabije procjenjuju zadovoljstvo vlastitom pripremljenošću za rad, vlastitim upravljanjem vremenom, strukturiranjem pripreme za izvođenje radionice, provedenim oblicima rada te provedenim metodama rada. Rezultati evaluacije roditelja pokazali su da su svi roditelji odgovorili da im je drago da je dijete učilo u pratnji svoje učiteljice te skoro svi smatraju kako je dobro da škola surađuje s muzejima u realizaciji nastave. Kvalitativnom tematskom analizom je utvrđeno da učiteljice procjenjuju značajnu motiviranost učenika (uočavaju veliku motiviranost zbog igre i veliku motiviranost zbog istraživačkog

pristupa učenju), pozitivne osjećaje kod učenika (primjećuju da su se učenici osjećali zadovoljno, da je učenicima bilo ugodno zbog slobode i opuštenosti i da su bili zainteresirani) i znanje (procjenjuju kod učenika učenje novih pojmova, utvrđivanje i proširivanje prethodnog znanja i spoznaja).

Možemo zaključiti kako su pedagoške radionice u *Čudotvornici*, koje vode i studenti Učiteljskoga fakulteta u Rijeci, pozitivno evaluirane iz višestrukih perspektiva vrednovanja što nam govori o vrijednosti ovakvoga oblika učenja u muzejskom okruženju te o potrebi za takvim načinom provođenja nastave i ostvarivanja nastavnih sadržaja. Doprinos je ovoga rada u potvrdi prethodnih pozitivnih evaluacija radionica u *Čudotvornici* u PPMPH-u uz preporuke daljnjeg usavršavanja u području primjene naučenog kod djece i bolje didaktičko-metodičke pripreme za voditeljice.

## Literatura

Alavanja, K. (2015). Mogućnosti suradnje muzeja i škola u Zadru (predavanja za učitelje i rezultati istraživanja). U M. Đilas (Ur.), *VII. skup muzejskih pedagoga Hrvatske s međunarodnim sudjelovanjem; Zbornik radova: Partnerstvo* (str. 44–52). Zagreb: Printera grupa d.o.o.

Baće, I. (2008). Mogućnosti muzeja u okviru HNOS-a: Hajdemo Naučiti Osmjehujući Se u ornitološkoj zbirci Metković. U M. Škarić i R. Brezinščak (Ur.), *V. skup muzejskih pedagoga Hrvatske s međunarodnim djelovanjem; Zbornik radova* (str. 52–59). Zagreb: Hrvatsko muzejsko društvo.

Bognar, L. i Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

Brajčić, M., Kovačević, S. i Kušćević, D. (2013). Learning at the Museum. *Croatian Journal of Education*, 15(2), 159-178. Preuzeto s [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=157296](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=157296) (1. 4. 2016.)

Buljubašić-Kuzmanović, V. (2006). Pedagoška radionica u funkciji aktivne nastave i učenja na uspjesima. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 13(1), 123–136. Preuzeto s [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=7167](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=7167) (24. 2. 2016.)

Ćosić, S. (2011). Sat povijesti u muzeju krapinskih neandertalaca. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LVII(25),



185–191. Preuzeto s [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=106729](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=106729) (4. 5. 2016.)

Detling, D. (2010). Izvanučionička nastava u Muzeju Slavonije. *Povijest u nastavi*, VIII(16), 259–269. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/search/?q=%29.+Izvanu%C4%8Dioni%C4%8Dka+nastava+u+Muzaju+slavonije> (7. 3. 2016.)

Hein, G. E. (2006). Progressive education and museum education: Anna Billings Gallup and Louise Connolly. *Journal Museum Education*, 31(3), 161–174. Preuzeto s <http://george-hein.com/index.html> (18. 4. 2016.)

Hooper-Greenhill, E. (2007) *Museums and Education: purpose, pedagogy, performance (Museum Meanings)*. Routledge: Oxon.

Hotko, J. (2010). Nastava povijesti u muzeju i uloga muzejskog pedagoga – Hrvatski povijesni muzej. *Povijest u nastavi*, VIII(16), 231–245. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/search/?q=Nastava+povijesti+u+muzeju+i+uloga+muzejskog+pedagoga+%C5%BE> (24. 2. 2016.)

Ivanek, A. (2004). *Razrednik (-ica), pedagoško-psihološki voditelj (-ica) razrednog odjela (s primjerima vođenja radionice): priručnik za razrednike (-ice)*. Zagreb: Profil International.

Jeđud, I. i Lebedina-Manzoni, M. (2008). Doživljaj školskog (ne) uspjeha kod djece i mladih s poremećajima u ponašanju. *Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 149(4), 404–425. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/82805> (23. 5. 2016.)

Jurković, Z. i Tomić, N. (1980). *Pristup organizaciji odgojno-obrazovnog rada prema novim programima osnovnog i općeg odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Hrvatski školski muzej.

Kirchberg, V. i Tröndle, M. (2012). Experiencing Exhibitions: A Review of Studies on Visitor Experiences in Museums. *Curator – The Museum Journal*, 55(4), 435–452.

Kolak, A. (2006). Suradnja roditelja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 3(2), 123–138. Preuzeto s [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=205286](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205286) (22. 5. 2016.)

Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (2008). *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet.

Koludrović, M. i Ercegovac, I. (2013). Uloga razredno-nastavnog ozračja u objašnjenju ciljnih orijentacija učenika. *Društvena istraživanja Zagreb*, 23 (2), 283–302.

Mataija, T. i Vlah, N. (2014). *Uloga kreativnog umjetničkog izražavanja u komuniciranju baštine: planiranje, realizacija i evaluacija muzejske*



*radionice*. Zbornik radova međunarodnog znanstvenog i umjetničkog simpozija o pedagogiji i umjetnosti u Osijeku. 17. – 18.10.2014.

Matajja, T. i Vlah, N. (2015). Osviještena baština. U M. Đilas (Ur.), *VII. skup muzejskih pedagoga Hrvatske s međunarodnim sudjelovanjem; Zbornik radova: Partnerstvo* (str. 202–212). Zagreb: Printera grupa d.o.o.

Pahić, T. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgajne znanosti*, 12(2), 329–346. Preuzeto s [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=101919](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=101919) (22. 5. 2016.)

Perić, B. (2010). Škola u očima učenika. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 59(1). Preuzeto s [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=122469](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122469) (20. 5. 2016.)

Preskill, H. (2011). Museum Evaluation without Borders: Four Imperatives for Making Museum Evaluation More Relevant, Credible, and Useful. *Curator – The Museum Journal*, 5(1), 93–100.

Raboteg-Šarić, Z., Šakić, M. i Brajša-Žganec, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 697–716.

Radišić, A. A., Bogut, I. i Užarević, Z. (2014). Darwinova teorija evolucije: radionice „Darwin danas“ za djecu mlađe školske dobi. *Methodical Review: journal of philosophy of education*, 21(1), 83–92. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/129799?lang=en> (1. 4. 2016.)

Shettel, H. (2008). No visitor left behind. *Curator: The Museum Journal*, 51(4), 367–375.

Uzelac, M., Bognar, L. i Bagić, A. (2000). *Budimo prijatelji: Priručnik odgoja za nenasilje i suradnju; pedagoške radionice za djecu od 6 do 14 godina*. Zagreb: Mali korak.

Vlahović, B. (2012). Muzejsko-pedagoški pristup prezentacije projekta “Rimske igre” – pet godina uspješne suradnje Zavičajnog muzeja Varaždinske toplice i IV. osnovne škole Varaždin. *Papers of the Institute for Scientific Research Work in Varaždin*, 23, 321–342. Preuzeto s [https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=147224](https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=147224) (7. 3. 2016.)

Vulić, A. (2015). Partnerstvo između škole i muzeja uz državnu podršku: primjeri iz Švicarske. U M. Đilas (Ur.), *VII. skup muzejskih pedagoga Hrvatske s međunarodnim sudjelovanjem; Zbornik radova: Partnerstvo* (str. 137–148). Zagreb: Printera grupa d.o.o.

## **Evaluation of Thematic Workshops of the Museum Programme *Čudotvornica***

Nataša VLAH

*University of Rijeka, Faculty of Teacher Education*

*natasa.vlah@uniri.hr*

Andrea ROTIM

*Viškovo 62a, Viškovo*

Tamara MATAIJA

*Maritime and History Museum of the Croatian Littoral*

The main goal of this paper is to present evaluation of the museum workshops for children *Čudotvornica*, held at the Maritime and History Museum of the Croatian Littoral. The workshops were evaluated by pupils, workshop leaders, teachers and parents in order to determine their experience of the workshops from different perspectives. The study involved a total of 572 participants, of which 340 primary school students, 25 workshop leaders, 23 teachers and 184 parents. Quantitative and qualitative analyses were applied. Students positively evaluated the research component and their own motivation, while they evaluated the aspect of knowledge application slightly less affirmatively. Differences between boys and girls were identified in the workshop *When I grow up, I will be a curator*, thus the girls more than boys tended to plan the application and reflection on the lessons learned. Younger students had a higher motivation and a stronger desire to participate in the workshop *Little Archaeologists*, while older students would rather reflect upon and apply what they have learnt in the workshop *When I grow up, I will be a curator*. Workshop leaders were the ones who were most satisfied with the incentives taken by the Museum, while they estimated less affirmatively the satisfaction with the utilised work methods. The parents were pleased that their child learnt experientially and that it was guided by the teacher, while supporting cooperation between school and museums. Teachers have evaluated students' motivation as high and believed that students expanded their prior knowledge, but also learned something new.

The contribution of the results lies in the positive verification of the conducted museum workshops and the recommendation for implementation of this way of experiential learning in everyday educational practice.

**Keywords:** *evaluation; museum; museum pedagogy; workshops*

UDK:811.163.42-05 Firholcer, L.  
811.163.42'367.62  
Prethodno priopćenje  
Primljeno: 10.6.2018.

## ***Horvatsko-slavonska slovnica za početnike Lavoslava Firholcera***

Mateja FUMIĆ  
*Stupari 10, Viškovo*  
*mfumic@ffri.hr*

Lavoslav Firholcer u Varaždinu je 1847. godine objavio *Horvatsko-slavonsku slovnicu za početnike* koja je podijeljena na četiri velike cjeline: *pravočitanje* (ortoepija), *pravopis* (ortografija), *rečoižpitivanje* (morfologija), *rečoslaganje* (sintaksa) i *glasoudaranje* (prozodija), a sve su cjeline oblikovane na principu pitanja i odgovora. Jezično je gradivo obrazloženo na 107 stranica, nakon čega dolazi 21 stranica tekstova za vježbu čitanja, popis rukopisnih i tiskanih ćiriličnih te latiničnih slova, a na posljednjim je četirima stranicama primjer teksta na srpskome jeziku koji je prvo zapisan ćirilicom, a potom latinicom. U radu se analizira sadržaj Firholcerove slovnice i uspoređuje s koncepcijom zagrebačke filološke škole i dvjema dotada objavljenim slovnica koje su na Firholcera imale značajan utjecaj – *Osnove slovnice slavjenske narčja ilirskoga* Vjekoslava Babukića iz 1836. te posebno *Temelja ilirskoga i latinskoga jezika za početnike* Antuna Mažuranića iz 1839. godine.

***Ključne riječi:*** *Horvatsko-slavonska slovnica za početnike, hrvatski jezik, Lavoslav Firholcer, zagrebačka filološka škola*

## 1. Uvod

Hrvatski je jezik obavezni predmet u hrvatskim školama te se sustavno uči od prvoga razreda osnovne škole. „Temeljni je cilj nastave Hrvatskoga jezika osposobiti učenike za jezičnu komunikaciju koja im omogućuje ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta” (Lazzarich 2017: 19), a „u procesu učenja hrvatskoga jezika učenici postupno ovladavaju normama: gramatičkom, pravopisnom, pravogovornom, stilskom i leksičkom” (Aladrović Slovaček 2014: 30). Želja za normiranjem hrvatskoga jezika, a onda i usvajanjem njegove gramatičke strukture, u povijesti se hrvatskoga jezika razvila vrlo rano pa tako danas imamo više desetaka povijesnih i suvremenih gramatika hrvatskoga jezika. Osobito je plodno razdoblje u pisanju gramatika, odnosno slovnica, bilo hrvatsko 19. stoljeće. Riječ je o razdoblju borbe hrvatskih filoloških škola: riječke, zagrebačke, zadarske i hrvatskih vukovaca, a osobitu pažnju zavrjeđuju gramatičari one zagrebačke, posebice Vjekoslav Babukić sa svojom *Osnovom slovnice slavjanske narječja ilirskoga* iz 1836. godine. Spomenimo i Antuna Mažuranića, autora *Temelja ilirskoga i latinskoga jezika za početnike* (1839. i 1842.) i *Slovnice Hrvatske za gimnazije i realne škole* (1859. uz više pretisaka) te Adolfa Vebera Tkalčevića, predstavnika zagrebačke filološke škole i autora *Skladnje ilirskoga jezika za niže gimnazije* (1859. i 1862. godine), *Slovnice za četvrti razred katoličkih glavnih učionah u Carevini austrijskoj* (1862. uz više pretisaka) i *Slovnice hrvatske za srednja učilišta* (1871., 1873., 1876.).

Jezična je koncepcija zagrebačke filološke škole propisivala morfonološko (etimološko) pravopisno načelo kojim se jasno čuva granica između prefiksalnog i korijenskog te korijenskog i sufiksalnog morfema (*odpiti, iztočiti, francuzka, vrabca*). Na fonološkoj razini valja izdvojiti bilježenje grafema rogato *e* na mjestu nekadašnjega jata, čiji izgovor nije čvrsto normiran jer je Veber smatrao da bi se propisivanjem samo ijekavskoga izgovora zastupao isključivo štokavski (hercegovački, kako ga Veber naziva) izgovor, dok bi ostala dva hrvatska narječja ostala zanemarena. Zagrebačka je škola ustrajala na štokavskoj osnovici hrvatskoga jezika, međutim nije zanemarivala ni kajkavsko ni čakavsko narječje. Valja izdvojiti još i

pisanje popratnoga vokala /e/ uz slogotvorni /r/, dok je u morfologiji vjerojatno najpoznatiji nastavak –ah u genitivu množine zbog kojeg je Veber vrlo žestoko polemizirao s Franom Kurelcem koji je na tom mjestu vidio samo nulti gramatički morfem, nazivajući zagrebački nastavak vrlo negativno konotiranim izrazima: *nekakav genitiv na –ah, laži-genitiv, zlokobni –ah, rugota, nesretni –ah* (v. više Fumić 2015: 47).

Slovnice triju gore navedenih predstavnika zagrebačke filološke škole bile su uzor i poticaj i drugim njihovim suvremenikima da se okušaju u pisanju gramatika hrvatskoga jezika. Jedna je takva nastala iz pera Lavoslava Firholcera, svećenika, propovjednika i učitelja koji je 1847. godine u Varaždinu objavio *Horvatsko-slavonsku slovnicu za početnike*, a tri godine kasnije i njezin pretisak. U ovome ćemo radu prikazati strukturu gramatike, vidjeti koliko se ona (ne)razlikuje od Babukićeve i Mažuranićeve slovnice te, nadamo se, doprinijeti upotpunjavanju slike o hrvatskoj slovničarskoj praksi 19. stoljeća.

## 2. Metodologija rada

U prikazivanju strukture *Horvatsko-slavonske slovnice za početnike* započeli smo s osnovnim podatcima o djelu – gdje je i kada tiskano, koliko ima stranica te na koje je cjeline podijeljeno. Nakon toga smo se posvetili svakom od četiriju velikih poglavlja ove slovnice te ih analizirali s obzirom na gramatička rješenja koja se u njoj nalaze i vidjeli koliko se ona podudaraju s onima koja se nalaze u gramatikama Firholcerovih uzora – *Osnovi slovnice slavjanske narčja ilirskoga* Vjekoslava Babukića, a posebice *Temeljima ilirskoga i latinskoga jezika za početnike* Antuna Mažuranića. Usmjerali smo se pri tom posebno na ona jezična pitanja koja su zaokupljala pažnju filologa 19. stoljeća: grafiju, nastavke genitiva i dativa, lokativa i instrumentala množine, a zanimalo nas je i koje termine Firholcer rabi te ima li u njima nekih jedinstvenih rješenja.

### 3. O Lavoslavu Firholceru

Lavoslav Firholcer bio je svećenik i utemeljitelj *Zbora duhovne mladeži zagrebačke*, gdje je upoznao neštokavske učenike, mahom kajkavske, osnovama hrvatskoga jezika prema načelima zagrebačke filološke škole. Iz crtice objavljene u *Obćem zagrebačkom kalendaru*<sup>1</sup> saznajemo da je radio kao oltarnik u crkvi svetoga Florijana kao njemački propovjednik i kateheta viših škola u Varaždinu. U nekoliko drugih starijih izvora nalazimo detalje koji pomažu upotpuniti sliku o Lavoslavu Firholceru pa tako saznajmo da je u godini 1837./1838. za predsjednika *Zbora duhovne mladeži* izabran Ivo Miković, što je za anonimnog autora teksta objavljenog u *Dragoljubu* iz 1867. godine bio sretniji izbor od Firholcera koji je Mikovića zamijenio iste godine: „Za sljedeću školsku godinu (1837/8) uzabran bje za predsjednika Ivo Miković, nu častohlapni Firholcer učini proti izboru spletke, sa začistnima članovi (...). Novim izborom postade Lavoslav Firholcer predsjednikom, ali je bio nemaran; još kao bilježnik imaše sastaviti ljetopis ali ga nesastavi ni kao predsjednik, premda je to opetovano obećavao; isto tako neizpuni obećanja, da će za potvrdu društva umoliti tada već potvrđenoga biskupa Jurja Haulika”<sup>2</sup>.

U skladu sa svojom preporoditeljskim i (vjero)učiteljskim pozivom te rodoljubnim idealima, poticao je izdavanje zemljovida nekadašnje Kraljevine Hrvatske<sup>3</sup>, a 11. rujna 1848. krenuo je s hrvatskom vojskom predvođenom banom Josipom Jelačićem do Dravskoga mosta gdje ih je blagoslivljao prije odlaska u borbu s Mađarima<sup>4</sup>.

U svoje je naslijeđe ostavio dva izdanja *Horvatsko-slavonske slovnice za početnike* (1847. i 1850. godine) i historiografsko djelo *Čertice iz poviestnice Hrvatske* iz 1849. godine, a preminuo je 1865. godine, što iščitavamo i iz objave o smrti objavljene u *Glasonoši*<sup>5</sup>.

<sup>1</sup> Riječ je o *Obćem zagrebačkom kalendaru* za 1847. godine.

<sup>2</sup> *Dragoljub*, prvi tečaj, 1867. godina, str. 104.

<sup>3</sup> V. više *Napredak*, treći tečaj, 1861./1862. godina, str. 224.

<sup>4</sup> V. više: [http://www.gmv.hr/izlozbe/varazdin\\_1848/images/7.2.html](http://www.gmv.hr/izlozbe/varazdin_1848/images/7.2.html).

<sup>5</sup> *Glasonoša*: ilustrirani hrvatski časopis za zabavu, pouku, politiku i narodno gospodarstvo, peti godišnjak, 1865., str. 119.

#### 4. Analiza *Horvatsko-slavonske slovnice za početnike*

Svoju je slovnicu (gramatiku) za početnike Lavoslav Firholcer tiskao u tiskari Josipa pl. Placera u Varaždinu 1847. godine, a pretisak je objavljen tri godine kasnije. Kako stoji na prvoj stranici ove knjige, autor ju je posvetio svome prijatelju Mihajlu Koščecu<sup>6</sup>. Iste godine kada je objavljena, u *Danici ilirskoj*<sup>7</sup> je i predstavljena pa tako saznajemo da se *Horvatsko-slavonska slovnica za početnike* mogla kupiti po cijeni od 30 krajcara srebra, i to u Županovoj knjižarnici u Zagrebu<sup>8</sup>. Baš u maniri prave reklame, u prikazu se hvali Firholcerov podvig iako su dometi njegova rada ipak predimenzionirani. Tako ondje stoji: „Nastojec narodni naš jezik u javni život uvesti, vrlo nas mučaše, što nismo imali knjižice, iz koje bi se našinci upoznati mogli s glavnimi pravili gramatike narodnoga našega jezika. Ovomu nedostatku doskoči baš u dobar čas g. F. sastavivši gori napomenutu knjižicu” (*Danica ilirska* 1847: 188). Iz ovoga se daje zaključiti da Hrvati do 1847. godine nisu imali tiskane knjige iz koje bi se mogle učiti osnove hrvatskoga jezika, što, dakako, nije točno. I sam se Firholcer poziva na uzore koji su mu pomogli u sastavljanju gramatike, što autor prikaza objavljenog u *Danici* i citira: „(...) sastavio sam deržeći se Osnove slovnice slavjanske narječja ilirskoga od g. Věkoslava Babukića, i Temeljah ilirskoga jezika od g. profesora A. Mažuranića” (*Danica ilirska* 1847: 188). Napomenimo da je Babukićeva gramatika objavljena 1836. godine, dok je Mažuranić *Temlje ilirskog i latinskog jezika* objavio 1839. godine.

Iz naziva je potonjih dviju gramatika jasno da se hrvatski jezik nije oduvijek nazivao hrvatski, već se za njega rabilo više naziva – ilirski, slovinski, dalmatinski, bosanski, slavonski, pa čak i naš (usp. Stolic 1996, Knežević 2007). U naslovu Firholcerove gramatike stoje dva naziva (*horvatski* i *slavonski*) koji ondje očito ne funkcioniraju kao

<sup>6</sup> Mihajlo Koščec bio je, kako je to Firholcer zabilježio u posveti, varaždinski računovođa, odvjetnik i gradski sudac (usp. Firholcer 1847: 3), a tomu dodajmo i crticu da je 27. svibnja 1848. izabran za saborskog zastupnika.

<sup>7</sup> Riječ je o broju 47., tečaju 13. *Danice ilirske* od subote 20. studenog 1847., str. 188.

<sup>8</sup> Iste godine kada je slovnica predstavljena u *Danici*, o njoj se pisalo i u češkom časopisu *Česká včela*, 1847., str. 399.



sinonimi pa valja razjasniti što se smatra *horvatskim*, a što *slavonskim* jezikom. Prvi se od tih dvaju naziva rabi pri imenovanju kajkavskoga književnoga jezika i „u tome značenju naziv horvatski nalazimo u gotovo svih kajkavskih autora 18. i 19. stoljeća – književnika, propovjednika i autora gramatika” (Stolac 1996: 113), dok slavonski označuje štokavski književni jezik<sup>9</sup>.

Jezično je gradivo obrazloženo na 107 stranica, nakon čega dolazi 21 stranica tekstova za vježbu čitanja<sup>10</sup>, popis rukopisnih i tiskanih ćirilčnih i latiničnih slova, a na posljednjim je četirima stranicama primjer teksta na srpskome jeziku koji je prvo zapisan ćirilicom, a potom latinicom<sup>11</sup>. Slovnica je podijeljena na četiri<sup>12</sup> velike cjeline: *pravočitanje* (ortoepija), *pravopis* (ortografija), *rěčoižpitivanje* (morfologija), *rěčoslaganje* (sintaksa) i *glasoudaranje* (prozodija), a sve su cjeline oblikovane na principu pitanja i odgovora. Lavoslav Firholcer bio je, između ostaloga, oltarnik i propovjednik pa je zasigurno bio upoznat s brojnim katekizmima koji su bili oblikovani upravo na takav način kako bi građu približili svojim čitateljima, prvenstveno djeci. I druge slovnice Firholcerovih suvremenika oblikovane su prema tom metodičkom principu. Spomenimo tako *Temelje ilirskoga i latinskoga jezika za početnike* Antuna Mažuranića, kojeg Firholcer, kao što smo već spomenuli, navodi kao jednog od svojih uzora te gramatike „drugih jezika (npr. latinskoga) koje su pisane hrvatskim kajkavskim književnim jezikom (npr. gramatike Antuna Rožića Pervi temelji diačkoga jezika za početnike vu domorodnom

<sup>9</sup> Sukladno tome, razlikuje i etnike Horvati (kajkavci) i Slavonci (štokavci).

<sup>10</sup> Riječ je o tekstovima koje je Lavoslav Firholcer izdvojio iz *Iskrica* Nikole Tommasea, talijanskoga jezikoslovca rođenog u Šibeniku (više o Tomasseu u: Knežević 2015: 315-340), a što autor slovnice i sam navodi u bilješki na dnu stranice (usp. Firholcer 1847: 109).

<sup>11</sup> Ipak, pri transliteraciji s ćirilice na latinicu Firholcer nedosljedno bilježi ekavski refleks jata u pojedinim leksemima (*svet, pre*, ali *gdi, razuměvam, slědovatelě*), a griješi i u provođenju morfonološkog pravopisnog načela *francuzka, englezka, neizključavajući, bezčestna*) koje nije uobičajeno u srpskome jeziku koji se temelji na fonološkome.

<sup>12</sup> Iako u Uvodu bilježi da *Horvatsko-slavonska slovnica za početnike* ima 5 strana, odnosno cjelina, Firholcer ne razrađuje posljednju, *glasoudaranje*, odnosno dio o prozodiji. Ponešto o naglasku bilježi u drugome dijelu, onome o pravopisu kada spominje naglaske i znakove za naglaske. Pretpostavljamo da je tome tako jer je isto učinio i Antun Mažuranić u svojim *Temeljima ilirskoga i latinskoga jezika za početnike* na koje se Firholcer ugledao.



jeziku, Varaždin, 1821. i Kratko naputjenje vu kruto hasnoviteh, i zevsema potrebnih temeljih diačkoga jezika, Budim, 1820.)” (Brlobaš 2011: 310). Svaka cjelina započinje najjednostavnijim pitanjima (Što je slovnica?, Koliko stranah ima slovnica?, Što je pisme?), a ona postupno, kako čitatelj ima sve više znanja, postaju složenija (*Koja je razlika medju nadznačenim pismenom ć s potezom sěkomičnim, i sastavljenim tj?, Kako izvode poluporšasto vrěme trajuci glagolji, koji izlaze na sti?*), a time i odgovori opširniji.

U prvome poglavlju, onome o *pravočitanju*, odnosno ortoepiji, Firholcer bilježi 32 slova, odnosno pismena<sup>13</sup> abecede, a ovdje ćemo se osvrnuti na nekoliko grafijskih rješenja oko kojih su se jezikoslovci 19. stoljeća najviše kolebali. Vidimo da su u Firholcerovu popisu dva slova više u odnosu na hrvatsku abecedu danas. Tomu je tako jer u popis slova ubraja rogato *e*, grafem kojim se označavao refleks jata, koji se mogao čitati kao /e/, /i/ te /je/, ovisno o dijalektalnoj pripadnosti govornika, no pobornici su zagrebačke filološke škole predlagali izgovor /ie/, odnosno /je/, što onda predlaže i Firholcer u svojoj slovnici<sup>14</sup>. Osim toga, Firholcer bilježi i dva digrafa za isti fonem, odnosno digrafima /dj/ i /gj/ bilježi fonem /ž/. O njihovome izgovoru piše ovako: „Sastavljeno pisme gj, izgovara se mehko, kao dosadanje horvatsko gy i ima jednaki glas sa sastavljenim pismenom dj (...). Razlika medju sastavljenimi pismeni dj, i gj jest ova: da se gj samo u pisanju kerstnih imenah i prezimenah, i iz njih izvedenih rečih piše, u drugih rečih istoga glasa potrebuje se uvijek dj (...)” (Firholcer 1847: 9). S druge strane, slogotvorni /r/ u popisu slova abecede ne razlikuje od neslogotvornog, iako ga u pismu uredno

<sup>13</sup> U hrvatskoj jezikoslovnoj terminologiji 19. stoljeća nailazimo na kolebanja između naziva *slovo*, *glas* i *pisme*. Tako neki autori, uključujući i Firholcera, rabe naziv *pisme* za ono što danas nazivamo *slovom* (v. više Brlobaš, Horvat 2006). U bilješki na dnu šeste stranice Firholcer bilježi ovako: „Rěč pisme odgovara dosad kod nas upotrěbljenoj rěči slovo niti ih je slobodno po volji zaměniti, jer rěč slovo znamenuje u našem čistom jeziku govor. Pisme je, dakle, za Firholcera slovo, a slovo je ono što danas smatramo glasom. „Terminološko je razlikovanje prvi uveo Vjekoslav Babukić u svojoj *Ilirskoj slovnici* (1854.)” (Brlobaš, Horvat 2006: 50 prema Tafra 1993: 52).

<sup>14</sup> Usporedbe radi, Antun Mažuranić u svojoj slovnici (u radu se referiramo na pretpisak slovnice iz 1842. godine) znatno detaljnije objašnjava kako se izgovara refleks jata, dok Firholcer tek u jednoj rečenici navodi da se rogato *e* čita kao *ie* ili *je* (usp. Mažuranić 1842: 5 i Firholcer 1847: 9).

bilježi uz popratni vokal /e/: *perva* (6), *dvoverstna* (6), *gerčke*, *cerkve* (7), *kerstnih* (9). U nastavku poglavlja autor *Horvatsko-slavonske slovnice za početnike* ne bilježi gramatičko gradivo o podijeli glasova ili glasovnim promjenama, a što možemo pronaći u Babukićevoj i Mažuranićevoj slovnici, već navodi tek nekoliko uputa što znači pojedini interpunkcijski znak te kako oni utječu na izgovor pojedinih riječi ili većih dijelova rečenica.

U poglavlju o pravopisu daje nekoliko napomena o pisanju velikoga slova, pisanju riječi iz stranih jezika, napose onih koji u sebi imaju slova koja ne pripadaju hrvatskoj abecedi (q, x i y) te predlaže njihov fonetski zapis (*Kvietancia* umjesto *Quietantia*, a vjerojatno zato i bilježi svoje prezime kao Firholcer, a ne Fürholzer), a iako ga ne imenuje, spominje i morfonološko pravopisno načelo na kojem se zasniva jezična koncepcija zagrebačke filološke škole: „Kod izvedenih rečih paziti je na koren, iz kojega izvedene jesu, koi se u pisanju s drugim koim pismenom zaměniti nikada ne nesmie, n. p. zlo bi se pisalo: svadba (pir), društvo, teško jer koren je: svat, družiti, težak, dakle svatba, društvo, teško” (Firholcer 1847: 21). Spomenimo još da u poglavlju o pravopisu Firholcer bilježi napomene o naglasnome sustavu iz kojih je jasno da razlikuje tri naglasaka: *teški*, *oštri* i *zavinjeni*<sup>15</sup>.

Treće je poglavlje naslovljeno *O rečoižpitavanju*, a autor u zagradi bilježi stranu istovrijednicu (*etymologia*). Iako bismo zbog potonjeg termina lako mogli zaključiti da je riječ o dijelu gramatike koji objašnjava podrijetlo riječi, čitajući uviđamo da Lavoslav Firholcer zapravo opisuje morfologiju hrvatskoga jezika. Ovo je poglavlje podijeljeno na osam potpoglavlja u kojima se opisuju vrste riječi, i to: *ime* (imenice), *městoime* (zamjenice), *glagolj* (glagoli), *pričastje* (participi), *predlog* (prijedlozi), *prislov* (prilozi), *veznik* (veznici) i *medjumetak* (uzvici). Kao što vidimo, ovaj je popis vrsta riječi nešto kraći od današnje podjele na imenice, zamjenice, pridjeve, brojeve i glagole te priloge, prijedloge, uzvike, čestice i veznike. *Pričastje* se, odnosno particip, nalazi kao zasebna kategorija vrste riječi u starijim, posebno kajkavskim, gramatikama zbog jezičnopovijesnih razloga:

<sup>15</sup> Riječ je, govoreći današnjom terminologijom, o kratkouzlaznom, dugouzlaznom i dugosilaznom naglasku (v. više Brlobaš, Horvat 2006: 59).

„Naime, stari kajkavski gramatičari, dajući opis bilo kajkavskoga, bilo njemačkoga jezika, oslanjaju se na kategorije u latinskim gramatikama te slovnicaма njemačkoga jezika svojega vremena” (Lewis, Štebih 2004: 115). S druge strane, u gore navedenom popisu nedostaju brojevi i pridjevi koje zagrebačka filološka škola tradicijski ubraja u imenice, odnosno „pridjeve i brojeve klasificira kao jednu vrstu riječi – ime” Morić-Mohorovićić (2016: 71). O pridjevima Firholcer, po uzoru na Babukića i Mažuranića<sup>16</sup>, piše unutar potpoglavlja o imenicama, razlikujući pritom ime *samostavno* i *pristavno*. Potonji naziv odgovara pridjevima, što se vidi iz odgovora na pitanje „Kako se djele imena pristavna po svojem znamenovanju? Imena pristavna po svojem znamenovanju djele se na dva reda: prva pokazuju kakvo je što? kao dobar, gvozdin; a druga čije je što? Kao: Horvatov, horvatski” (Firholcer 1847: 39). Brojeve, ponovno po uzoru na starije hrvatske gramatičare (v. više Lewis, Štebih 2004: 115), ne izdvaja kao zasebnu vrstu riječi, već ih prikazuje kao vrstu pridjeva: „Brojnici jesu imena pristavna, kojimi se kolikoća stvarih izvjestno pokazuje” (Firholcer 1847: 48). Iako je Firholcer svoju slovnicu uvelike oblikovao prema Mažuranićevu predlošku, za razliku od njega, koji spominje čestice ili *partikule*, u *Horvatsko-slavonskoj slovnici* ovu vrstu riječi ne izdvaja kao zasebnu morfološku kategoriju, već samo spominje ovaj naziv kada opisuje koju drugu gramatičku kategoriju, primjerice kada u poglavlju o sintaksi piše o bilježenju čestice ne uz glagole: „Zanikajuća čestica *ne* stavlja se pred glagolj (...)” (Firholcer 1847: 106). No kada opisuje tvorbu superlativa, odnosno *trejtjega stupnja*, rabi riječ *slovka*: „Tretji stupanj djele se tako, da se drugomu stupaju **slovka** naj predstavi” (Firholcer 1847: 48, isticanja M. F.). *Slovka* je u brojnim gramatikama, pa tako i u onoj Firholcerovoj, bio jedan od naziva za *slog* (v. više Brlobaš, Horvat 2006: 58; Lewis, Štebih, Vajs 2006: 187) pa nije potpuno jasno zbog čega Firholcer uvodi nepotrebnu homonimiju u svoju slovnicu, tim više što je poznavao

<sup>16</sup> Babukić u *Osnovi slovnice slavjenske narječja ilirskog* (1836.) spominje *samostavno*, *pridavno* i *brojno ime* (v. više Babukić 1836: 15, a Mažuranić u *Temeljima ilirskoga i latinskoga jezika za početnike* (1842.) navodi samo *samostavno* i *pridavno ime* (v. više Mažuranić 1842: 13).

Mažuranićev<sup>17</sup> predložak, kao i ostale gramatike svojih suvremenika u kojima se rabe nazivi za čestice (v. više Morić-Mohorovičić 2016), a kako je vidljivo iz prethodnog citata, naziv čestica poznavao je i on sam.

U imenskih riječi, dakle imenica, zamjenica, pridjeva i brojeva, izdvaja sljedeće gramatičke kategorije: *spol* (rod), *broj*, *padež* i *sklanjanje* (sklonidbu). Razlikuje tako tri roda, tri broja, odnosno *jednbroj* (jedninu), *dvobroj* (dvojinu) koji dolazi uz brojeve dva, tri i četiri i *višebroj* (množinu), sedam padeža, i to: *imenovni* (*nominativus*), *rodovni* (*genitivus*), *dajni* (*dativus*), *tužbeni* (*accusativus*), *zovni* (*vocativus*), *predložni* (*praepositionalis*<sup>18</sup>) te *tvorni* (*instrumentalis*)<sup>19</sup> i tri sklonidbene vrste: *a*, *e* i *i*. Za svaku sklonidbenu vrstu navodi po dva primjera, imenicu koja označuje živo i koja označuje neživo, i to za tvrdu<sup>20</sup> i meku deklinaciju.

Firholcer daje pregled i nekih specifičnosti pri sklonidbi imenica, kao što su provođenje glasovnih promjena (nepostojani /a/, palatalizacija, sibilarizacija, vokalizacija), zatim kako se sklanjaju imenice nekadašnjih sporednih deklinacija (*vrijeme*, *tele*, *mati*, *kći*), kako se sklanja supletivna imenica čovjek, a spominje i zagrebačko<sup>21</sup> –

<sup>17</sup> Mažuranić spominje čestice (*partikule*) u *Temeljima*, no kao hiperonim prijedlozima, priložima, veznicima i uzvicima (v. više Mažuranić 1842: 12).

<sup>18</sup> Riječ je o lokativu.

<sup>19</sup> Uz hrvatske nazive padeža, koji su „uglavnom doslovni prijevodi grčkih i latinskih naziva” (Tafra 1993b: 80), predstavnici su zagrebačke filološke škole često zapisivali i latinske ili grčke uzore (Morić-Mohorovičić 2016: 71). Dodajmo da po uzoru na Babukića, a za razliku od Mažuranića, Firholcer bilježi nazive hrvatskoga podrijetla koji su u nekim rješenjima čak i bolja od Babukićevih (primjerice, Babukić za genitiv bilježi *roditeljni* padež, a Firholcer *rodovni*).

<sup>20</sup> Po tvrdoj se deklinaciji sklanjaju riječi koje završavaju nepalatalom (*jelen*, *Marko*, *žena*, *zapovjed*), a po mekoj one koje završavaju palatalom (*kralj*, *nož*, *polje*).

<sup>21</sup> Misli se na nastavak –ah u genitivu množine koji su zagovarali pobornici zagrebačke filološke škole. Taj je nastavak izazivao brojne polemike u 19. stoljeću, posebno između Frana Kurelca, predstavnika riječke filološke škole koji se u polemičkom tekstu *Kako da sklanjamo imena? ili greške hrvatskih pisac glede sklonovanja osobito 2-a padeža množine* (1853.) obrušio na ahavce, kako podrugljivo zove predstavnike zagrebačke filološke škole, i Adolfa Vebera Tkalčevića koji u svome *Brusu jezika* (1862.) navodi da se h bilježi „da se 2. padež plurala razlikuje u pismu od drugih sličnih padežah” (Veber Tkalčević 1862: 343). Riječ je, dakle, tek o grafemu koji nema izgovornu vrijednost.

ah u G množine: „Višebrojni rodovni padež imenah drugoga sklanjanja děla se tako, da se jednobrojnomu imenovnomu padežu prida pisme h; n. p. žena, ženah; sluga, slugah” (Firholcer 1847: 35). U sklonidbi imenica bilježi nesinkretizirane oblike dativa, lokativa i instrumentala množine, ali uz njih u zgradama bilježi sinkretizirane nastavke: -ima za imenice a-vrste te i-vrste –ama za imenice e-vrste iako je svoju slovnici uvelike oblikovao prema onoj Antuna Mažuranića, dakle prema jezičnoj koncepciji zagrebačke filološke škole, a prema kojoj su nastavci ovih triju padeža nesinkretizirani. Nesinkretizirane oblike nalazimo i u Babukićevoj slovnici, još jednom Firholceru uzoru. Brešan i Galić (2014) bilježe da se ovakvi dvojni oblici javljaju i u slovnici Rudoslava Fröhlicha Veselić, dok se nesinkretizirani oblici javljaju u slovnicama Andrije Torkvata Brlića i Pere Budmanija, hrvatskih vukovaca, čija koncepcija propisuje upravo sinkretizirane oblike (v. više Brešan, Galić 2014: 512), a Branka Tafra potonjoj dvojici vukovaca dodaje i Mirka Divkovića (v. više Tafra 2005: 72). Riječ je o razdoblju kada norma još uvijek nije u potpunosti usustavljena pa ovakvi dvojni oblici nisu rijetkost.

U pridjeva razlikuje *izvĕstni* i *neizvĕstni*, odnosno određeni i neodređeni lik pridjeva, a uz prikaze njihove sklonidbe spominje i u čemu je glavna razlika među ovim oblicima: „Neizvĕstna pristavna imena pokazuju vlastitost kojegod neizvĕstne, i nestanovite osobe ili stvari, i odgovarjau na pitanje kakov? (...) Izvĕstna pristavna imena pako znamenuju kakvoću izvĕstne i stanovite osobe ili stvari, i odgovaraju na pitanje koi?” (Firholcer 1847: 45). Osim toga, Firholcer prikazuje i komparaciju pridjeva te pri tom rabi nazive *drugi* i *tretji stupanj od prispodobljanja*<sup>22</sup>, a navodi da se komparativ tvori nastavcima –ji i –i, dok se superlativ tvori, kao što smo već naveli, tako „da se drugomu stupaju slovka naj predstavi” (Firholcer 1847: 48). Spomenimo da se u slovnici govori i o *nepravilnoj* i *najnepravilnijoj komparaciji*. U prvu ubraja one pridjeve za koje danas ne držimo da se mijenjaju po nepravilnoj komparaciji: „debel ima deblji; lĕp, lĕpši; šup, šuplji” (Firholcer 1847: 47), dok u najnepravilniju komparaciji

<sup>22</sup> Na 41. stranici u zgradi bilježi i latinske nazive *comparativa* i *superlativa* (Firholcer 1847: 41).

ubraja tri pridjeva koje i danas smatramo supletivnim<sup>23</sup>: „dobar ima bolji; zal, gorji; velik; veći; mal, manji” (Firholcer 1847: 47).

U brojeva razlikuje *stožerne* (glavne), *redovne* (redne), *umnožne* (zbirne) i *samostavne* (brojevni pridjevi i imenice), što je nešto jednostavniji prikaz Mažuranićeve podijele na *glavne*, *redne*, *razdjeliteljne*, *umnožiteljne*, *razmjerne*, *prirječne* i *samostavne* brojeve (Mažuranić 1842: 45, 46), a u nastavku potpoglavlja daje primjere sklonidbe brojeva po pridjevnoj deklinaciji.

Zamjenice Firholcer razlikuje po obliku, funkciji i po značenju. Po obliku razlikuje *jednostavne* (*ja, ti, sebe, ovaj, onaj, on, taj, sam, isti, tko?, koi, moj, tvoj, svoj, njegov, naš, vaš, njihov, čiji?*) i *složene* (*ikoi, gděkoi, někoi, koigod, koigodar, tkogod, čijigod, koimudrago*). Po funkciji razlikuje *samostavne* (imeničke) i *pristavne* (pridjevske) zamjenice – *ja, ti, sebe, tko?* pripadaju imeničkim zamjenicama, a ostale pridjevskim. Po značenju razlikuje *osobne*, *pokazne*, *odnosne*, *posjedovne* (posvojne), *zaměnite* (povratna) i *upitne* zamjenice. Definicije zamjenica u ovoj su gramatici vrlo pojednostavljene, često i slikovite: „Městoime pokazno je, koje stanovitu osobu ili stvar tako pokazuje, kao da bi na nju perstom kazao” ili „Městoime upitno jest, koim se u pitanjih služimo” (Firholcer 1847: 54) iako su u njemu poznatim gramatikama Vjekoslava Babukića i Antuna Mažuranića zamjenice kompleksnije definirane i objašnjene. Iako u naslovu njegove slovnice stoji da je ona namijenjena početnicima, ne možemo razloge ovakvim skromnim definicijama i objašnjenjima tražiti u tome za koga je ona pisana, već je tome vjerojatno razlog Firholcerovo nedovoljno jezikoslovno umijeće zbog čega se i danas u literaturi o njemu piše kao o autoru čija je „slovničarska djelatnost ostala u sjeni Babukića i Mažuranića jer u njegovoj slovnici nema izvornosti ni samosvojnih normativnih i metodoloških rješenja” (Aladrović Slovaček 2015: 34).

Glagoli zauzimaju najveći dio morfološkog opisa pa tako na 40 stranica autor opisuje što su glagoli, koji glagolski oblici postoje, prikazuje sprezanje pomoćnih glagola *biti* i *htjeti*, glagola *polagati* (što je primjer doslovno preuzet iz Mažuranićevih *Temelja*) kroz

<sup>23</sup> Supletivni su komparativi i *manji* (*malen*) te *dulji* (*dug*), v. više Barić 2005: 183



sva vremena i načine koje zapisuje te donosi i napomene o tvorbi pojedinih glagolskih oblika. Autor *Horvatsko-slavonske slovnice* tako spominje četiri glagolska načina: *znakovni* (indikativ), *vezni* (konjunktiv<sup>24</sup>), *zapovjedni* (imperativ) i *neopredjeljeni* (infinitiv). Što se glagolskoga vida tiče, Firholcer razlikuje *trajuće* (nesvršene) i *minuće* (svršene) glagole, a Željka Brlobaš smatra da ono što metodološki nedostaje Firholcerovu gramatičkom opisu glagolskoga vida jest to što ne spominje vidsku tvorbu, što objašnjava time da je Firholcer svoju slovnicu pisao prema već postojećim uzorima, u prvome redu Mažuranićevim *Temeljima*, pa nije obuhvaćao one kategorije koje ondje nisu zapisane (v. više Brlobaš 2007: 157), što govori u prilog već izrečenoj ocjeni Firholcera slovničkoga rada. Glagolska vremena dijeli upravo prema kriteriju glagolskoga vida – posebno navodi ona vremena koja imaju trajujući, a posebno koja imaju minući glagoli. Prvi tako imaju sedam mogućih vremena: *sadanje*, *poluprošasto vrijeme*, *prošasto neopredjeljeno* i *prošasto sastavljeno vrijeme*, *davnje*, *dojduće* te *dojduće prošasto vrijeme*, dok *minući* glagoli imaju *sadanje*, *sasvim prošasto jednostavno*, *sasvim prošasto sastavljeno* i *davnje*, *dojduće* te *dojduće prošasto vrijeme*. Firholcerova metodologija opisa glagolskih oblika, njihovi nazivi i primjeri uporabe gotovo su u potpunosti preuzeti iz *Temelja ilirskoga i latinskoga jezika za početnike*, no u slovnicu nije uvrstio latinsku konjugaciju glagola, što je i za očekivati s obzirom na to da je Mažuranić napisao slovnicu o osnovama hrvatskog i latinskog jezika, dok se Firholcer ograničio samo na prikaz hrvatske gramatike.

Kao što smo već naveli, particip je u ovoj, ali i u mnogim drugim slovnicama koje slijede latinski i njemački uzor, izdvojen kao posebna vrsta riječi. Danas participa više nema u hrvatskome jeziku, no njegove relikte vidimo u glagolskim pridjevima i prilozima. Tako se iz nekadašnjeg aktivnog participa prezenta razvio današnji glagolski prilog sadašnji (na –ći, npr. *hvaleći*), iz aktivnog participa preterita prvog glagolski prilog prošli (na –(a)vši; *rekavši*), iz aktivnog

<sup>24</sup> Konjunktiva u hrvatskome jeziku naravno nema, no „autori [se] ugledaju u glagolske kategorije iz gramatika njemačkoga i latinskoga jezika, [pa] ne treba čuditi što, opisujući hrvatski kajkavski književni jezik, preuzimaju u cijelosti sustav glagolskih načina (npr. vežući način = ‘konjunktiv’)” (Lewis, Štebih, Vajs 2006: 191).

participa preterita drugog glagolski pridjev radni (na –o, -la, -lo, -li, -le, -la; *hvalio, hvalila, hvalili*) te iz pasivnog participia preterita glagolski pridjev trpni (na –(e)n, -(e)na, -(e)no ili -t, -ta, -to; *hvaljen, podignut*). I Firholcer spominje sva četiri glagolska oblika nastala iz nekadašnjih participia, no uz drugačiju terminologiju. Glagolski je prilog sadašnji tako *sadanje pričastje*, a prošli *prošasto pravo pričastje*, dok je *prošasto nepravo pričastje* glagolski pridjev radni, a *terpeće pričastje prošastoga vremena* glagolski pridjevi trpni. U *Horvatsko-slavonskoj slovnici* nema značajnijeg opisa ovih glagolskih oblika, već samo napomena da se sklanjaju po pridjevskoj deklinaciji.

Prijedloge<sup>25</sup> dijeli u pet skupina, ovisno o tome uz koji padež dolaze pa nabraja one uz genitiv, dativ, akuzativ, lokativ i instrumental, a tek nešto više piše o onim prijedlozima koji se javljaju uz više padeža, primjerice prijedlog u koji dolazi uz genitiv, akuzativ i lokativ ili za koji osim uz genitiv i akuzativ, dolazi i uz instrumental. Međutim, poglavlje o prijedlozima ostaje na razini popisa, ne i propisa.

U priloga razlikuje mjesne, vremenske, količinske, upitne, brojne, potvrdne, niječne i one koji kazuju kakvoću čega. Već smo spomenuli da čestice ne zdvaja kao zasebnu vrstu riječi pa u priloge ubraja i one riječi koje danas nazivamo česticama<sup>26</sup> (*da, dakako, uistinu, doista, zaista, ne*).

Veznici i uzvici također su ostali na razini popisa – ne klasificira ih po značenju ili službi te ne prikazuje tvorbu, već ih samo definira, s tim su obje definicije gotovo doslovno preuzete iz *Temelja*, i nabraja nekoliko najučestalijih riječi koje pripadaju jednoj, odnosno drugoj vrsti riječi.

Posljednje je poglavlje posvećeno sintaksi, no ona nije ni približno detaljno prikazana kao što je to slučaj s današnjim normativnim priručnicima, pa čak i s Mažuranićevim *Temeljima*, gdje sintaksa

<sup>25</sup> Prijedloge navodi kao predloge. Za ovu je vrstu riječi bilo mnogo naziva: pretpostavek, predstavje, predrečja, dok se pr(ij)edlog javlja u Stulića, Babukića, Mažuranića i Suleka (v. više Lewis, Štebih, Vajs 2006: 192).

<sup>26</sup> Prilozi su vrsta riječi koja se prilaže drugim riječima kako bi ih pobliže objasnila, no „posebnu vrstu priloga čine riječi koje su po obliku prilozi, ali se ne prilažu pojedinim riječima (...), nego cijeloj rečenici. One pokazuju stav govornika prema onome što se u rečenici govori i ne vrše službu nijednog njezina dijela, pa ih odvajamo kao posebnu vrstu riječi pod imenom čestice (...). Posebnom vrstom priloga smatraju se i veznici” (Barić 2005: 274).



također nije osobito opširno opisana. Ipak, Mažuranić, iako sažeto, ipak spominje rečenične dijelove (subjekt, predikat i objekt) i ponešto o sintaksi padeža. Firholcer tek naznačuje ponešto o sročnosti<sup>27</sup> i dijelnom genitivu<sup>28</sup>, a što se sintakse padeža tiče, spominje tek koji padež dolazi uz povratne glagole ili pojedine priloge.

## 5. Zaključak

Iz analize *Horvatsko-slavonske slovnice za početnike* Lavoslava Firholcera jasno je da je gotovo sva svoja rješenja temeljio ili doslovno preuzeo iz *Temelja ilirskoga i latinskoga jezika za početnike* Antuna Mažuranića pa se zbog toga u dosadašnjoj literaturi može naići na negativne ocjene Firholcerova slovničarskog rada. I zaista, ne možemo reći da je njegova slovnica uvelike doprinijela normiranju hrvatskoga jezika te je, kao što smo već naveli, ostala u sjeni Babukićeva i Mažuranićeva rada. Slovnici nedostaju neki dijelovi, primjerice distribucija glasova, dok drugi, kao što je to primjer sa sintaksom, nisu dovoljno razrađeni te su ostali samo na razini opisa. No, to nikako ne znači da o Firholcerovoj gramatici možemo govoriti s negativnim predznakom. Tako u *Horvatsko-slavonskoj slovnici* uočavamo nekoliko terminoloških rješenja koja su jedinstvena te ustrajanje na hrvatskim nazivima različitih morfoloških kategorija (nazivi padeža, nazivi za komparativ i superlativ, nazivi glagolskih oblika). Valja imati na umu da je ova slovnica nastala nekoliko godina nakon što su objavljena dva ključna normativna priručnika Babukića i Mažuranića, a u trenutku kada su jezične koncepcije zagrebačke filološke škole već imale prevlast u ondašnjoj filološkoj slici Hrvatske. Teško je bilo konkurirati ovim dvama uglednim jezikoslovcima koji su stajali u samome vrhu zagrebačke filološke škole. Ne čudi stoga što je Firholcer, koji, napomenimo, nije bio školovani jezikoslovac, većinu svoga rada izveo relativno neinventivno.

<sup>27</sup> „Imena pristavna, mjestoimena, i pričastja imaju se slagati sa svojim imenom samostavnim u spolu, broju i padežu” (Firholcer 1847: 106).

<sup>28</sup> „Stvari dione kao: voda, vino (...) postavljaju se u rodovni iliti drugi padež” (Firholcer 1847: 107).

No, to ne znači da ovaj i slične pothvate hrvatskih jezikoslovaca i onih koji to nisu bili po svome primarnome zvanju, ali su dali obol u pisanju hrvatskih normativnih priručnika, smijemo zanemarivati. Analize jezikoslovnih radova različitih autora upotpunjuju filološku sliku, što je za male jezike kao što je naš osobito bitno.

## Literatura

Aladrović Slovaček, K. (2015). Školska gramatika od Babukićevih dana do danas. *Radovi Zavoda za znanstveni i umjetnički rad u Požegi* (4), 29–40.

Antoljak, S. (2004). *Hrvatska historiografija*. Zagreb: Matica hrvatska.

Babukić, V. (1836). *Osnova slovnice slavjanske narječja ilirskoga*. Zagreb: Tiskara Milana Hiršfelda. Dostupno na: [https://books.google.hr/books?id=IO5bAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=hr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.hr/books?id=IO5bAAAACAAJ&printsec=frontcover&hl=hr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) (24. svibnja 2018.)

Barić, E. i dr. (2005). *Hrvatska gramatika*. Zagreb: Školska knjiga.

Brešan, T., Galić, I. (2014). Sklonidbeni sustav imenica u Budmanijevoj Grammatica della lingua serbo-croata (illirica). *Anali Dubrovnik* 52(2), 499–520.

Brlobaš, Ž. (2007). *Glagolski vid u hrvatskim gramatikama do 20. stoljeća*. Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje.

Brlobaš, Ž. (2011). Gramatičke definicije vrsta riječi u Jezičnici horvatsko-slavinskoj Josipa Đurkovečkoga. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 37(2), 309–331.

Brlobaš, Ž., Horvat, M. (2006). Fonološko nazivlje u hrvatskim gramatikama 19. stoljeća. *Filologija* (46–47), 49–66.

Česká wčela, Prag, 1847., str. 399. Dostupno na: [https://books.google.hr/books?id=VWYxAQAAMAAJ&pg=PA399&lpg=PA399&dq=lavoslav+Firholcer&source=bl&ots=SaBYej5s0l&sig=MskN0oFZGOYYOGsJ8tV2qZ3yV0U&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwjT\\_J7vvMTbAhVDYZoKHW3JAtk4ChDoAQgqMAE#v=onepage&q=lavoslav%20Firholcer&f=false](https://books.google.hr/books?id=VWYxAQAAMAAJ&pg=PA399&lpg=PA399&dq=lavoslav+Firholcer&source=bl&ots=SaBYej5s0l&sig=MskN0oFZGOYYOGsJ8tV2qZ3yV0U&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwjT_J7vvMTbAhVDYZoKHW3JAtk4ChDoAQgqMAE#v=onepage&q=lavoslav%20Firholcer&f=false) (24. svibnja 2018.)

*Danica ilirska*, trinaesti tečaj, Zagreb, 1847., str. 188. Dostupno na: <https://books.google.hr/books?id=5fk0AQAAMAAJ&pg=PA188&lpg=PA188&dq=horvatsko-slavonska+slovnica+za+po%20C4%8D+etnike+danica&source=bl&ots=FAMn5AWJMm&sig=oqUiyoS->

gRQOV7SDfMJUAYIrMCM&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwjN56j553bAhWG16QKHRGOB3kQ6AEIXzAG#v=onepage&q&f=false (24. svibnja 2018.)

*Dragoljub: zabavan i poučan tjednik*, prvi tečaj, Zagreb, 1867., str. 104. Dostupno na: <https://books.google.hr/books?id=IkxjwQWfVngC&pg=PA104&dq=firholcer&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwjW9cmQ5Z3bAhXCblAKHSGwAmYQ6AEIODAE#v=onepage&q=firholcer&f=false> (8. lipnja 2018.)

Firholcer, L. (1847). *Horvatsko-slavonska slovnica za početnike*. Varaždin: Tiskom kraljevske povlaštene tiskarnice Josipa pl. Placera.

Foder, B. (16. siječnja 2018.). *Varaždinski.hr*. Preuzeto s: <http://varazdinski.rtl.hr/drustvo/vz-kalendar-prije-48-godina-osnovan-karate-klub-varazdin> (8. lipnja 2018.)

Fumić, M. (2015). *Jezične koncepcije riječke i zagrebačke filološke škole* (diplomski rad). Dostupno na: <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffri%3A130> (22. svibnja 2018.)

*Glasonoša: ilustrirani hrvatski časopis za zabavu, pouku, politiku i narodno gospodarstvo*, peti godišnjak, Beč, 1865., str. 119. Dostupno na: <https://books.google.hr/books?id=DC2QusEAdJIC&pg=PA119&dq=lavoslav+Firholcer&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwiziNS7vcTbAhURKFAKHZlyAbIQ6AEITTAI#v=onepage&q=lavoslav%20Firholcer&f=false> (8. lipnja 2018.)

Gradski muzej Varaždin. (nepoznat datum objave). Preuzeto s: [http://www.gmv.hr/izlozbe/varazdin\\_1848/images/3.14.html](http://www.gmv.hr/izlozbe/varazdin_1848/images/3.14.html) (24. svibnja 2018.).

Gradski muzej Varaždin. (nepoznat datum objave). Preuzeto s: [http://www.gmv.hr/izlozbe/varazdin\\_1848/images/7.2.html](http://www.gmv.hr/izlozbe/varazdin_1848/images/7.2.html) (8. lipnja 2018.)

Knežević, B. (2015). „Da sebenico un figlio vindice nel bronzo ascolta...”: Nikola Tommaseo od književnog uzora do političke ikone. *Ricerche slavistiche* 13(59), 315–340.

Knežević, S. (2007). Nazivi hrvatskoga jezika u dopreporodnim gramatikama. *Croatica et Slavica Iadertina*, 3(3), 41–69.

Kurelac, F. (1999). Kako da sklanjamo imena? ili greške hrvatskih pisac glede sklonovanja osobito drugoga padeža množine. U: Pranjković, Ivo (ur.), *Jezikoslovne rasprave i članci*, (str. 70.–87.). Zagreb: Matica hrvatska.

Lazzarich, M. (2017). *Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Lewis, K., Štebih, B. (2004). Nazivi za vrste riječi u hrvatskome kajkavskome književnom jeziku. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 30(1), 107–119.

Lewis, K., Štebih, B., Vajs, N. (2006). Gramatičko nazivlje u hrvatskome kajkavskome književnom jeziku. *Filologija* (46–47), 183.–201.

Mažuranić, A. (1842). *Temelji ilirskoga i latinskoga jezika za početnike*. Zagreb: Tiskom Fr. Župana c. k. pov. Štampara i knjigoteržca.

Morić-Mohorovičić, B. (2016). Parčićevo morfološko nazivlje u kontekstu morfološkoga nazivlja zagrebačke filološke škole. *Fluminensia: časopis za filološka istraživanja* 28(1), 69–81.

*Napredak: školski časopis za učitelje, odgojitelje i sve prijatelje mladeži*, treći tečaj, Zagreb, 1861. – 1862., str. 224. Dostupno na: <https://books.google.hr/books?id=luWPXV52dLwC&pg=PA224&dq=lavoslav+Firholcer&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwiziNS7vcTbAhURKFAKHZlyAbIQ6AEILzAC#v=onepage&q=lavoslav%20Firholcer&f=false> (8. lipnja 2018.)

*Obći zagrebački kalendar*, drugi tečaj, Zagreb, 1847., str. 41. Dostupno na: <https://books.google.hr/books?id=fedYAAAACAAJ&pg=RA4-PA41&lpq=RA4-PA41&dq=lavoslav+firholcer&source=bl&ots=LBtqKzB3kC&sig=BtSMEu6T6Mkg1dr2Tpm-YyR0qi8&hl=hr&sa=X&ved=0ahUKEwiImMXx5J3bAhUJ3qQKHbTzAusQ6AEIPDAE#v=onepage&q=lavoslav%20firholcer&f=false> (8. lipnja 2018.)

Stolac, D. (1996). Nazivi hrvatskoga jezika od prvih zapisa do danas. *Filologija*, 27(2), 107–121.

Tafra, B. (2013). Dvjestota obljetnica rođenja Vjekoslava Babukića (1812–2012). U Kurtović Budja, Ivana (ur.), *Vjekoslav Babukić: Osnova slovnice slayjanske narječja ilirskoga*, (str. 81.–177.). Zagreb: Institut za hrvatski jezik i jezikoslovlje i Grad Požega.

Tafra, B. (1993). *Gramatika u Hrvata i Vjekoslav Babukić*, Zagreb: Matica hrvatska.

Tafra, B. (2005). Pogled na ilirizam 170 godina poslije. *Gradovrh: časopis za književno-jezična, društvena i prirodosnanstvena pitanja* 2(2), 62–78.

Veber Tkalčević, A. (1999). Brus jezika. U: Pranjković, Ivo (ur.), *Jezikoslovne rasprave i članci*, (str. 335–348). Zagreb: Matica hrvatska.

## ***Horvatsko-slavonska slovnica za početnike* by Lavoslav Firholcer**

Mateja FUMIĆ  
Stupari 10, Viškovo  
mfumic@ffri.hr

Lavoslav Firholcer published *Horvatsko-slavonska slovnica za početnike* (grammar for beginners) in Varaždin in 1847. The grammar is divided into four big parts: *pravočitanje* (orthoepy), *pravopis* (orthography), *rečoižpitivanje* (morphology), *rečoslaganje* (syntaxes) and *glasoudaranje* (prosody), and all parts are in the question-and-answer form. This grammar of the Croatian language contains 107 pages of description of the Croatian language, 21 pages of practise reading skills, a list of handwritten and typewritten Cyrillic and Latinic letters, while the last four pages contain texts in Serbian written in the Cyrillic script and in the Latinic script. This paper analyses contents of grammar and compares them with the linguistic concepts of the Zagreb School of Philology and two grammars which had influenced on Lavoslav Firholcer's grammar – *Osnova slovnice slavjenske narčja ilirskoga* from 1836 by Vjekoslav Babukić and especially *Temelji ilirskoga i latinskoga jezika za početnike* from 1839 by Antun Mažuranić.

**Keywords:** *Croatian language, Horvatsko-slavonska slovnica za početnike, Lavoslav Firholcer, Zagreb School of Philology*



## **Učiteljski poziv i odgajanje: razmatranje iz perspektive filozofije odgoja**

Aleksandra GOLUBOVIĆ  
*Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet*  
*agolub@ffri.hr*

U ovom radu raspravljat ćemo o mogućnostima, izazovima i poteškoćama vezanima uz odgoj djece sa stajališta filozofije odgoja, a s kojima se svakodnevno susreću današnji učitelji i nastavnici. Učiteljski poziv izuzetno je bitan iz više razloga, a jedan od najvažnijih tiče se njihove uloge u odgoju djece s obzirom na to da učitelji imaju izravan i potencijalno iznimno velik utjecaj na krajnji rezultat izgradnje osobnosti u djece i mladih, odnosno osoba u cjelini. Prepoznali su to i mnogi filozofi, od antike do naših dana, koji su i u središtu ovog rada, a bavili su se tumačenjem odgojnih utjecaja i različitih odgojnih nastojanja i praksi. Stoga u radu želimo istaknuti i barem ukratko analizirati neke od ključnih filozofskih pozicija važnih za izgradnju cjelovite, samostalne i zrele osobe, odnosno želimo ukazati na zadaće koje učitelji imaju svakodnevno pred sobom u nastojanju da djeci omoguće odrastanje i dosezanje samostalnosti. U radu ćemo izložiti odgojne pozicije koje su zastupali Platon, J. J. Rousseau i J. Dewey – tri najznačajnija velikana filozofije odgoja.

***Ključne riječi:*** učitelji; odgajanje; filozofi odgoja; Platon; J. J. Rousseau; J. Dewey

## 1. Uvod

Odgaj je jedan od ključnih elemenata za izgradnju osobnosti.<sup>1</sup> Ostvaruje se postupno i treba vremena da se vide konkretni rezultati. Naime, dijete postaje odgojeno biće tek kada prijeđe dugačak put koji vodi do ostvarenja njegove osobnosti i gdje on na najautentičniji način može potvrditi svoju odgojenost. Obrazovanje i odgoj (intelektualni i moralni odgoj) osnovne su i ujedno bitne sastavnice za izgradnju osobnosti (Golubović, 2010). U tom kontekstu upravo se učiteljski poziv pokazuje kao iznimno važna karika u oblikovanju osobnosti djece i mladih (njihova intelekta i moralnosti). Osnovna škola, odnosno učiteljice i učitelji, izravno nastavljaju zadaću koju su započeli roditelji, a koja se sastoji u pomaganju djeci da usvoje sva znanja, vještine i kompetencije primjerene uzrastu od prvog do četvrtog razreda. Roditelji, a tu mislimo primarno na majke, ali danas sve više i očevi, naučili su, i to neprestano nastavljaju činiti, svoju djecu svemu što znaju, što se u prvom redu odnosi se na praktične ili tzv. životne lekcije.

O tome svjedoči i povijest filozofije, odnosno svi oni filozofi koji su odgojno djelovali na djecu i mlade te su već u počecima antičkog doba bili svjesni važnosti odgoja i obrazovanja za život čovjeka. Među prvima možemo spomenuti sofiste koji su isticali važnost uloge odgoja i obrazovanja za vođenje dobrog i uspješnog života (više u Golubović, 2010). Oni se nisu sustavno bavili pojedinačnim odgojnim temama ni problemima, ali su skrenuli pažnju na činjenicu da se dobar i uspješan život ne može ostvariti ako nedostaju jednako tako dobar odgoj i obrazovanje. Sofisti su podučavali djecu i mlade obilazeći gradove i nudeći svoje instrukcije iz temeljnih predmeta (ili onoga što bi i danas ubrojili u temeljna znanja i temelje pismenosti). Pored toga razvili su prilično dobre tehnike kojima su podučavali svoje učenike. Jedna od njih je metoda argumentacije. Obično se odvijala kroz raspravu između dvoje sudionika čija se mišljenja i stavovi suprotstavljaju.

---

<sup>1</sup> Mnoge osobe ostavile su neizbrisiv trag na živote djece i mladih i neizmjereno pomogle u njihovu nastojanju da postanu odrasli, zreli, samostalni, sposobni i zadovoljni ljudi (a tu osobita uloga pripada učiteljima i nastavnicima). Neki od učitelja i nastavnika, kao i poznati filozofi odgoja, ostavili su najupečatljivije tragove i uvelike utjecali upravo na odgojni aspekt.



Obje strane argumentirale su u prilog određene teze, a nakon pomnog analiziranja, promišljanja i suprotstavljanja argumenata, pokušale su doći do zajedničkog zaključka. Koristili su se i tehnikama uvjeravanja pomoću kojih su svoje učenike podučavali načinu na koji mogu pobijediti u raspravi koristeći se slabijim (umjesto jačim) argumentom. Potvrđivanje i uspjeh u javnom životu glavni je razlog zbog kojeg su učili i prakticirali vrline te usvajali nove spoznaje i znanja. Uvidjeli su da jedino učenjem i razvojem čovjek postaje ono što treba postati – ispunjen i uspješan čovjek koji je upravo zahvaljujući odgoju i obrazovanju usavršio svoju osobnost. S tom se tezom, vjerujemo, i danas možemo složiti.

Vremena se sve brže mijenjaju, djeca nisu ista, iz generacije u generaciju događaju se mnoge promjene na planu društva, kulture, škole, tehnologije, sve većih i učestalijih civilizacijskih i tehnoloških iskoraka, viđenja života i vrijednosti i sl. i zato nije lako ići u korak s vremenom te svakome pružiti baš ona znanja, vještine i kompetencije koje su mu potrebne za uspješan život. Stoga se pitamo kako nam u tome mogu pomoći filozofi koji su živjeli u antičko doba, potom oni u novovjekovlju, pa čak i oni suvremenoga doba, kada se život toliko brzo mijenja. Odgovore ćemo dobiti u nastavku rada.

## 2. Platon

Filozof koji je možda ostavio najpostojaniji trag u mnogim filozofskim raspravama, analizama i interpretacijama svakako je Platon. On je obilježio antičku, ali i cjelokupnu filozofsku misao, od antike do naših dana. On je prema mnogim suvremenim autorima filozof koji je otvorio praktički sva važna i nezaobilazna pitanja, teme i probleme koji su obilježili živote ljudi svih vremena. Bavio se svim glavnim filozofskim disciplinama: filozofijom politike, antropologijom, etikom, epistemologijom, ontologijom, kozmologijom, pa čak i pitanjima iz područja religije. Mnogi autori bi se zasigurno složili s Whiteheadom kada kaže da sve što je nastalo nakon Platona, u filozofskom pogledu predstavlja samo bilješke ili, današnjim rječnikom rečeno, nadogradnju na njegovu filozofiju.

Platona se smatra utemeljiteljem filozofije politike. Upravo u tim okvirima treba sagledavati i njegove stavove vezane uz odgoj

(filozofiju odgoja, ako govorimo o disciplini koja se bavi deskriptivnim i normativnim aspektom odgoja, dakle proučavanjem odgojnih pojava, zatim pravila, principa i normi koji trebaju prevladavati u odgoju). Platon je bio prvi od velikih filozofa koji je uvidio iznimno značenje načela i ustrojstva politike za život zajednice. Prvo i najvažnije pitanje koje Platon postavlja u tom kontekstu je kako osigurati sreću zajednice, odnosno tadašnjeg *polis*a. Želi doći do odgovora na pitanje kako se može postići ćudoredna dobrobit, odnosno sreća za sve (više u Platon, 2001).<sup>2</sup> Odgovor nalazimo u terminima dobro ustrojene države, što podrazumijeva stav da država treba biti izvrsno organizirana i funkcionirajuća organska cjelina u kojoj svaki dio (odnosno čovjek) obavlja onu funkciju koja mu je po prirodi dodijeljena, a dodatno će biti usavršena putem školovanja. U toj državi vlada pravednost, a to u Platonovoj interpretaciji nije ništa drugo nego pravedna raspodjela poslova shodno odgovarajućim sposobnostima (Platon, 2001).<sup>3</sup> Svaki građanin treba raditi ono za što je najtalentiraniji i za što se u skladu s postojećim talentima dodatno educira. Bitno je još spomenuti da Platon zastupa organicističko shvaćanje zajednice prema kojoj svaki čovjek treba ostvariti svoju točno određenu društvenu ulogu.

Platonovo zasigurno najpoznatije djelo je *Država* u kojoj veliki dio posvećuje, pored ostalih rasprava, i raspravi o odgoju (više u Platon, 2001; Bošnjak, 1982; Cioffi i dr., 1992; Abbagnano, 1996).<sup>4</sup> Iznimnu ulogu u njegovoj zamisli odgoja imaju vrline prema kojima su raspoređene i funkcije u državi (više u Bošnjak, 1982). Mudrost je vrlina koja se nalazi na vrhu hijerarhije vrlina i ona odlikuje ljude koji vode državu, dakle državnike, odnosno filozofe. Dušu Platon također dijeli s obzirom na vrline (Skupina autora, 2007; Skupina autora, 2001; Bošnjak, 1982; Cioffi i dr., 1992; Abbagnano, 1996). Najviši dio duše je umni jer omogućuje mudrost. Ispod državnika nalaze se

<sup>2</sup> Platon je također zagovarao tzv. društvenu predodređenost prema kojoj čovjek već kad se rodi ima točno određenu ulogu koju u životu treba ispuniti / ostvariti..

<sup>3</sup> U čitavoj prvoj knjizi *Države* Platon pokušava definirati pojam pravednosti, da bi svoje shvaćanje pravednosti iznio kasnije, uglavnom u četvrtoj knjizi. Pravednost nije lako definirati, a osim toga, mi ćemo se ovdje referirati isključivo na ono značenje koje je povezano s filozofijom odgoja.

<sup>4</sup> U Platonovoj *Državi* nalazimo sažetak svih rasprava vezanih uz praktički sve discipline kojima se on bavio.

vojnici koje odlikuje vrlina hrabrosti. U vojnika je najaktivniji srčani ili voljni dio duše, koji kada je dobro ustrojen, omogućava vrlinu hrabrosti. Na dnu se društvene hijerarhije u Platonovoj državi nalaze proizvođači koje odlikuje vrlina umjerenosti. U proizvođača prevladava požudni dio duše. Zbog toga oni mogu sudjelovati u vrlini tako da požudi dadu pravu mjeru, odnosno postignu vrlinu umjerenosti. Kada su sve vrline u odnosu sklada, a s njima i dijelovi duše, ostvaruje se Platonova zamisao pravednosti. Stoga svaki čovjek treba težiti tome da njegova umnost vodi preostala dva dijela duše: voljni i požudni. Nije slučajno da su upravo mudrost, hrabrost, umjerenost i pravednost četiri kardinalne vrline koje su obilježile život ljudi čitavog antičkog razdoblja. Platon je nadalje zajednicu podijelio u tri temeljna staleža ili društvena sloja, od kojih svaki ima svoju točno određenu ulogu, a sukladno tome razrađuje se i sustav preciznog i funkcionalno podešenog sustava školovanja (Skupina autora, 2007; Skupina autora, 2001; Bošnjak, 1982).

Platon je u svojim dijalozima istraživao i analizirao pojedine vrline.<sup>5</sup> Tu su analize vrlina počevši od hrabrosti, preko razboritosti (mudrosti), prijateljstva i pobožnosti, a njegov je zaključak da sve vode jednom te istom cilju – ideji dobra. Ideja dobra u Platonovu svijetu ideja ima vodeću, odnosno najvažniju ulogu (više u Zovko, 2001, 28–33). U njoj se prepoznaje jedna od temeljnih zadaća školstva, a ta je da znanje ima svrhu pomagati u izgradnji čovjekove osobnosti (i dobrote, što je u skladu i sa Sokratovim razmišljanjima o odgoju). Znanje služi tome da čovjek postane bolji čovjek, da dobro djeluje, ponaša se i živi. Drugim riječima, znanje treba čovjeka osposobiti za život. U promišljanjima o vrlinama Platon se slaže sa svojim učiteljem Sokratom koji je zastupao etički intelektualizam. Znanje je vrlina, u smislu da onaj koji zna, ne griješi, a ako griješi, griješi iz neznanja. Vrlina se prema ovoj interpretaciji može naučiti (Platon je to tvrdio u dijalogu *Protagora*), no osim racionalnoga promišljanja koje je sastavni dio vrline tu je uključen i voljni aspekt koji može izazvati određene poteškoće. Naime, nije dovoljno samo znati, već treba htjeti

---

<sup>5</sup> U pojedinim se dijalozima Platon bavio analizama te kritičkim i kreativnim promišljanjima pojedinih vrlina, u *Eutifronu* vrlinom pobožnosti, u *Protagori* općenito pitanjem može li se vrlina naučiti, u *Lahetu* vrlinom hrabrosti, u *Lisidu* o prijateljstvu, u *Harmidu* o razboritosti, a u *Državi* o pravednosti.

činiti dobro, odnosno biti motiviran za dobro.

Ako s filozofije politike i pitanja koja se bave tom domenom rasprave prijeđemo na raspravu o čovjeku kao pojedincu, onda je jedan od temeljnih izazova iz područja antropologije pronaći odgovor na pitanje kako čovjek kao jedinka može na najbolji način izgraditi vlastitu osobnost (koje sposobnosti, kvalitete, vještine i kompetencije treba ostvariti, usavršiti, nadograditi, popraviti i sl.). Dakle, kako čovjek postaje odgojeni čovjek sa svim karakteristikama koje mu omogućuju da se izdvoji od ostalih živih bića i koje ga uistinu čine posebnim među stvorenjima. Ove teme usko su povezane s filozofijom odgoja u kojoj se primarno bavimo raspravom o tome kako pomoći čovjeku, odnosno kako ga dovesti do samostalnosti, zrelosti i spremnosti da se na najprimjereniji način suoči s brigama, problemima, izazovima i poteškoćama svakodnevnog života. Drugim riječima, kako ga osposobiti za život i za sve probleme koje različite životne okolnosti i situacije sa sobom svakodnevno nose. Odgovor je – putem školovanja.

Sustav se školovanja, odnosno odgoj i obrazovanje u Platonovoj državi odvija na sljedeći način (više u Platon, 2001; Cahn, 1997; Cioffi i dr., 1992; Abbagnano, 1996; Skupina autora, 2007; Skupina autora, 2001; Bošnjak, 1982; Golubović, 2010). Najvažnije je imati na umu da djeca ne bi trebala rasti i odgajati se unutar vlastite obitelji, nego u tzv. državnim vrtićima u kojima su prepušteni ‘majkama hraniteljicama’ (dojiljama) koje su ujedno i njihove glavne odgajateljice. Vlastita obitelj bi ih previše razmazila i emotivno vezala uza se i zato se Platon zalagao da djeca odmah po rođenju budu smještena u državne vrtiće. Maloj se djeci već od dvije godine nadalje čitaju priče, basne i u toj je dobi izuzetno bitno odabrati najbolje – one koje neće negativno djelovati na razinu osjetljivosti i iznimnu ranjivost dječjih duša. Platon je zagovarao ozbiljnu cenzuru kada su u pitanju mala djeca i mogući štetni utjecaji koje određeni, mahom negativni ili problematični sadržaji mogu izazvati u njihovim dušama, misleći pri tom na njihovu još uvijek vrlo krhku i nedovoljno razvijenu emotivnu crtu osobnosti. U toj najranijoj dobi treba dobro paziti na senzibilitet djece i formiranje ispravnih osjećaja koje ne bi valjalo ugrožavati nepromišljenim i neprimjerenim postupcima (i odabirom loših sadržaja koji bi bili uvršteni u vrtićke kurikule). Djecu je u toj dobi jako lako odvesti na

krivi put s obzirom na to da s lakoćom padaju pod tuđe loše utjecaje i da su još prilično dezorijentirani po pitanju vlastitih naguća. Od sedme godine nadalje počinje se s pravim odgojno-obrazovnim djelovanjem čiji osnovni program traje sve do osamnaeste (Platon, 2001; Cioffi i dr., 1992; Abbagnano, 1996; Bošnjak, 1982; Skupina autora, 2007, 161–163). Na prvoj se razini školovanja, koja traje od četrnaeste do šesnaeste godine, uči pjesništvo i glazba (uče se praktički sve tada postojeće umjetnosti) i pazi se da se iz školskog sustava izbace sva djela koja bi u učenika mogla proizvesti negativne osjećaje i izazvati njihovu lošu emotivnu reakciju jer je važno da učenici uvijek budu usmjeravani na dobro, što znači na vrline (da postanu umjereni, hrabri, razboriti i sl.). Tako, primjerice, neke dijelove Homerovih epova treba izbaciti iz odgojnih sadržaja jer pokazuju kako su čak i bogovi grešni i u tom pogledu slični ljudima, što nije poticajno za učenike jer ih dovodi do zaključka o grešnosti i slabosti bogova i ljudi (umjesto da ih motivira za ispravnost i jakost).<sup>6</sup> Uz glazbu i umjetnost u ovoj je prvoj fazi izuzetno važna i tjelesna aktivnost (gimnastika, odnosno briga o tijelu predstavlja važan aspekt izgradnje osobnosti i prilično nalikuje današnjoj vojnoj obuci).<sup>7</sup> Učenike, drugim riječima, na svakoj razini školovanja, treba usmjeravati na izvrsnost primjerenu upravo njihovoj dobi, uzrastu i mogućnostima (Skupina autora, 2007).<sup>8</sup> Kako bi se to ostvarilo, Platon neprestano zagovara ozbiljnu selekciju vezanu kako uz sadržaje koji se uče tako i uz odgajatelje čija je zadaća poučavati djecu i mlade. Njegova se paternalistička briga na taj način u nekim segmentima pretvara u indoktrinaciju i manipulaciju te izlazi iz okvira onoga što bismo nazvali dobrim utjecajima na djecu. No kada je o odgoju i obrazovanju riječ, čini se da Platon

---

<sup>6</sup> Isto vrijedi i za umjetnost za koju Platon kaže da je kopija kopije i kao takva trećerazredna stvarnost (prava stvarnost, naime nalazi se jedino u svijetu ideja, druga razina stvarnosti u osjetilnom svijetu, a treća u umjetnosti).

<sup>7</sup> Glazbeni i gimnastički odgoj dobivaju i proizvođači (najniža klasa) kojima oni predstavljaju cjelokupnu naobrazbu.

<sup>8</sup> U antičko doba društvo je funkcioniralo uvelike drugačije nego danas. Uloge u društvu bile su strogo podijeljene, a prava su imali samo građani. Robovi su se tako školovali samo ukoliko su imali vlasnike koji su to dopuštali i sl. Iako u doba Platona (i Aristotela) prevladava mišljenje da žene nisu ravnopravne muškarcima, Platon je smatrao da žene imaju jednako pravo na školovanje kao i muškarci (i trebaju imati više manje isti tretman kao i muškarci).

ništa nije želio prepustiti slučaju. Od šesnaeste do osamnaeste godine uči se matematika (što bi i danas, zajedno s materinskim jezikom, spadalo u osnove pismenosti). Od osamnaeste do dvadesete godine na rasporedu je vojna obuka. Vojna disciplina omogućuje usavršavanje obiju razina, i intelektualne i moralne, jer s jedne strane dovodi do jačanja fizičke spremne, a s druge služi formiranju snažnijeg karaktera (Skupina autora, 2007, 161–163). Po završetku vojne obuke mnogi se odlučuju postati vojnici, a samo manji broj učenika nastavlja dalje sa školovanjem. Daljnje je školovanje rezervirano samo za one najbolje, buduće filozofe, odnosno državnike. Od dvadesete do tridesete godine ti najbolji učenici posvećuju se formalnoj disciplini koja uključuje više razine obrazovanja, odnosno svladavanje (naj) viših intelektualnih sposobnosti vezanih uz svijet ideja koji obuhvaća ono vječno, savršeno, nepromjenjivo i nepropadljivo, dakle, bave se matematikom te eventualno fizikom i astronomijom ako se rasprave vode na posve apstraktnoj razini (Zovko, 2001, 30). Od tridesete do trideset pete godine uči se dijalektika koja ima iznimnu važnost, a označava metodu dolaska do znanja putem dijaloga, odnosno rasprava i razgovora uopće, pomoću kojih sudionici zajedno dolaze do ispravnih zaključaka i istine. Dijalektika je za Platona shvaćena i kao znanstvena metoda pomoću koje se mogu demonstrirati istine (Skupina autora, 2001, 66; vidi još Golubović, Angelovski, 2017). Ona funkcionira tako da se analiziraju pojedinačne tvrdnje ili hipoteze, zatim logičke posljedice navedenih hipoteza u slučajevima kada bi ih se afirmiralo pa zatim negiralo da bismo na koncu mogli doći do logičkog zaključka ili znanstvene hipoteze (Skupina autora, 2001, 66). Proces školovanja za one najbolje traje sve do pedesete godine u kojoj napokon mogu reći da su završili formalno obrazovanje, sakupili dragocjeno iskustvo i postali mudri te spremni za suočavanje sa svim životnim izazovima (Platon, 2001; Skupina autora, 2007, 161–163). Mudrost je najviše cijenjena vrlina koju posjeduju filozofi, odnosno oni koji upravljaju državom. Samo učeni (što podrazumijeva mnoge godine školovanja i skupljanja različitih životnih iskustva) mogu voditi državu i imaju sve potrebne sposobnosti, vještine i kompetencije da to čine vrlo uspješno i na dobrobit svijui. Najviše razine obrazovanja namijenjene su za najbolje i traju sve do pedesete godine. Najbolji, dakle državnici, su filozofi koji upravljaju državom. Znanje i iskustvo se, kao što vidimo,

najviše cijenilo u tadašnjem društvu.

Čovjek postaje čovjek u pravom smislu te riječi na način da razvije, osnaži i usavrši ono najizvornije ljudsko u sebi. Između ostalog, tu mislimo na glavnu karakteristiku koja se u ovom kontekstu uvijek ističe, a to je razum, odnosno, ljudska racionalnost. Upravo po racionalnosti čovjeka izdvajamo iz skupine ostalih živih bića. Samo je čovjek sposoban biti racionalan, djelovati racionalno i imati racionalna vjerovanja. Zato treba ustrajati na njegovoj obrazovnoj, odnosno, intelektualnoj izgradnji.

Od Platona potječe jedna od najviše citiranih definicija znanja koja glasi „znanje je istinito opravdano vjerovanje”. Naime, Platon je u svojim dijalozima puno i izuzetno angažirano raspravljao o mnogim temama bitnim za svakog čovjeka – između ostalog i o tome kako se može doći do spoznaja i znanja, koji su pouzdani izvori znanja, može li se doći do sigurnosti kada su u pitanju znanje i spoznaja i dr. Jedno od poznatih mjesta na kojima raspravlja o dolasku do istine je svakako mit o spilji (Platon, 2001; Cahn, 1997; Cioffi i dr., 1992; Abbagnano, 1996).<sup>9</sup> Uobičajena forma kroz koju je izražavao svoja mišljenja i stajališta o gotovo svim temama je dijalog. Dijalog je vrsta razgovora koja, između ostalog, omogućuje razmjenu ideja te kritičkoga i kreativnoga mišljenja među sugovornicima, odnosno omogućuje dolazak do novih spoznaja i znanja. Smatrao je da je znanje čovjeku urođeno, što nas ne treba čuditi s obzirom na to da je tvrdio da postoje dva svijeta te da je ovom u kojem mi živimo uzrok i uzor, savršen, nepromjenjiv i neprolazan svijet ideja u kojem sve, pa i znanje, postoji u najvišem i najsavršenijem obliku. Samo u svijetu ideja znanje postoji u potpunom, apsolutnom, zagaraniranom i savršeno dostupnom obliku. U skladu s time, Platon tumači i egzistenciju čovjeka. Tvrdi da u savršenom svijetu ideja postoje duše koje kada se rodi smrtni čovjek, u trenutku njegova rođenja silaze iz svijeta ideja u osjetilni, naš nesavršeni svijet (koji je prolazan i propadljiv) i ulaze u tijelo konkretnoga čovjeka. U tom trenutku duša, s obzirom na to da je u svijetu ideja sve znala i kontemplirala,

---

<sup>9</sup> U *Državi* je Platon izložio svoj poznati mit o spilji u kojem se spajaju dodatne dvije analogije u kojima tematizira znanje, a to su analogija o suncu i analogija o crti.



a sada prešla u nesavršeni svijet, sve odjednom zaboravi i čovjek se tijekom čitava života samo prisjeća onoga što je njegova duša kontemplirala u savršenom svijetu ideja. Zato Platon i kaže da se do znanja dolazi prisjećanjem (anamnezom). Teoriju o znanju kao prisjećanju Platon je detaljno izložio u svom dijalogu *Menon*. Znanje je isto što i prisjećanje, a da bi se čovjek mogao prisjetiti onoga što je njegova duša znala u savršenom svijetu ideja, treba mu pomoć, odnosno poticaj. Ključni motivatori ili poticatelji za dolazak do novih spoznaja (i znanja) su učitelji ili učiteljice koji predstavljaju nezaobilaznu pomoć u stjecanju znanja. Platon je u *Menonu* izložio poznati primjer u kojem njegov učitelj Sokrat poučava neukoga roba, navodeći ga pitanjima i potpitanjima te mu pomaže doći do konačnoga rješenja zadatka iz geometrije. Učitelji djeci pomažu da metodom dijalektike (koja podrazumijeva točno određeni način razgovora u kojem se dijete, odnosno njegova duša, prisjeća onoga što je prethodno znala) usmjerenim pitanjima i navođenjem dođu do konačne istine. Znanje je prema toj koncepciji čovjeku urođeno, samo ga treba otkriti, prisjetiti ga se, a u tome djeci ponajviše pomažu učitelji, njihovi glavni poticatelji. Osim toga, Platon smatra da je znanje vrlina. Mogli bismo njegov stav izraziti i na sljedeći način – znanje čovjeka odgaja. To znači da kada nešto čovjek zna, onda on po tom znanju i postupa. U dijalogu *Protagora* Platon tvrdi da čovjek griješi samo iz neznanja jer kada zna, on postupa ispravno. Znanje je neodvojivo od djelovanja, a to dalje znači da je ono vrlina koja se poput bilo koje druge vrline može usvojiti i naučiti.<sup>10</sup>

No do znanja nije lako doći. Taj proces dolaska do spoznaje i znanja dug je i nerijetko prilično zahtjevan. Pokazao je to Platon u čuvenom mitu o spilji kojeg je izložio u svojoj *Državi* (Platon, 2001, 570 a – 511 d; Zovko, 2001; Cioffi i dr., 1992; Abbagnano, 1996). Spilja na neki način prikazuje zatvorenost čovjeka u svoj svijet iz kojeg ili ne želi ili se boji izaći, iako kada bi se usudio izaći, čekao bi ga potpuno nov i neotkriven svijet novih i autentičnih spoznaja i znanja. Napredak u znanju ostvaruje se kroz četiri faze

---

<sup>10</sup> Platon nije čitavo vrijeme imao isto mišljenje o odnosu znanja i vrlina, no nećemo u to ovdje ulaziti. Važno je imati na umu činjenicu da njegovi stavovi proizlaze iz triju faza njegova stvaralaštva – rane, zrele i kasne.



ili četiri stupnja spoznaje, a manjkavost je čovjeka u tome što često nije svjestan kako ignorira znanje, ne zna, ne želi prijeći na višu razinu spoznaje i znanja ili sl. Platon u mitu o spilji govori o četirima razinama spoznaje i dvjema vrstama znanja povezanih s postojanjem dvaju svjetova (osjetilnim svijetom i svijetom ideja; u svakom je od navedenih svjetova moguće postići po dvije razine spoznaje). Uz osjetilni je svijet vezano mnijenje (grč. *doxa*) ili preciznije – nagađanje i vjerovanje, a uz svijet ideja istinsko znanje (grč. *episteme* – što najčešće prevodimo kao znanost). Riječ je o dvjema najvišim razinama spoznaje: racionalnom ili matematičkom uvidu i uvidu u svijet ideja. Priča o spilji odvija se na sljedeći način (više u Golubović, Angelovski, 2017). Čovjek otprilike tridesetak godina živi prikovan u špilji u kojoj je na jednoj strani upaljena vatra i jedini doticaj koji ima sa stvarnošću je onaj putem sjena. Sjene su za njega, u tim okolnostima, jedina stvarnost. Skriven iza visokog zida, netko mu pokazuje različite predmete koje on ne vidi izravno, nego vidi samo sjene predmeta (na zidu ispred sebe). Kada bi se oslobodio okova, vidio bi pojave (odnosno imao bi izravno viđenje fizičkog predmeta), nakon čega bi mogao zamisliti taj predmet i kada predmet nije pred njim (imao bi mogućnost stvaranja predodžbe, što spada u višu razinu spoznaje – tzv. racionalnu ili matematičku spoznaju). Najviša razina spoznaje ili znanja je spoznaja ideja. Spoznaja ideja je vrhunac spoznaje – predstavlja znanje koje čovjek može zadobiti tek po završetku svog ovozemaljskoga života (dakle, kada njegova duša ponovno prijede, odnosno vrati se u savršeni svijet ideja). Mit o spilji jedan je od najpoznatijih primjera iz Platonove *Države* za koji postoji više interpretacija, između ostalog i ona koja kaže da je Platon ovim primjerom želio ukazati na iznimnu važnost napredovanja osobe u intelektualnom i moralnom (odgojnom) smislu (Platon, 2001). Čovjek kroz život napreduje na obrazovnoj razini, ali i na odgojnoj. Usavršava se njegovo znanje, ali i njegove karakterne osobine. A sve u cilju da postane što bolji čovjek. Na kraju možemo zaključiti da znanje za Platona ima jasnu i nedvosmisleni namjenu – uvijek služi za izgradnju čovjeka, izgradnju građanina koji će svojim kvalitetama i dobrotom biti na raspolaganju svojoj zajednici, ali tako da ostvari sve svoje potencijale među kojima se posebno ističe dobrota. Upravo je zato, čini se, Platon uvijek stavljao ideju Dobra ispred svih ostalih.

Platon nas je upoznao s mogućnostima i preprekama u dolasku do znanja, upozoravao da ne uzimamo znanje olako, u smislu da dolazak do znanja pretpostavlja stupnjeve pomoću kojih se čovjek uspinje u spoznaji sve dok ne dođe do konačne istine. Pri tome ne smijemo zamijeniti znanje onim što znanje nije. Mnijenje, dakle kada kažemo 'nešto mi izgleda kao', i posjedovanje činjeničnog znanja označavaju dvije različite stvari. Isto vrijedi i kada tvrdimo da imamo vjerovanje o čemu ili kada točno znamo što. Drugim riječima, znanje se ostvaruje tek kada se ispune uvjeti za postizanje znanja, a ne kada smo na prvoj ili drugoj razini spoznaje, odnosno mnijenja. U životu međutim često zamjenjujemo znanje za ono što znanje nije. Znanje nas ujedno i odgaja jer ga pretvaramo u djelovanje, a Platon nam poručuje da imamo strpljenja i ustrajnosti kod izgradnje osobnosti te da budemo sistematični, analitični i kritični jer znanje i crte osobnosti su ono najviše ljudsko do čega nam treba biti najviše stalo i što će nam omogućiti dobar i kvalitetan život. Znanje koje odgaja je svakako izazov s kojim se učitelji i danas suočavaju te moraju razmišljati što i kako poučavati, dakle o sadržaju i metodama koje će u najvećoj mjeri doprinijeti odgoju djece i mladih.

### 3. J. J. Rousseau

J. J. Rousseau je u razdoblju prosvjetiteljstva razvio osebujnu i dalekosežno utjecajnu filozofsko-odgojnu koncepciju.<sup>11</sup> On se temeljito bavio, slično kao i Platon, filozofijom politike i filozofijom odgoja. Čak se može reći kako su upravo te dvije discipline ključne za njegovo cjelokupno stvaralaštvo. Ipak, treba istaknuti i da je Rousseau vidio odgoj po mnogočemu drugačije od Platona. O odgoju Rousseau progovara u svom čuvenom djelu *Emil ili o odgoju* (više u Rousseau, 2003; Cahn, 1997, 163–197). U vrijeme nastanka toga djela bilo je mnogo zapreka za implementiranje inovativnih ideja koje su u njemu izložene. Rousseau je bio proganjan i njegovo je djelo javno spaljeno samo pedeset dana po objavljivanju (više u

---

<sup>11</sup> U radu se oslanjamo na izbor iz djela koji je pripremio Cahn. Riječ je o izboru ključnih tekstova iz svih pet knjiga Rousseauova *Emila*. Koristimo i talijansku verziju *Emila* (usp. Rousseau, J. J., 2003).

Pejović, 1982; Abbagnano, 1996). Rousseau je izazvao sablazan time što je s tezom o prirodnoj dobrohotnosti čovjeka porekao kršćansku dogmu o istočnome grijehu, odnosno izvornoj posrnutosti čovjeka. Djelo i autor zaista su bili izloženi mnogim i oštrim kritikama te progonima suvremenika, između ostaloga i zato što spomenuto djelo predstavlja doista veliki iskorak u promišljanju tematike odgoja (više u Cioffi i dr., 1992). Po svemu sudeći, glavne ideje i stavovi o odgoju predstavljeni u *Emilu* bili su prilično ispred Rousseauova vremena i očito u to doba još uvijek nesprenni za primjenu. Činilo se da svojim odgojnim nastojanjima potiče na nazadovanje umjesto na napredak, osobito kada je pozivao na posebnu brigu oko očuvanja iskonske dobrohotnosti ljudske prirode za koju njegovi suvremenici nisu vidjeli nikakve ugroze. Stalo mu je do zaštite izvorne i neiskvarene djetetove prirode te je nastojao upozoriti na opasnosti koje joj prijete, ali i spriječiti štetne utjecaje društva na nju. Napredak znanosti i umjetnosti prema Rousseauu također nije djelovao pozitivno na razvoj ljudske dobrote i moralnosti. Umjesto da postanu bolji i da im znanost i umjetnost pomognu u usavršavanju čovječstva, one su na njih djelovale najčešće tako da su u velikoj mjeri postali zli, manipulativni, podložni lošim utjecajima, moralno korumpirani i sl.

Upravo zato on polazi od ljudske prirodne dobrohotnosti i postavlja dijete u središte. Dijete treba ponajprije učiti iz iskustva, a ne skupljati knjiško znanje. Ono uči u prvom redu od prirode, stvari i ljudi koji ga okružuju (Rousseau, 2003, 105). Rousseau je u središte svojih odgojnih nastojanja postavio moral, odnosno moralni aspekt osobe čiju je izgradnju i održavanje smatrao ključnim aspektom cjelokupnog procesa odgajanja. U doba prosvjetiteljstva, međutim, naglasak je, govoreći općenito, stavljen na razvoj i usavršavanje racionalnosti i inteligencije, dakle poticanje razumskih sposobnosti (ili obrazovne komponente). Rousseau je, usprkos tim prevladavajućim tendencijama, pokušao skrenuti pažnju na ostale, također značajne aspekte djetetove ličnosti, poput brige za njihove osjećaje, potrebe, spontanosti, interesa, motivacije, osobito u najranijoj dobi. Sve je navedeno u toj najranijoj fazi izuzetno važno dobro kanalizirati i paziti da se ne ugrozi lošim izvanjskim utjecajima. Pored toga, smatrao je da su iznimno važne želje i nastojanja koja dijete prirodno ima i želi zadovoljiti.

Zašto i u kojem smislu Rousseau inzistira na moralnoj komponenti odgoja? Vjerojatno se začetak njegovog interesa za tematiku moralnosti i značenja moralne komponente za egzistenciju čovjeka može pronaći u prijavi na natječaj koji je objavila Akademija znanosti u Dijonu (Pejović, 1982, 53–54). Rousseau se, naime, javio na spomenuti natječaj u kojem je trebalo obrazložiti stavove o tome kako znanost i umjetnost utječu na čovjekov moral (usavršavaju li ga, popravljaju, kvare sl.). Rousseauovo je mišljenje da znanost i umjetnost zapravo loše i negativno utječu na čovjekovu moralnost. Rousseau je isticao da čovjek često dostignuća znanosti i umjetnosti koristi u loše svrhe, što ima za posljedicu njegov osobni moralni pad. Zato treba osobitu pažnju posvetiti očuvanju izvorne dobrohotnosti ljudske prirode (više u Golubović, 2013) jer je ljudska dobrota, koja proizlazi iz njegove prirode i spontanosti, prema Rousseau, ono najbolje u čovjeku i sustav odgoja i obrazovanja svakako bi trebao poraditi na tome da se ta dobrota što bolje i duže održi, odnosno razvije i usavrši. Mala djeca su neiskvarena i upravo tu iskonsku dobrotu i neiskvarenost treba nastojati sačuvati sve do odrasle dobi. Rousseauov emancipacijski projekt ide k tome da na mjesto prirodne dobrohotnosti čovjeka, koju valja sačuvati sve do odrasle dobi i samostalnosti individualne volje, nastupa moralna dobrota čovjeka. No kako sačuvati tu iskonsku dobrotu? Rousseau je uvidio da ju je teško zaštititi s obzirom na promjene koje se u društvu događaju na kulturnoj i civilizacijskoj razini. Kultura i napredak na planu tehnike utječu na promjene čovjekova načina ostvarenja. Ali čovjek je po prirodi sklon stjecanju znanja i održavanju dobrote. Drugim riječima, on spontano teži napretku. Teško je, međutim, održavati dobrotu u velikim grupama jer su djeca uvelike podložna imitaciji i štetnim utjecajima koji dolaze iz njihove okoline i stoga ih treba odgajati pojedinačno, odnosno u izolaciji. Moralno ispravan i neizravan utjecaj puno je lakše ostvariti s djecom i mladima s kojima se provodi više vremena, a to je svakako lakše kada je grupa manja (i time utjecaj na pojedince potencijalno veći). Zato Rousseau zastupa tzv. negativnu edukaciju koja predviđa izolaciju djeteta od štetnih utjecaja društva, kulture, tehnike i dometa civilizacije, koji ga odmalena kvare. Njegovo nastojanje ide gotovo više za time da se spriječe štetni utjecaji nego da se raspravlja o ostvarenju pozitivnih odgojnih ciljeva (Rousseau, 2003, 29–31).

Opasnosti i rizici koji prijete maloj djeci s obzirom na njihovu još uvijek nedovoljno razvijenu osobnost (u svim segmentima i aspektima) mogu se poništiti ili barem uvelike smanjiti ako se dijete odgaja kroz osobni odnos učenika i učitelja.

Zato Rousseau Emila, svog zamišljenog učenika, odgaja na selu, u relativnoj izolaciji od štetnih društvenih utjecaja. Edukacija koju mu pruža oslanja se u prvom redu na njegove prirodne potrebe i sklonosti koje se nastoji podržati, ali i dodatno razviti i usavršiti. Drugim riječima, dijete treba neprestano biti aktivno (Golubović, 2013). To je moguće činiti na način da učitelj, odnosno tutor (koji s djetetom provodi dvadeset i četiri sata dnevno) neprestano priprema situacije i okolnosti u kojima će učenik korak po korak sam dolaziti do zaključaka i rješenja određenih problema, odnosno novih spoznaja i znanja, i to uglavnom putem otkrivanja (Rousseau, 2003, 94).<sup>12</sup> Učitelj na ovaj način pokazuje svoju pripremljenost i sistematičnost u pripremi sadržaja koje učenik treba savladati, a u učenika se potiče istraživanje, sloboda i samostalnost (Rousseau, 2003, 146–149).<sup>13</sup> Učenik uči od prirode, okruženja, od stvari i ljudi (Rousseau, 2003, 29–34). Učenje primjerom jedan je od poželjnih oblika učenja koji su učiteljima neprestano na raspolaganju (Rousseau, 2003, 109–111).<sup>14</sup> Važno je da se učeniku ne nameće što će misliti ili raditi (ili na koji će način djelovati), već da se nastoji neprestano poticati njegovu aktivnost i samostalnost. Rousseau je bio protiv formalnih predavanja i izlaganja teorija te je smatrao da učenik najbolje uči kada se učenje temelji na primjerima, iskustvu i praksi (Rousseau, 2003, 74).<sup>15</sup> U mlađoj dobi izuzetno je važno suosjećanje jer ono potiče učenika s jedne strane da brine za druge, a s druge da osvijesti vlastitu moralnu vrijednost. Kad odraste, odnosno postigne zadovoljavajuću razinu samostalnosti, učenik se za pomoć obraća savjetniku, a ne više tutoru

---

<sup>12</sup> Odgoj za Rousseaua predstavlja u prvom redu slobodu (i odsutnost autoriteta) i njegova temeljna maksima glasi da dijete, učenik koji je slobodan, ne čini sve ono što može i što mu se sviđa, nego uvijek dobro promišlja što i kako će činiti. A društvo ga u tom kontekstu češće čini slabim nego što ga jača.

<sup>13</sup> Učitelj treba poticati interes, motivirati učenike i dati im metode kojima će istraživati ne samo u školi nego i život oko sebe.

<sup>14</sup> A da bi to mogao činiti, učitelj je taj koji mora biti uzor svom učeniku.

<sup>15</sup> Iskustvo kojim je svatko okružen dolazi prije bilo kojih lekcija.

(jer savjetnik ima ulogu da samo povremeno savjetuje). Ulazak u društvo odraslih odgađa se do kasne adolescencije, kada se Emila upoznaje najprije sa suprotnim spolom jer djevojka (za razliku od dečka) izaziva znatiželju i nekompetitivnost. Kako izgleda odgoj u odrasloj dobi, Rousseau opisuje u posljednjim dvjema knjigama *Emila*.

#### 4. J. Dewey

Jedan od najpoznatijih i najutjecajnijih filozofa odgoja suvremenog doba je John Dewey, čije je odgojne, obrazovne i pedagoške utjecaje nemoguće na ovom mjestu u potpunosti prikazati. Zato ćemo nastojati istaknuti ključne teze iz njegove knjige *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* – djela koje se smatra njegovim glavnim djelom iz ovog područja i čije ideje u dobroj mjeri i danas možemo primjenjivati u nastavi (Djui, 1970).<sup>16</sup> John Dewey rođen je 1859. godine, a umro 1952. te je imao veoma zavidnu i dugotrajnu filozofsku karijeru, osobito kada je riječ o njegovim utjecajima na području pedagogije i filozofije odgoja. On je u prvom redu bio praktičar koji je znao čitati znakove vremena u kojem je živio. Kao što mi danas uočavamo određene nedostatke odgojno-obrazovnog sustava na svim razinama, tako je i on dobro detektirao temeljne probleme školstva njegovog doba i ponudio načine na koje bi se oni mogli rješavati (više u Cahn, 1997; Cioffi i dr., 1992, 413–443). Njegova odgojna teorija nastala je na zasadama njegovih prethodnika: Platona i Rousseaua, čije je zamisli i postavke Dewey izuzetno cijenio, ali i uspješno dalje nadograđivao (prilagodio suvremenom trenutku). Platona i Rousseaua spominje u svom djelu *Demokracija i odgoj: Uvod u filozofiju odgoja*, pokušavajući podcrtati i vrednovati njihov ključni doprinos razvoju odgojno-obrazovnog sustava (Djui, 1970, 64–68). Cilj mu je proučiti u kojoj mjeri su oni pomogli pojedincu, čovjeku kao individui, ali i čovjeku kao članu društva da se ostvari u odgojnom smislu i, u konačnici, jesu li doprinijeli promociji demokracije kao sastavnog dijela, prema njegovu mišljenju, svakog

---

<sup>16</sup> Dewey se u svojim promišljanjima o odgoju oslanja na svoje prethodnike, Platona i Rousseaua.

dobro postavljenog sustava školovanja (naime, sloboda je ključni element demokracije, ali i odgoja). Dewey je obojici svojih slavni prethodnika pripisivao mnoge zasluge, ali je ujedno ukazivao i na ograničenja prisutna u njihovim odgojnim zamislima. Primjećuje kako je Platon odgoj promatrao u kontekstu dobrobiti koja će se odgojem ostvariti na razini države, a čija je temeljna zadaća osigurati sreću i dobar život za sve građane. U tom smislu cilj je odgoja da najprije otkrije sklonosti i sposobnosti koje pojedinac posjeduje i zatim mu pomogne da ih razvije i usavrši, kako bi mogao biti na korist sebi, a još više zajednici u kojoj živi. Rousseau je otišao korak dalje i inzistirao na tome da se u središte stavi pojedinac, što znači nastojanje oko očuvanja njegove izvorne prirode (Djui, 1970, 64–68; Golubović, 2013, 25–36). Želeći istaknuti ono najvažnije, možemo kazati kako je Platon očito previše naglašavao čovjekovu društvenu, a Rousseau individualnu dimenziju (koja je prešla u drugu krajnost, odnosno u pretjeranu brigu da se ostvare potencijali djeteta kao pojedinca). Platon je na taj način ukalupio čovjeka u određenu unaprijed zadanu ulogu (pri tom ne ostavljajući prostora za njegove osobne želje i prohtjeve), a Rousseau je, s jedne strane možda dopustio pojedincu previše slobode, a s druge ga je, na njegovu štetu, u ranoj dobi i na dulje razdoblje udaljio od društva (Djui, 1970, 64–68).<sup>17</sup> Dewey je nastojao pomiriti pristupe svojih prethodnika nalazeći neki treći put, usklađen s potrebama vremena u kojem se nalazi.

Odgoj i obrazovanje su prema Deweyju čovjekova temeljna životna potreba. Život bi ljudi bio u potpunosti nezamisliv bez njih, a škola je beskorisna bez uske povezanosti sa životom. Odgoj i obrazovanje se ostvaruju velikim dijelom kroz školski sustav. Školstvo prema Deweyjevom mišljenju treba biti pragmatično, a to znači da učenici trebaju učiti ono što je korisno za rješavanje njihovih, u prvom redu, neposrednih životnih poteškoća i problema. U tom kontekstu, Dewey zastupa epistemološki instrumentalizam prema kojem spoznaja treba služiti kao instrument koji će učenike dovesti do uspješnoga i učinkovitoga djelovanja. Oni trebaju vidjeti da ono

---

<sup>17</sup> Pitanje je nadalje je li društvo doista toliko štetno za pojedinca, u smislu da će on u najranijoj dobi preuzeti baš sve ili većinu loših obrazaca ponašanja i mišljenja, odnosno isključivo ono negativno kao što je to tvrdio Rousseau.



što uče ima veze s njihovim iskustvom i životom, unutar i izvan škole. To se može postići kada se učenike suočava s konkretnim, životnim i njima bliskim problemima koji se detaljno analiziraju i pokušavaju sagledati iz svih mogućih kutova (Golubović i Angelovski, 2017). Deweyjeva je preporuka učiteljima da gradivo ponajviše obrađuju kroz problemske situacije i analize slučajeva, i to u svakom predmetu, gdje i kada je to moguće, a uz to da se učestalo pozivaju na iskustvo (Džui, 1970, 100–109). Učenje na temelju iskustva je najkorisnije jer je iskustvo prema Deweyju sve ono što nas okružuje ne samo kao pojedince nego i kao društvo te ono na što se neprestano oslanjamo. Iskustvo nam omogućuje prilagodbu na nove životne situacije. U nastavi se, osim toga, treba što češće oslanjati na poučavanje putem primjera kao jednim od možda najstarijih i najučinkovitijih oblika poučavanja uopće. Zašto Dewey preferira upravo poučavanje problemskih situacija i analize slučajeva? Zato što su problemi, osobito oni povezani s iskustvom, svakodnevna pojava koja poziva – s jedne strane na razmišljanje, a s druge na rješavanje djelovanjem.

Tu se vidi da Dewey zastupa aktivizam prema kojemu su učenici aktivni sudionici u nastavi. Oni su ti koji analiziraju probleme i različite problemske situacije, predlažu mnoga rješenja, raspravljaju za i/ili protiv određenog rješenja, pokušavaju pronaći ono koje će na najbolji način odgovarati situaciji i okolnostima u kojima su se našli i koje mogu u stvarnosti isprobati i na kraju znati argumentirati ono najbolje. To mogu činiti u paru, grupi, timu, uz pomoć nastavnika ili bez nje, teme obrađivati po fazama ili dijelovima problema itd. Problemu ili problemskoj situaciji (više u Golubović i Angelovski, 2017) inače treba pristupiti tako da ih se najprije pravilno formulira, vidi u čemu se točno sastoje i povlače li sa sobom dodatne poteškoće i posljedice (pitamo se, naravno, koje i kakve), zatim treba potražiti rješenja koja će se jedno po jedno detaljno analizirati i proučiti iz svakog mogućeg aspekta te na koncu predložiti, uz dostatno obrazloženje, upravo ono najučinkovitije koje će se testirati i provjeriti funkcionira li u stvarnosti (Golubović i Angelovski, 2017; Peterson, 1986). Na ovaj način će učenici znati adekvatno odgovoriti na konkretne životne probleme, a ako to ne znaju, onda će se prilagoditi, tražeći novo rješenje, poboljšavajući postojeće i sl. Teorija, prema Deweyju, treba uvijek biti u službi prakse, odnosno života, jer spoznaja i znanje služe



za preuzimanje kontrole nad situacijom u kojoj se učenik/čovjek nađe i za pronalaženje praktičnih, sa životnim iskustvom povezanih rješenja. To u prvom redu znači prilagođavanje jer se čovjek stalno nečemu prilagođava. Učenje, zatim stjecanje novih spoznaja i znanja treba biti usko povezano sa svakodnevnim iskustvom i istraživanjem – postupnim otkrivanjem istine. Stoga Dewey zagovara tzv. škole laboratorije u kojima bi učenici bili pravi mali istraživači, mali znanstvenici koji su motivirani za bavljenje onime što je vezano uz njihov svakodnevni život i interese (Peterson, 1986). Dolazanje do istine je proces (s obzirom da nema gotovih istina) koji angažira čitavu osobnost, a vezan je uz vrednote kulture, tradicije i društva u kojem učenici žive. Istina nije jednom zauvijek dana, do nje se dolazi postupno, a čovjek sa svoje strane treba biti uvijek otvoren za istinu i prilagođavanje novonastalim situacijama. Istina je proces, a taj proces podrazumijeva ono što danas zovemo cjeloživotnim učenjem. Odgoj je, prema Deweyju, najviši čovjekov cilj, a označava proces stalnoga preuređivanja, obnavljanja, ispravljanja i mijenjanja vlastite osobnosti (ovdje mislimo na samoodgoj). No odgoj je i utjecaj i vođenje drugih do istog cilja (Djui, 1970, 39). Učiteljevo vođenje ili usmjeravanje učenika ključno je za ostvarenje njihove zrelosti i samostalnosti, odnosno za njihov odgoj.

Važan dio školskog sustava trebao bi biti posvećen radnom odgoju. Dewey smatra da u školama laboratorijama djeca trebaju raditi rukama, odnosno baviti se izradom raznih predmeta, vrtlarstvom, kuhanjem, dakle domaćinstvom i sl. Ukratko, odgoj je stalno učenje, prilagođavanje, mijenjanje i obnavljanje onoga što se zna i onoga što će se tek otkriti i provjeriti. Odgoj je cjeloživotno učenje i primjena naučenoga koja se odražava na učenikovu, odnosno ljudsku osobnost.

## 5. Umjesto zaključka

Biti odgojen znači biti ostvaren. Odgoj i obrazovanje u školi, osobito u prvim četirima razredima osnovne škole odvija se tako što dijete razvija i usavršava vlastite sposobnosti: uči materinski jezik, upoznaje se s likovnom, glazbenom te tjelesnom i zdravstvenom kulturom, zatim razvija i usavršava matematičku pismenost, uči prvi strani jezik (u četvrtom razredu često i drugi strani jezik) te se upoznaje s prirodom i društvom. Pored toga može pohađati i izborne predmete, kao i sudjelovati u različitim izvannastavnim aktivnostima. Kroz cijeli proces djecu vode i pomažu im njihovi učitelji. Oni brinu o tome što se i kako poučava, nastoje ukloniti štetne utjecaje iz njihove okoline i poučiti ih onome što će im koristiti u daljnjem životu. Obrađuju s njima mnoge korisne sadržaje, pripremaju ih za cjeloživotno učenje, uče ih kako učiti i snalaziti se u svakodnevnim situacijama, dakle kako se najbolje prilagoditi. Sve to mogu činiti upravo oslanjajući se na odgojne prijedloge i ideje trojice velikana filozofije odgoja – Platona, Rousseaua i Deweyja.

Ono što smo naučili od trojice, povijesno gledajući, najznačajnijih filozofa kada je o odgoju riječ jest to da je odgoj na individualnom i zajedničkom planu najviši cilj koji netko može ostvariti. Vidjeli smo koje su mogućnosti, izazovi i poteškoće povezane s načinom izgradnje učenikove/čovjekove osobnosti. U najranijoj dobi djeca se odgajaju i njihov odgoj ovisi o odraslima, ponajviše učiteljima, koji bi trebali pomoći da se njihov istinski dječji interes i radost učenja ne ugase, da što je moguće bolje razviju sve svoje potencijale i da postanu odrasli, sposobni i sretni ljudi.

## Literatura

- Anderson E. (17.07.2018). Dewey's Moral Philosophy. Preuzeto s <https://plato.stanford.edu/entries/dewey-moral/> (Pristupljeno 28. lipnja 2018.)
- Abbagnano, N. (1996). *Storia della Filosofia*. Torino: Utet
- Berčić, B. (2012). *Filozofija*. Zagreb: Ibis grafika
- Bertram C. (26.05.2017). Jean Jacques Rousseau. Preuzeto s <https://plato.stanford.edu/entries/rousseau/> (Pristupljeno 28. lipnja 2018.)
- Bošnjak, B. (1982). *Grčka filozofija*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske
- Bošnjak, B. (1993). *Povijest filozofije*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske
- Brambilla E. i dr. (2001). *Gli Spilli. Filosofia*. Milano: Alpha Test
- Cahn, S. M. (1997). *Classic and Contemporary Readings in the Philosophy of Education*. New York: Oxford University Press
- Camaschella V (ur.) (2007). *Psicologia e Pedagogia*. Milano: De Agostini
- Cioffi, F. i dr. (1992). *Il testo filosofico*. Milano: Bruno Mondadori
- Coumoundouros A. Plato: The Republic. Preuzeto s <https://www.iep.utm.edu/republic/> (Pristupljeno 28. lipnja 2018.)
- Delaney J. J. Jean-Jacques Rousseau. Preuzeto s <https://www.iep.utm.edu/rousseau/> (Pristupljeno 28. lipnja 2018.)
- Dewey, J. [Djui, Dž.] (1970). *Vaspitanje i demokratija. Uvod u filozofiju vaspitanja*. Cetinje: Obod
- Field R. John Dewey (1859. – 1952). Preuzeto s <https://www.iep.utm.edu/dewey/> (Pristupljeno 28. lipnja 2018.)
- Golubović, A. (2010.). Filozofija odgoja u: *Riječki teološki časopis*, 18 (2), 609–624.
- Golubović, A. (2013). Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj u: *Acta Iadertina*, 10 (1), 25–36.
- Golubović, A. i Angelovski, L. (2017). *Metodika nastave filozofije*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
- Marinković, J. (2008). *Učiteljstvo kao poziv*. Zagreb: KruZak
- Pejović, D. (1982). *Francuska prosvjetiteljska filozofija*. Zagreb:

Nakladni zavod Matice hrvatske

Pejović, D. (1982). *Suvremena filozofija zapada*. Zagreb: Nakladni zavod Matice hrvatske

Peterson, M. L. (1986). *Philosophy of Education*. Leicester: Inter Varsity Press

Platon, (2001). *Država*. Zagreb: Naklada Jurčić

Platon, (1997). *Menon*. Zagreb: KruZak

Platon, (1975). *Protagora / Sofist*. Zagreb: Naprijed

Polić, M. (1993). *K filozofiji odgoja*. Zagreb: Znamen

Polić, M. (2006). *Činjenice i vrijednosti*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo

Rousseau, J. J. (2003). *Emilio*. Bari: Laterza

Zagorac, I. (2010). Rehabilitacija senzibiliteta. Filozofijska konstrukcija senzibilnog čovjeka u: *Filozofska istraživanja*, 30 (1–2), 123–140.

Zagorac, I. (2013). Psihosomatika vrline u doba senzibiliteta u: *Acta Iadertina*, 10 (1), 61–68.

Zovko, J. (2001). U Platon, (2001). *Država* (str. 7–44). Zagreb: Naklada Jurčić

Woodruff P. (10.11.2014). Plato's Shorter Ethical Works. Preuzeto s <https://plato.stanford.edu./entries/plato-ethics-shorter/> (Pristupljeno 28. lipnja 2018.)

## **Teachers' calling and upbringing: analysis from the viewpoint of the philosophy of education**

Aleksandra GOLUBOVIĆ

*University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences  
agolub@ffri.hr*

In this paper we shall discuss the possibilities, challenges and hardships related to upbringing, from the viewpoint of the philosophy of education. Teachers face these challenges and hardships every day. The teacher's calling is of utmost importance for various reasons, among which their role in upbringing could be considered central, since it is through this role precisely that teachers can have a huge and direct influence in the formation of the children's personalities, and their transition to adulthood in general. This fact was recognized by many philosophers from the Antiquity to today, who are in the focus of this paper, and who've dealt with interpreting various influences and practices in upbringing and education. Therefore, in this paper we want to highlight and, at least succinctly, analyze some of the key philosophical positions important for the formation of the wholesome, independent and mature person, or, in other words, we want to point to the goals that teachers strive to fulfill every day, while attempting to help the children to become independent and mature adults. To this end, we will give an overview of the positions advocated by Plato, J. J. Rousseau and J. Dewey – the three pioneers of the philosophy of education.

***Key words:*** *Teachers; upbringing; philosophers of education; Plato; J. J. Rousseau; J. Dewey*



**Jasna ARRIGONI:**  
**Interview with Taisir Subhi Yamin**

**1. How did you start your career in education of gifted since you are a physicist?**

I got my B.A. and M.A. in physics. I realized that I couldn't make any contribution to this field, because I felt my knowledge and capability are not strong enough to continue. One day I was thinking of how I could find another profession. I started thinking about gifted education. At that time it was very difficult to find somebody in that area. I contacted the British Council because I was very poor and I didn't have any money to study abroad. I secured this scholarship in the British Council to study in England, at the Lancaster University. At this university there wasn't a department of gifted education. They put me in the education research where I could do my research in both : computer system learning and gifted education. Then I started to connect with people in this field, trying to build my network with people, starting reading everything related to the field. In 1994 I graduated from the Lancaster University in England and then started my career in gifted education. When I was in school, I used to see students who were more intelligent than me and more intelligent than other students but worked as taxi drivers or in a grocery shop because teachers were unable to notice their abilities. These people were not given an opportunity to fulfill their needs or to develop their abilities. This also challenged me and drew me in this direction and I felt that I have to find out how we can handle the issue of the gifted people.

**2. You have acquired your doctoral thesis in this field in cooperation with prof. J. Renzulli. Can you tell us something about your experiences of working with one of the best - known authorities in the field of gifted, creativity, and innovation in the world?**

First of all, when I studied in England, I was under supervision of Peter Goodier, who is now a professor of education and technology. He was my main supervisor. At that time I got in touch with Renzulli and he became something like my father in this field because he was the only person who provided me with all the literature I needed to do my thesis and to communicate with him. After that, when I graduated, I got Fullbright and Fullbright enabled me to spend one year at the Connecticut University with Renzulli. I started working with him and other colleagues from the Department as my counterparts. We were talking about different issues related to education and technology and I came to an idea of a learning system with a platform in which you can offer activities for gifted people. I have learned many things from Renzulli. First of all he is willing to work with diverse people, from different countries, regardless of any criteria. Second, it is his commitment. He is highly committed to work. I have learned from him a lot about things from this area. He has plans specially for the teachers. For example, he created what we call Confratute and this is that made me something similar later on when I was doing conferences or in capacity building programs. You can say Renzulli is the most successful one in the field. Why? When he devised his theory, he made a definition and he was talking about programming and how we can translate definition and the methodology. He made and researched tools and identification tools and after that based programs on the identification and profile, while other researchers didn't manage to go from theory to practice. When you interview Renzulli and ask him why he is successful, he will tell you it is because he started from practice and went to theory. I go to the school, I work with teachers, I see teachers and base my experiences with teachers. I devise a theory and then the theory works, there is no other way. So this is why I like him. I have other colleagues who have had impact on my life but he has had the strongest impact on my life. I learn from



him and I also learn from other people like Sally Reis, Joan Freeman, Ken Mcklusky and others.

**3. What is the current situation in the world of education of potentially gifted children and youth? At the conference in Portorož you said that there are no new original theories, new approaches....**

I think you are right. What is drawing me to this conclusion? Inertia? Inertia in gifted education means we are moving in the same place and not making **new place**. As you know in psychics you have to make work if you move from a to b, there is a distance you pass and you make a contribution. In gifted education, unfortunately, we are just repeating the story over and over again, we are repeating the story from Louis Terman up to date. We are still fighting each other concerning the definition. Everyone comes with a definition. If you ask what is the right definition for giftedness, you find that up to now there have been more than 100 definitions and we are not able to combine them and find the right definition. For that reason, if we start investigating gifted education, we say what contribution we have made. And we will find that our contribution is really limited. Of course, we have a very big number of teachers and professors who advocate gifted education but the contribution is limited.

For that reason we started to move from what we call gifted education to the potentially gifted education, from creativity to potential creativity etc. Why? We can extend an umbrella, we can have more customers, we can also have freedom to deal with high achievers even if they are not gifted. For that reason we are talking about teaching for thinking within the new trend.

Teaching for thinking means we can find people with a potential and based on that we can offer services. Maybe in the future gifted education will become much better. It is only the beginners who are just repeating all the time and it is only the newcomers that have no platform.

This is the situation. If we compare Croatia with Europe, Croatia is not behind any other country, it is not behind Europe or whatever. There is some quality education here, some quality education in

Europe, like in Germany and other countries, but gifted education is not in the right place. Why? We don't have legislation, we don't have the politicians who support such programmes. You have associations, you have the parents and teachers who are supporting them, but you need funding. This funding should come because this is what people should invest in. Many countries don't invest in gifted education. Now at universities we are just doing things, but we are not contributing on that level. Second, when we publish, we have limited impact on the field. Practices in the field are far away from what we are expecting from gifted education. This is the strange thing about gifted education. Our contribution is moving very slowly and has a very limited impact. Why? In other fields it is different. If you listen to Korado, he will tell you about many advances in astronomy, technology, etc. This is going on very fast, in a very limited period of time. In gifted education you can find somebody who is in 2018 just making a little modification of the model which was published in the 1980s. This is how I understand inertia. We are just repeating without making any advancement.

**4. What does it mean for Croatia, where there is no organized system of gifted education. Where can we start, how should we start to improve our educational system?**

To find a local organization caring for the gifted would be a good thing. We have some people who are an umbrella, who have the name.

Secondly, to have local universities who start offering courses in gifted education or courses in creativity.

Thirdly, to raise public awareness so that people start hearing in the media, in schools, in public lectures about the importance of gifted education, why we need gifted education in Croatia, why now.

Fourthly, justification. We have to tell the people in politics, in public why we need gifted education. First of all, it is investment in human beings, we are a small country, but we have these people who are the top, who can be problem solvers in the future. They are good practitioners, good teachers, the best medical doctors. We need to grow, we need to make the country stronger in the economy. Who are the people who will do this? It is only the gifted people. They will find different fields of work, they will contribute more, they will

make the country smarter....

For **political stability**. The gifted ones have wisdom, they have the vision, they have planning. When they work for a country, then they help the economy and the political stability and contribute in a humanist way. Whole products will be good for the whole educational system because what you offer is higher quality for the gifted but also for the whole educational system because they will have an example how to deal with high achievers, how to deal with all students in the classroom. Instead of teaching people to become knowledge consumers, you should teach them to become knowledge producers. And those knowledge producers will be problem solvers, and those problem solvers will be the producers with ideas, products and everything. Today some of the people were telling the Mayor of Rijeka that they used to have industry, shipyards. OK, we can come back if we just bring the right people. We keep the brains instead of having brain drain. Gifted education is another method to prevent brain drain. There are many intellectuals who left the country to live in other countries just because of the salary or just because of better facilities or advantages in another country. I need these people. There are indications that gifted education is growing. When you come to Rijeka, to the University, we have now courses, we have people who research, we have workshops, publicity, a journal is coming. All in all things are going in the right direction. If you compare Croatia with the France, up to now they have moved in the same way, at the same speed.

**5. Can you tell us something about trends in higher education of future teachers of gifted children? Can you compare the American experience in this field with European experience?**

Your question is addressing the issue at three levels. First of all at the local level, second at the European level, and third at the international level including the US. Now, traditionally, you remember, we used to bring people with low grades in education, those who were not able to become medical doctors or engineers. So the only thing they could find was the teaching profession. We have to change the trend. How can we change it? We can insist that entrance criteria for teaching

should be higher. Then we will get student teachers who are the best. Second, we can also change the content we are teaching the future teachers. They should learn about social issues, planning, teaching for the thinking, teaching for the gifted and especially about needs.

Then we have to work with legislators. If you want to have teachers who are highly qualified, who are able to teach with high commitment in school and put a lot of effort into their work, you have to raise the salary. So if you raise the status of the teachers, everybody will think “Why I should not opt for the teaching profession?”. We have to work on different parallel tracks. We have to work with politicians and legislators, they have to raise the status of the teachers, the salaries. We also have to change the content of teaching at their universities, we have to change the entrance criteria. Those who come should be qualified enough to do this. In Europe, there are still problems with teaching. It is the same trend. Only teachers who do not enter other professions come. Now, the private sector is investing in a different way. For example, I need a physicist. I will not take a teacher who just has a degree in teaching. I will go to those who graduated in physics, whatever, I’ll make them qualified through capacity building, I’ll give them a high salary and I am sure about their teaching profession. Or I can get an astronomer, or people from other fields, I qualify them from the pedagogical point of view and then they are able to teach.

They manage to do that after they raise the status of the teacher. Teachers’ salaries in the US are higher than in many other professions. So they don’t have this problem. Thus you will find a teacher who is already highly committed. I will give you one simple example. Jordan is very similar to Croatia, a very small country, teachers are not qualified enough. Queen Noor, the Queen of Jordan, wants to establish a school for the gifted. We are in trouble, where to find these teachers who are able to spend 24 hours daily 7 days in week to work with such people? OK, we will go to university professors, we will talk to the university professors who are the best physicists, mathematicians, chemists, engineers, bring them, interview them to see their personality, and then we offer them 30% more than any other salary in teaching. Then we manage to bring a highest number of people for these schools. We can do a similar thing in gifted education:

just raise the salary, raise the status, give them more respect and then you will have these people. You see, we have to work on many tracks. We have to work at the content level, at the social level, and then by the end of the day you will have an army of good people. I don't mean that teachers who are now in the field are not good, but we mainly accept the average, maybe not qualified enough. This is what they can do, this is what we are getting.

For Croatia, priority education leads to a good economy.

## **6. How to develop partnerships between all stakeholders in the system that is focused on the child?**

You have to work on the local level, with all partners who are concerned about the quality education first, about gifted education second, then about the region, i.e. the countries around us, and then about the international level.

First of all, you need a strong core team at the local level. A strong core team means people who are specialists like you, like your colleagues, who are able to attract people, plan for them. The core team - they are the brain for the whole thing, they are planning, they are communicating, they are doing projects. This **think thank** is the people who are planning everything. This is one thing.

The other thing you have to do is create **ownership**. We are all the owners of these things, it is not only me, not only Jasna, it is all of us. Why? Because we are working together as owners of this project, and this ownership can be created by cooperation, communication, reliable communication, and then we are all planning the thing, we are all executing the thing. You want me to do this limited task. Who will specify the tasks? You will as a think thank, as a core team. I can do only a part and another person will integrate my work. This is what we can do, we can have the right groups, it means you have to create, first of all, the **local core team**.

Then we have to think about **other cities**. We have to do projects where we can join other people and sometimes it is just for publicity of this project. Also, we need to make documentation, something to document outcomes because then we can share the knowledge with other people. This is done at the regional level.

At the international level, well, you've already started. You can continue with ICIE, with ECHA, with WCGTC, with other groups, in other countries. How? You can share writing, publishing, doing conferences together, doing capacity building programs, doing different types of project, applying funding and doing projects together, doing research visits, visiting foreign universities for a few months. You can go to the ICIE in Germany for a few weeks or whatever. You can share resources and do these things. You need tools to do this networking, in particular group sites and the journal. These become your tools for sharing knowledge and expertise. I am optimistic but it takes time, you know, to develop these things.

#### **7. Why don't educational systems dedicate enough attention to the development of creative and innovative education?(27:09)**

Because the educational system is originally designed for average people. When you see the curricula, when you see examinations, when you see public exams, when you see teacher qualifications, you notice they are created for the average. Why? Sometimes they say we don't go for elitism because they consider gifted education as a sort of elitism and this is not true.

They always talk about education democracy and there is no education democracy. Because in order to improve the quality of the education system you should believe, first of all, in education democracy, you should believe in differences and diversity of students, you should believe that you have the average, high achievers and the below average. For that reason the structure of the educational system is not improving and for that reason we see suffering in public schools. It is all designed around average people. In this context there are very limited experiences for creative people. Some schools now believe in teaching for thinking, teaching for creativity, but we have to be careful. We cannot say that creative activities are suitable for every student. No, they are for a limited number of students. Also, at the international level, for example the OECD people are now searching how we can improve the educational system while introducing creative activities, while introducing teaching for thinking, productive thinking and so on. They have encountered a problem here. You are teaching

the students but the outcomes are very limited. Why? Because we don't care about knowledge producers or the gifted students in the educational system, which implies that we need educational reforms in different countries in order to change all structures to make it possible for the gifted to be accommodated.

## **8. What does innovative education mean to you?**

Innovative education means I will go beyond the traditional system, I will employ up-to-date knowledge, I will concentrate on skills rather than content, I will give students more responsibility and not only learning. Only then a student will become more responsible for his learning process. I will give the teacher more freedom to learn and to educate himself, and I will also use the technology in order to help the teacher and to facilitate the teaching and learning process. So, in this way innovation education means that we are dealing with all components of the education system in a different way. Instead of the teacher, who is delivering all the materials, it is the students who have access to all the materials. Instead of teaching for the exam we are teaching for products, we are teaching students to think and then the content becomes more flexible. We change the environment of the instruction. For example differentiation - we have content differentiation, outcomes differentiation, environment differentiation, etc. Differentiation becomes a must for innovation education, we make it more dynamic so the educational system becomes more dynamic.

When I become an innovative university professor, I will never go to the classroom or the lectures with my notes. I will go with issues. I go there, of course I have to train the students before, how to handle issues, how to make observations, how to compare and contrast, how to deal with the data we are collecting, then will my students be capable. I will only go there and just give the title, the subtitle, the items, then the students will be like this. When I become a university professor who is a thinker, a planner, a leader, a person who is careful about society issues, then I can consider university innovative. Why? Sometimes there are students who are suffering from asthma, health problems, then university professionals go to their houses, they visit them, they spend some time there, they collect data,



they come to the university, they go to the street, they find people who are homeless. One of the professors who presented was homeless, she was a drug addict. They took her from the street, and they started working with her, and now she has become very nice, a very beautiful woman who is working at the university. She has a lot of energy. This is innovative education. I am not just teaching knowledge. I just go to the street to find where are these issues. The university should be modern. It is a research institution but also a practical institution. As I told you, Renzulli was successful because he started from practice. As goes for the university - don't ask me for how many articles I have published, ask me how many issues I have solved, how much time I have dedicated to make it a better place for students, ask me how many teachers I'm mentoring. So if I'm mentoring teachers from different schools, I am giving them my knowledge, I am giving them my expertise, I am planning for them.

Before you think about innovation education in the school, think about innovation education at the university. Think about how we can change the whole education system starting from higher education and ending with basic education.

## **9. The goal of every educational system should be an excellence of every child. How to achieve excellence in education?**

It is a very tough question because when we talk about excellence, it means we have certain criteria and standards. We put a benchmark high and if you reach there, then you are excellent. If we have curricula and instructional materials and it is up-to-date, we take into consideration the latest developments in each discipline. If it is dynamic and meets the students needs, and we need to talk about emotional, psychological, social and whatever types of needs, it means it is excellent curricula and instructions, practices, set up, and school organization, and we are talking about talent management and school organization or creativity organizing educational settings. If we have all these components, we are reaching excellence. But excellence means we have the right components, we have the right funding, we have the right tools, we have the right environment, and also we have the right plans. For example, ten years from now how



would I like to see Croatia? Where are we now and where should we be? There should be a plan. You should plan to have the task force, to qualify them in order to achieve excellence ten years from now. You have students who are the target. OK, you are dealing with them for curricula, for values, for attitudes, you prepare them for the future. You have to work on all of these components and then you can say that you are ready to be an example of excellence in the future. I will give one single example. India has many matematically gifted students. We would like to invest in these people in order to make the economy better. These students start with computer engineering, software engineering. And now billions of dollars are coming out from software engineering in India and they are now leading many countries. There are people who are valuable in Croatia also, we have 10 percent of the gifted Croatian students who we can identify. We can plan them, we can prepare them for the future and they will end top people in this field. If we achieve these things , it means we are in an excellent situation. But now you can see, excellence in education is a polite expression which we use instead of talking about gifted education, instead of talking about high quality education. To achieve excellence in service you need to have quality services. We have excellence in medicine. When you go to the hospital, you can say “ Yes, I will get the best service in the country because this hospital reaches all the standards I need in this“. The same goes for education.

**10. You work very hard to disseminate relevant information about giftedness, creativity, innovation between different cultures, through Europe, the Middle East, America etc. Through the conferences of your organization.**

**What impact have your your conferences had in certain countries, from your point of view?**

Thank you for this question, but I can say I belong to these countries. For example, a Dean in Rijeka, a Dean in Croatia, considered myself belonging to this country. I visited other countries and I made our conferences in these countries. There is a reason for a conference in each country. First of all, it is not only scientific, we also learn from the people we are working with. For example, when

I work with you and with your colleagues here, we learn about your culture, about your contribution, about your university and this is valuable for our knowledge. Secondly, we have the right platform because we are working like a catalyst. The catalyst means that we have a platform and bring people together, we provide all the required information, arrangements, everything that can work together. Once they start, our contribution is to bring people together. Here we try to introduce latest developments. Before every conference we make sure that we have a new volume of the journal, that we have new literature available. The fourth thing, when we bring keynotes, we try to bring the old generation and the new generation. Then we can see how the keynotes are moving because it is also our responsibility to introduce the new generation in order to see how they are thinking, how they can contribute and so on.

Fifth, we believe strongly in our association and that we belong to one globe. It is my duty to serve Croatian people exactly like American people or German people or French people. These are human beings and we exist to serve these people. Our organisation strongly believes that it is our duty to help these people. For that reason, you can see, since 2005 up to now we have managed to complete many international projects with many countries because of this attitude. Why? Because in our community most of the people have the same attitude. I like to work with Croatians, Serbians, Slovenes, Germans, whatever. Why? Because we would like to benefit from each other. As an evidence, I can tell you that there are now many groups working together and most of them meet at our conferences. This makes us happy and encourages us to continue in the same direction. It is our duty to introduce, to publish, to teach. So, I can say we have succeeded in this area. We try all the time to make quality conferences. Our conferences are different because of the contribution of everybody.

**11. You have been in Croatia a few times. What do you think about our educational system, scientists and other professionals? Do you have any advice for them?**

I have visited Croatia several times. I have met with teachers, professionals like you , like Korado, like the Mayor of Rijeka, the ex- minister of Education, your Dean and so on. I feel that people are ambitious, they are honest, they would like to do something, whenever they have an opportunity. In public I am sure they are supported, because they need something better for the country. But I don't know much about what is going on in Croatia and thus I should not judge. I should say I am optimistic because you have people who are much better than me. They have enough information, they know the trend in the country, they understand politics and everything. I know that I have limited knowledge of Croatia. I am optimistic. Why? Because there are many indications you have enough people who have knowledge, positive attitudes , the capability to do something good for the country and they are willing to cooperate at the international level. Like you, like others who have communicated with people from different parts of the world. For that reason I say I am optimistic.

Moreover, I am emotionally involved. If somebody asks me about Croatia, even if I see something, I pretend I don't see it. Even if it is negative. For that reason maybe somebody can say that I'm in favour of this country. Yes, I am. But I say I am optimistic from the scientific point of view. I think that the future will be much better. This is my point of view.



**Marinko Lazzarich:**

**Metodika Hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi. Knjiga prva.**

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet. Rijeka, 2017., 352 str.

Uvodni esej knjige o metodici nastave Hrvatskoga jezika autor započinje zanimljivom intertekstualnom igrom riječi: *Biti sanjar ili cigla u zidu?* Već je u uvodu jasno naglašena misao o ključnoj ulozi kreativnoga učitelja u radu s učenicima, neovisno o obrazovnome stupnju. Jednakovrijedna a ne "podjetinjena" komunikacija u učionici stvara zajednicu učenja i potrebno ju je kontinuirano unaprjeđivati. U tome se očituje temeljna namjena knjige koja analizira postojeće stanje u hrvatskome obrazovnome sustavu kao i mogućnosti njegovog poboljšanja.

U prvom je poglavlju autor usredotočen na aktualnu situaciju u hrvatskome školstvu: promišlja o medijskoj slici obrazovnoga sustava, rezultatima hrvatskih učenika u sklopu međunarodnih PISA istraživanja, kurikulskoj teoriji usmjerenoj na razvijanje općih i specifičnih kompetencija učenika. Pozornost posvećuje promjenama u nastavnom planu i programu (posebice udijelu sati materinskoga jezika), utjecaju digitalizacije i tehnologije na sudionike obrazovnoga procesa i poučavanje, problematizirajući pritom metodičko nazivlje, primjerice neprimjerenu uporabu leksema *kurikulum*. Budući da je metodika predstavljena kao specifična znanstvena disciplina, ova je smisljena kritička studija relevantna za šire područje i srodne jezike u regiji.

Rasprava o učiteljstvu obuhvaća opseg profesionalnoga profila i društvenu dimenziju struke. Učitelj kao "refleksivni praktičar" treba ovladati odgovarajućim didaktičkim pristupima, općim metodama i oblicima rada, težiti integraciji i individualizaciji nastave, uzimajući u obzir raznolikost učeničke populacije. Individualizirani se pristup posebno naglašava u poglavlju *Nastava početnoga čitanja i pisanja* (npr. bilježenje sposobnosti i napredovanja svakog učenika), s detaljnim prikazom elemenata razvoja inicijalnog čitanja i pisanja te praktičnih modela nastavnih sati na početnom stupnju jezične naobrazbe. U tom se kontekstu posebna pozornost posvećuje interpretaciji slikovnice u razrednoj nastavi.

Posebnu cjelinu predstavlja poglavlje o nastavi jezika u kojem se raspravlja o razlici između književnoga i standardnoga jezika, zastupljenosti gramatičkih sadržaja, odnosu imanentne i školske gramatike i sl. Ova su pitanja, također, važna i za metodiku slovenskoga jezika. Autor ističe temeljno načelo nastave jezika – rad na tekstu i oprimjeravanje jezičnih pravila. Pritom je presudna stručna osposobljenost nastavnika za nastavu jezika, što je potkrepljeno rezultatima aktualnih istraživanja, među kojima zabrinjavaju podatci o (ne)poznavanju glagolskih oblika među učiteljima razredne nastave. Dobar učitelj mora posjedovati temeljna jezikoslovna znanja. U ovom je poglavlju obrađena i složena tema poučavanja pravopisa u nižim razredima osnovne škole.

Nakon toga slijedi poglavlje *Nastava književnosti* s pregledom obrazovnih sadržaja po razredima i strukturom nastavnoga sata književnosti.

U svezi čitanja spominje se estetika recepcije (što je jedan od osnovnih načela metodike u razrednoj nastavi), zatim nastavne etape i model školske interpretacije književnoumjetničkoga teksta. Valja pohvaliti smislenu taksonomiju (različite razine težine) zadataka za samostalni rad. Potom slijedi pristup osnovnim književnim žanrovima. Budući da je poezija posebno zahtjevna za interpretaciju, autor upozorava na opasnosti od formalizma, pokazuje mogućnosti kreativnoga pristupa lirskoj pjesmi (npr. stvaralačke intervencije učenika u pjesnički tekst). U dramatici su naznačene mogućnosti korištenja scenskih lutaka.

Odjeljak o lektiri u razrednoj nastavi započinje problematiziranjem (ne)čitanja u suvremenom društvu. Navode se podatci o popularnosti čitanja među mladima u Hrvatskoj. Upozorava se na potrebu uključivanja raznovrsnih književnih žanrova (u nastavi se mogu koristiti i tekstovi tzv. *trivijalne književnosti*) i usklađenost tekstova s književnim interesima djece u kontekstu razvoja čitateljskih kompetencija. Među kreativnim postupcima u nastavi lektire spominje se problemsko-stvaralački sustav i raznovrsne didaktičke igre: interaktivna pričaonica, De Bonovi šeširi, uprizorenja uz sudjelovanje svih učenika, lutkarske predstave, dovršavanje priče, izrada slikovnice itd.

U poglavlju *Jezično izražavanje i stvaranje* predstavljene su četiri temeljne jezične djelatnosti: slušanje, govorenje, čitanje i pisanje. Detaljno su pojašnjeni oblici izražavanja, primjerice pripovijedanje i opisivanje. Ponuđen je raznovrstan prikaz vrsta čitanja, poput *čitanja s predviđanjem* i, u nastavi književnosti posebno važnog, interpretativnoga čitanja s vrednotama govorenoga jezika. Osobito je zanimljiva i uvjerljiva rasprava o položaju dijalekta u školi - autor uspješno nadilazi isključivost suprotnosti standardnoga jezika i narječja u nastavi, zagovarajući njihov suživot s komparativnim učenjem oba idioma. Ovaj vrlo moderan stav o nužnosti uključivanja dijalekta u nastavu potkrepljuje praktičnim primjerima jezične kreativnosti najmlađih učenika. Ovakvi primjeri daju knjizi poseban pečat.

*Nastava medijske kulture* zasebna je cjelina. Poznata sintagma "digitalni urođenici" postaje polazište za promišljanje i naputke povezane s integracijom medija u nastavi, kao i približavanje pouke materinskoga jezika novim generacijama učenika: pritom se ne veličaju moderna tehnološka sredstva, ali su ponuđene funkcionalne mogućnosti njihove primjene za postizanje planiranih ishoda učenja u nastavi jezika i književnosti. Ovo poglavlje sadrži zapise o filmu i stripu (popularnost, čitanje, motivacija za slabije čitače), čime se otvara rasprava o multimodalnoj pismenosti, jednoj od najvažnijih tema metodike materinskoga jezika. Pozornost se također posvećuje povezivanju obrazovnih sadržaja unutar nastavnoga predmeta i među srodnim obrazovnim područjima, primjerice: međusobno povezivanje književnih i jezičnih sadržaja te povezivanje jezičnih, umjetničkih, društvenih i prirodnih područja. Važno je naglasiti da autor ne zagovara integraciju predmeta (integrirano poučavanje), u kojoj su svi predmeti podređeni prirodnom znanstvenom području jer bi se time bitno smanjila literarnoestetska dimenzija nastave književnosti.

Završni dio monografije posvećen je povijesnom razvoju metodike hrvatskoga jezika pri čemu autor apostrofira presudan doprinos triju ličnosti:

Stjepka Težaka, Dragutina Rosandića i Ante Bežena. Spominje sveučilišni regionalizam suvremene hrvatske metodike, predstavljajući, također, starije i suvremene metodičarke i metodičare.

Glavne prednosti monografije koju je Marinko Lazzarich napisao na temelju bogatog iskustva i dobrog poznavanja obrazovne vertikale hrvatskoga školstva jesu: širok raspon relevantnih metodičkih tema (jezik, književnost, mediji, korelacijski odnosi), bogata i raznovrsna suvremena, domaća i strana literatura (ukupno 611 bibliografskih jedinica), koja upućuje na dodatne i nove aspekte problemskih istraživanja; povezivanje teorije s praktičnim primjerima, kao i povezivanje uloge učitelja s temeljnim načelom odgojno-obrazovnoga djelovanja – učenik je u središtu poučavanja i središnji subjekt nastave. Smatram da je riječ o kvalitetnoj znanstvenoj monografiji i siguran sam da će ona čitateljima biti dobra podloga za promišljanje, učenje i proučavanje pedagoške prakse, a time i temeljni udžbenik na hrvatskim sveučilištima, pa i šire.

Igor SAKSIDA

### **Aleksandra Pejčić i Biljana Trajkovski:**

#### **Što i kako vježbati s djecom u vrtiću i školi**

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet. Rijeka, 2018., 255 str.

Sveučilišni udžbenik *Što i kako vježbati s djecom u vrtiću i školi* autorica Aleksandre Pejčić i Biljane Trajkovski, a u izdanju Učiteljskoga fakulteta u Rijeci, pokriva veći dio gradiva koji se odnosi na organizaciju tjelesnoga vježbanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te u prvim četirima razredima primarne edukacije.

Sadržajno se može podijeliti u tri dijela. Prvi dio obuhvaća osnovne stručne pojmove i definicije vezane uz organizirano tjelesno vježbanje u odgojno-obrazovnom sustavu putem temeljnoga organizacijskog oblika rada, odnosno aktivnosti / sata Tjelesne i zdravstvene kulture.

Autorice su prepoznale važnost Tjelesne i zdravstvene kulture te ističu kao je ona nezamjenjiva u doprinosu zdravlju, što se ponajviše očituje osiguravanjem optimalnoga razvoja antropoloških obilježja djece. Tjelesna i zdravstvena kultura je za puno djece u fazi razvoja jedina prilika za bavljenje organiziranom tjelesnom aktivnošću. Upravo ova činjenica u današnjem svijetu u kojem dominira sjedilački način života daje ovom organizacijskom obliku rada neprocjenjivu vrijednost i postaje jedan od temelja zdravlja cijele populacije kada je u pitanju kretanje.

Drugi se dio odnosi na planiranje i programiranje tjelesnog vježbanja te na načine praćenja, provjeravanja i vrednovanja putem tjelesne i zdravstvene kulture. U ovom dijelu svaki stručnjak može dobiti odgovor na pitanje kako svoj kineziološki odgojno-obrazovni rad prilagoditi aktualnim potrebama djece. To znači da svoj rad temelji na dijagnostici antropoloških obilježja

djece. Bez obzira na brojne vrijedne aktivnosti i trud znanstvenika diljem svijeta, u djece se bilježe sve lošiji rezultati u morfološkim obilježjima te motoričkim i funkcionalnim sposobnostima. Zbog postizanja optimalnoga rasta i razvoja djeci treba omogućiti situacije u kojima će, sukladno svojim mogućnostima, redovitom tjelesnom aktivnošću poticati maksimalan razvoj osobina i sposobnosti radi postizanja optimalnog rasta i razvoja. Autorice su ponudile prijedloge čitavoga niza dijagnostičkih testova i načine njihova provođenja kako bi, prvenstveno odgajatelji i učitelji, mogli svoj odgojno-obrazovni rad približiti stvarnim potrebama svakog djeteta i osigurati im zdravlje.

Treći dio sadrži praktične primjere neposrednoga rada te primjere modela planova i programa u Tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi razvrstanih sukladno kronološkoj dobi djece. Mnoštvo praktičnih primjera ovom udžbeniku daje mogućnost široke primjenjivosti, odnosno u svim područjima primijenjene kineziologije. To znači da iako je prvenstveno namijenjen za odgajatelje i učitelje, može poslužiti svakome tko je svojom djelatnošću usmjeren na tjelesno vježbanje s djecom i mladima – profesoru kineziologije u nastavi, treneru, voditeljima univerzalnih sportskih škola i sl. Navedeni primjeri mogu obogatiti neposredni odgojno-obrazovni rad stručnjaka, odnosno kvalitetu odgojno-obrazovnoga procesa koji će tada biti na korist svakom djetetu i doprinijeti njegovoj motoričkoj pismenosti. Motorička pismenost djeci omogućuje stjecanje navike redovitoga tjelesnog vježbanja, što je značajno za očuvanje zdravlja i kvalitetu života. Praktični primjeri u ovom dijelu udžbenika nisu samo gotova rješenja već mogu poslužiti i kao modeli motoričkih sadržaja za neposredni odgojno-obrazovni rad s djecom. Stručnjaci ih mogu prilagoditi svojim materijalnim uvjetima rada ili svojom kreativnošću i znanjem osmisliti slične motoričke sadržaje.

Prethodno navedena tri dijela udžbenika sadrže 15 poglavlja, a gradivo objedinjuje veći dio nastavnoga sadržaja koji autorice predaju u sklopu kolegija *Kineziologija* i *Kineziološka metodika* pri Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Takav može biti od koristi studentima učiteljskih i kinezioloških fakulteta u pripremi ispita i pripreme za svoj kineziološki odgojno-obrazovni rad. U svakom od poglavlja jasno se može iščitati praktična primjenjivost navedenih činjenica, koja se temelji na dugogodišnjem radnom iskustvu autorica. Posebno se može vidjeti istraženost kineziološke dijagnostike, gdje se predlaže nova baterija testova za procjenu motoričkih i funkcionalnih sposobnosti kod djece rane i predškolske dobi te pregled i sumacija pristupa dosadašnjega načina planiranja i programiranja u Tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi.

Autorice su dobro razradile teorijski dio i povezale ga s dosadašnjom literaturom na području Republike Hrvatske. Teorijski je dio posebno usmjeren na tjelesno vježbanje pri aktivnosti / satu Tjelesne i zdravstvene kulture u vrlo osjetljivom razvojnom razdoblju za čovjeka, odnosno u rano i predškolsko doba te prvim četirima razredima osnovne škole. Navedeno udžbeniku daje iznimnu vrijednost jer se u tom razdoblju propuštene mogućnosti za utjecaj na razvoj kvalitete i kvantitete znanja te sposobnosti više ne mogu nadoknaditi u kasnijim životnim razdobljima. Metodološki je prihvatljiv i usklađen s bitnim državnim dokumentima, a posebno s



propisanim aktualnim *Planom i programom za osnovnu školu* (HNOS), odnosno s onim dijelom koji se odnosi na obaveznu nastavu Tjelesne i zdravstvene kulture.

Udžbenik obuhvaća relevantna i bitna pitanja tjelesnoga vježbanja s djecom, posebno s polaznih osnova antropološkoga i metodičkoga aspekta. Autorice ističu kako je tjelesna (mišićna) aktivnost oduvijek jedina aktivna sila za normalno funkcioniranje svih organa i organskih sustava. Sva ljudska saznanja i civilizacijska postignuća ne mogu zamijeniti biotičku potrebu za kretanjem, a ovaj udžbenik može pomoći stručnjaku da kretanje u djece integrira u svakodnevni život.

Vilko PETRIĆ

### **Berislav Majhut i Štefka Batinić: Hrvatska slikovnica do 1945.**

Hrvatski školski muzej, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.  
Zagreb, 2017., 443 str.

Znanstvena monografija s naslovom *Hrvatska slikovnica do 1945.*, autora Berislava Majhuta i Štefke Batinić, nastala je kao rezultat višegodišnjih znanstvenih istraživanja ovih autora na području povijesti hrvatske slikovnice. Monografija ima svoju prethodnicu u knjizi istih autora s naslovom *Od slikovnjaka do Vragobe: hrvatske slikovnice do 1945.*, objavljenoj 2001. godine kao svojevrsni katalog uz istoimenu izložbu Hrvatskog školskog muzeja u Zagrebu.

Nalazeći opravdanost razloga bavljenja starim hrvatskim slikovnicama, kao i slikovnicama uopće, u uvriježenim predrasudama o slikovnici kao rubnoj vrsti dječje književnosti, koja se opet smatra rubnim područjem književnosti općenito, Berislav Majhut i Štefka Batinić pozivaju se na misao Milana Crnkovića, doajena među istraživačima povijesti hrvatske dječje književnosti, prema kojoj je slikovnica jedina autohtona vrsta dječje književnosti. Proučavati povijest dječje slikovnice znači proučavati ne samo knjige namijenjene najranijoj dječjoj dobi već to znači i proučavati odnos društva prema djetetu u najranijoj dobi. Slikovnica je pritom, prema mišljenju Berislava Majhuta i Štefke Batinić, najzgodnijem umjetnički oblik kojim se može obraćati djetetu.

Nakon pregleda dosadašnjih istraživanja na području teorije slikovnice knjiga donosi iscrpan povijesni pregled hrvatske slikovnice i ilustrirane dječje knjige dok su zasebna poglavlja posvećena temama kao što su: tekst, likovna komponenta, teme i pedagoški aspekt slikovnice u Hrvatskoj.

Uz utemeljenost u relevantnim znanstvenim izvorima autora – hrvatskih i stranih istraživača dječje književnosti, posebice slikovnice, knjiga donosi i nove, iznimno važne činjenice iz povijesti hrvatske slikovnice i ilustrirane dječje knjige. Tako se u knjizi navodi kao prva hrvatska tiskana dječja

knjiga – *Hrvatska glagoljska početnica* objavljena 1527. godine ili pak prva slikovnica objavljena na hrvatskom jeziku – *Mala obrazna biblija ili Poglaviti događaji Staroga i Novoga zakona predstavljeni u 90 obrasih mladeži slavjanskoj prikazana*, objavljena u Pešti 1854. godine. Posebno je zanimljivo isticanje prve hrvatske slikovnice, kreativno i tehnološki nastale u Hrvatskoj te objavljene 1921. godine s naslovom *Mladost Petrice Kerempuha*, za koju su crteže izradile Zdenka Turkalj Križ i Nada Pleše prema tekstu Dragutina Domjanića *Petrica Kerempuh i spametni osel*. Riječ je o slikovnici koja je, prema riječima autora, dio knjige Dragutina Domjanića *Petrica Kerempuh i spametni osel* objavljene 1921. godine. Knjiga je dugo bila zaboravljena, a prvi je ponovno svratio pozornost na nju Branko Matan člankom u teatrološkom časopisu *Prolog* 1975. godine.

Hrvatska slikovnica 19. stoljeća računala je na građanski stalež koji prihvaća i potiče razvoj dječje kulture kao dio opće kulture života te je do Prvoga svjetskog rata bila privilegij djece građanskih obitelji. Bila je namijenjena djetetu predškolske ili rane školske dobi te je njezina uporaba podrazumijevala i odgovarajući model međugeneracijske komunikacije i odnosa prema djetetu. Promatrajući slikovnicu ne samo kao umjetnički proizvod ili proizvod namijenjen odgoju Berislav Majhut i Štefka Batinić otvaraju put daljnjim istraživanjima ove tematike u sinkronijskom i dijakronijskom slijedu.

Hrvatska slikovnica nastala je u sredini koja je bila bogatija od hrvatske i koja je brojnošću svoje publike mogla ponuditi zadovoljavajuće materijalne okvire za nastanak slikovnice u kojoj je onda sudjelovala i njezina hrvatska inačica. Hrvatska slikovnica kreativno je i produkcijski bila u Hrvatskoj ostvarena tek nakon 1918. godine, uspjevši zahvaljujući *tehnološkom napretku* postići tematsku i funkcionalnu raznolikost, te proširiti raspon publike kojoj se obraća. Znanstveni radovi iz područja povijesti hrvatske slikovnice nisu brojni te je knjiga *Hrvatska slikovnica do 1945.* dragocjena i stoga što okuplja u svom obimu brojne relevantne činjenice iz ovog područja te donosi nove znanstvene spoznaje. Pri tom, poznavanje povijesti određene problematike uvijek je i temelj za istraživanje i razumijevanje suvremenog stanja u području.

Berislav Majhut i Štefka Batinić pristupaju slikovnici kao dječjoj knjizi s dominantnom ili barem podjednako važnom funkcijom slike i teksta, namijenjenoj djeci rane dobi. U istraživački korpus hrvatskih slikovnica autori su uvrstili sve slikovnice koje udovoljavaju barem jednom od tri osnovna kriterija: nacionalnom, jezičnom i teritorijalnom što podrazumijeva da je pisac ili ilustrator Hrvat ili Hrvatica, bez obzira na mjesto izdanja ili jezik, da je slikovnica tiskana na hrvatskome jeziku, neovisno o autoru i mjestu izdanja ili tiskanja te da je slikovnica objavljena ili tiskana na području današnje Republike Hrvatske.

U svojem pristupu povijesti slikovnice autori polaze od suštinske utemeljenosti slikovnice u dječjoj književnosti uključujući i odnos ilustrirane knjige i slikovnice koji im omogućuje istraživanje razvoja slikovnice od početaka do današnje relativne autonomnosti. Budući da je slikovnica nastala u okrilju dječje književnosti, opravdano se pristupa bavljenju povijesti slikovnice imajući na umu postupnu tranziciju pojedinih razvojnih etapa

slikovnice u kojima je neprestano bilo prisutno preplitanje karakteristika slikovnice i ilustrirane knjige.

Berislav Majhut i Štefka Batinić svojim se istraživanjem i rezultatima nadovezuju na istraživanja u području povijesti hrvatskih slikovnica, kao i povijesti djetinjstva, prisutna u posljednjih petnaestak godina. U nastojanju da rekonstruiraju početke i osnovne značajke razvoja slikovnice u Hrvatskoj, autori polaze od preteča i prvih slikovnica u europskom kontekstu te od osnovnih teorijskih polazišta za povijest slikovnice, dijeleći povijest hrvatske slikovnice do 1945. godine na tri razdoblja. Pri tom će za prvo razdoblje, početak pojavljivanja slikovnica na hrvatskom tržištu, biti potrebna nova, dodatna istraživanja. Slikovnica je u drugom razdoblju – u drugoj polovici 19. stoljeća izborila društveno uvažavanje, ali je započela i praksa prekomjernog komercijalnog iskorištavanja ilustracija. Promjena državne tvorevine nakon 1918. godine donijela je velike promjene u praksama nakladnika u vidu novih tehnologija uključujući promjene u tiskarstvu kao i nove medije koji su doprinijeli brzim promjenama ukusa publike. Sve je to doprinijelo i kvalitativno novom razdoblju te pojavi novih tema u slikovničkoj produkciji kao što su šport, transportna sredstva i sl. Riječju, studijom *Hrvatska slikovnica do 1945.* autori sagledavaju fenomen slikovnice u Hrvatskoj do kraja Drugog svjetskog rata s različitih stajališta kao što su, primjerice, umjetničko, pedagoško, tematsko, žanrovsko ili komercijalno.

Znanstvena monografija *Hrvatska slikovnica do 1945.* Berislava Majhuta i Štefke Batinić, predstavlja sintezu dosadašnjih znanstvenih spoznaja iz istraživnog područja te, između ostalog, pomiče granice periodizacije povijesti hrvatske slikovnice. Knjiga će zasigurno biti korisna studentima i nastavnicima visokoškolskih ustanova iz područja odgoja i obrazovanja djece i mladih. Knjiga će također biti dragocjen izvor spoznaja i putokaz u daljnjim istraživanjima znanstvenicima – istraživačima hrvatske dječje književnosti, posebice slikovnice, ali i široj javnosti pri upoznavanju hrvatske slikovnice kao umjetničkog i kulturološkog fenomena.

Maja VERDONIK

## **Renata Čepić i Jana Kalin (ur.) Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije**

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet. Rijeka, 2017., 202 str.

Europski je parlament 2006. godine izdao prijedlog *Ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja* u kojem je ukazao na potrebu razvoja vještina i kompetencija radi aktivnoga sudjelovanja u društvu te razvoja sposobnosti potrebnih za prilagodbu svijetu rada koji se stalno mijenja. Potreba za kompetentnim, vještim i sposobnim, odnosno profesionalnim učiteljima pritom je neupitna. Učitelji su nositelji odgojno-obrazovnoga procesa u školama, pri čemu je njihova profesionalizacija temeljni prolaz kvalitetnom obrazovanju.

Profesionalizam i kompetencije učitelja danas su vrlo široka i aktualna tema o kojoj se sve češće raspravlja kako u društvenim tako i u znanstvenim krugovima. Ipak, kako su naglasili i autori ove monografije, područje je i dalje nedovoljno istraženo te u znanstvenoj literaturi nedostaju sveobuhvatnije studije. Znanstvena monografija *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* izdana je 2017. godine u nakladi Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Monografija je nastala u okviru timskoga rada na istoimenom znanstvenoistraživačkom projektu koji se provodio na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci pod vodstvom Renate Čepić. Urednice monografije su Renata Čepić i Jana Kalin s Odjela za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani. Osim urednica, autori radova objavljenih u monografiji su i Barbara Šteh s Filozofskog fakulteta u Ljubljani te Sanja Tatalović Vorkapić, Dunja Anđić, Darko Lončarić i Sanja Skočić Mihić s Učiteljskoga fakulteta u Rijeci.

Rukopis obuhvaća 202 stranice teksta, 27 tablica, jednu sliku te 311 referenci citirane i korištene literature. Monografija je podijeljena u osam poglavlja. Svako se poglavlje osvrće na jedan aspekt kompetencija potrebnih za profesionalni razvoj učitelja. Na kraju se monografije nalazi i sažetak na engleskome jeziku (*summary*), kazalo pojmova i kazalo autora te osnovni podatci o autorima.

*Uvod* se sastoji od dvaju potpoglavlja. Na početku autorice Čepić i Kalin postavljaju konceptualne postavke teorijskoga okvira istraživanja kompetencija za cjeloživotno učenje učitelja u kontekstu njihova kontinuiranoga profesionalnog razvoja. Slijede potpoglavlja *Problemi i ciljevi istraživanja* te *Metodologija* u kojima je prikazan uzorak, instrumenti, metrijske karakteristike Skale osposobljenosti učitelja za profesionalno djelovanje te postupak prikupljanja i obrade podataka.

Svrha istraživanja bila je istražiti iskustva i odnos učitelja razredne i predmetne nastave u osnovnim školama Hrvatske i Slovenije prema profesionalnom razvoju i statusu te njihovu ličnost i transverzalne kompetencije u području održivoga razvoja, samoregulacije i inkluzije. U istraživanju je sudjelovalo 1867 učitelja, odnosno 1103 hrvatska i

764 slovenska učitelja. Sva poglavlja obuhvaćaju teorijska razmatranja određenoga aspekta profesionalizacije te rezultate empirijskoga istraživanja.

Poglavlje *Profesionalni razvoj učitelja kontekst, perspektive i izazovi* čini pet potpoglavlja. U potpoglavlju *Teorijska ishodišta* autorice Čepić, Kalin i Šteh nude pregled definicija i ključne značajke dominantnih pristupa profesionalnoga razvoja učitelja. Slijedi potpoglavlje *Svrha empirijskog istraživanja* osposobljenosti učitelja za profesionalno djelovanje, *metoda, rezultati i diskusija te zaključak*. Provedenim se istraživanjem ispitivala procjena osposobljenosti učitelja u kontekstu mogućnosti za profesionalno djelovanje u kontekstu kritičkoga, neovisnoga te odgovornoga odlučivanja i djelovanja. Učitelji su najnižom procijenili svoju osposobljenost za djelovanje u istraživačko-razvojn timer projektima, mentoriranju studenata te za uspostavljanje partnerske suradnje s drugim školama i institucijama, pri čemu su autorice zaključile da bi se navedeni aspekti mogli ojačati samo sustavnom analizom vlastite prakse učitelja. Istraživanje je pokazalo da učitelji hrvatskih osnovnih škola svoju osposobljenost procjenjuju u prosjeku višom od učitelja slovenskih škola.

Poglavlje *Status učitelja i učiteljske profesije: pogledi iznutra* podijeljeno je na sedam potpoglavlja: *Pristup određenju statusa, Problemi nepriznavanja učiteljske profesije, Svrha empirijskog istraživanja, Metoda, Rezultati i diskusija, Stajališta učitelja o ugledu učiteljske profesije, Ugled učiteljskog zanimanja u usporedbi s drugim zanimanjima i Zaključak*. Autorice Čepić, Kalin i Šteh na početku su poglavlja ponudile pregled pojmovnoga određenja pojmova *profesionalni i društveni status, ugled te status struke*. U poglavlju je naglasak stavljen na učiteljsku percepciju vlastita statusa i ugleda te je postavljeno pitanje kvalitete učiteljske profesije. Predstavljeni rezultati ukazuju da se hrvatski učitelji u najvećoj mjeri slažu s tvrdnjom da su učiteljska zanimanja potplaćena, dok slovenski učitelji smatraju da je najznačajniji problem ugled učiteljske profesije u društvu. U usporedbi s drugim zanimanjima učitelji su se obiju država smjestili na nižim stupnjevima od ostalih predloženih zanimanja.

Četvrto poglavlje, *Osobine ličnosti i profesionalne kompetencije hrvatskih i slovenskih učitelj*, sastoji se od osam potpoglavlja. U potpoglavljima *Uvod, Petofaktorski model ličnosti, Osobine ličnosti učitelja i njihove profesionalne kompetencije* autorica Tatalović Vorkapić nudi teorijsko-konceptualni okvir i pregled dosadašnjih istraživanja. Slijede potpoglavlja *Metoda, Rezultati i rasprava, Deskriptivna analiza osobina ličnosti i samoprocijenjenih profesionalnih kompetencija učitelja, Korelacijske analize osobina ličnosti i samoprocijenjenih profesionalnih kompetencija učitelja te Zaključak*. Predstavljen je element istraživanja koji se odnosio na analizu osobina ličnosti hrvatskih i slovenskih učitelja te na odnos osobina ličnosti sa samoprocjenama profesionalnih kompetencija učitelja. Analiza rezultata pokazala je da se učitelji procjenjuju visoko ekstrovertiranima, savjesnima, ugodnima, emocionalno stabilnima, otvorenima za nova iskustva i s visokim profesionalnim kompetencijama te je uočena korelacija svih dimenzija ličnosti sa samoprocijenjenim profesionalnim kompetencijama. Ipak, autorica naglašava potrebu provođenja dodatnih istraživanja na navedenu temu.

U nastavku monografije slijede poglavlja koja se odnose na transverzalne kompetencije u području održivoga razvoja, samoregulacije i inkluzije. Peto poglavlje nosi naslov *Profesionalni razvoj i kompetencije učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj* i sastoji se od još osam potpoglavlja. U potpoglavljima *Uvod, Profesionalni razvoj te odgoj i obrazovanje za održivi razvoj* i *Kompetencijski pristup u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj* autorica Anđić postavlja pitanje kakvi bi trebali biti suvremeni učitelji te koje bi kompetencije trebali posjedovati u odgoju i obrazovanju za održivo društvo. Objašnjava pojmove profesionalnoga razvoja i kompetencija te predstavlja kompetencijske okvire u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj. Autorica naglašava potrebu za dodatnim oblicima stručnoga usavršavanja, koje je još uvijek nedovoljno zastupljeno. Slijede potpoglavlja *Cilj i zadaci, Hipoteze, Metoda, Rezultati i rasprava* te *Zaključak*. Tijekom istraživanja konstruiran je mjerni instrument iz kojeg su izdvojene tri dimenzije kompetencija za održivi razvoj – (1) *komunikacija i odnosi*, (2) *oblikovanje didaktičko-metodičkih aspekata i sadržaja odgojno- obrazovne prakse rada uključujući ponašanje* te (3) *mišljenje i djelovanje*. Autorica zaključuje da profesionalno usavršavanje značajno doprinosi kompetencijama učitelja u odgoju i obrazovanju za održivi razvoj te ga je nužno u većoj mjeri implementirati i unaprijediti tijekom cjeloživotnoga učenja učitelja.

Šesto poglavlje knjige nosi naslov *Profesionalna osposobljenost učitelja kao prediktor učiteljskih uvjerenja o samoreguliranom učenju*, a sastoji se od osam potpoglavlja. U potpoglavljima pod naslovom *Samoregulirano učenje* autor Lončarić objašnjava definiciju i važnost poticanja samoregulacije učenja kod učenika te ističe potrebu za poticanjem proaktivnih stavova o važnosti primjene samoregulacije učenja u nastavi. Potpoglavlje *Ustrajne zablude o samoreguliranom učenju* tumači dvije najčešće zablude o samoreguliranom učenju: da djeca rane dobi nisu sposobna za samoregulirano učenje i da za samoregulirano učenje nije potreban učitelj. Slijede poglavlja *Učiteljska uvjerenja i osposobljenost, Mjerenje učiteljskih uvjerenja o samoreguliranom učenju, Osposobljenost i samoregulirano učenje, Metoda, Rezultati i rasprava* i *Zaključak*. Autor je zaključio da učitelji u nedovoljnoj mjeri potiču samoregulaciju učenika te da se ne smatraju u dovoljnoj mjeri osposobljenima za poticanje samoregulacije kod učenika. Na kraju poglavlja nalazi se prilog s uputama za primjenu Skale učiteljskih uvjerenja o samoreguliranom učenju, koja je konstruirana za potrebe istraživanja.

Sedmo poglavlje, *Učiteljska osposobljenost za izvedbu individualizirane nastave u inkluzivnim razredima*, čine četiri potpoglavlja: *Uvod, Metoda, Rezultati i rasprava* i *Zaključak*. Autorica Skočić Mihić u uvodu obrazlaže *policy*-dokumente i istraživanja usmjerena na uključivanje djece i mladih s teškoćama u redovito obrazovanje. Naglašava da je inkluzivno obrazovanje globalni deskriptor obrazovne politike u razvijanim zemljama svijeta, neovisno o različitim nacionalnim obrazovnim politikama. Rezultati ukazuju da je ujednačena procjena osposobljenosti učitelja hrvatskih i slovenskih škola za inkluzivno poučavanje, s razlikom u čestici izrade individualiziranoga odgojno-obrazovnog plana, na kojoj su se slovenski učitelji procijenili vrijednošću ‘dobar’, a u Hrvatskoj tek ‘djelomičan’.



Također, uočene su razlike između učitelja razredne i predmetne nastave u korist učitelja razredne nastave. Autorica zaključuje da su potrebna daljnja istraživanja, prvenstveno po pitanju analize studijskih programa učitelja razredne i predmetne nastave.

Kako i sam naslov kazuje, posljednje poglavlje *Zaključna razmatranja*, autorica Kalin i Čepić, daje pregled rezultata predstavljenog istraživanja i nudi objašnjenja i promišljanja za daljnji rad.

Monografija *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije* znanstveno je djelo nastalo timskim radom stručnjaka različitih područja, što je dalo širi, holistički i interdisciplinarni kontekst promatranju analizirane problematike. Urednice i autori kritički su analizirali i opisali relevantnu literaturu i utemeljili rad na rezultatima uspješno provedenoga empirijskog istraživanja. Pristup izrade prikladan je za temu, a ustrojstvo djela je dosljedno i logično na razini odabranih poglavlja. Znanstvena terminologija razumljiva je i čitatelju izvan struke. Ipak, monografija je prvenstveno namijenjena članovima hrvatske i slovenske akademske zajednice usmjerenima na odgoj i obrazovanje, učiteljima razredne i predmetne nastave te donositeljima odluka u ovom području.

Monografija značajno doprinosi znanstvenom području istraživanja profesionalnoga razvoja i kompetencija učitelja primjenom postojećih validiranih upitnika koji su omogućili kros-kulturnu usporedbu te originalnih upitnika konstruiranih za potrebe ovoga istraživanja. Dobiveni rezultati otvorili su mnoga nova pitanja i nude poticaj ostalim autorima da nastave s istraživanjima i promišljanjima u kontekstu ove značajne problematike. Pitanje razvoja učiteljske profesije važno je za podizanje kvalitete i učinkovitosti odgoja i obrazovanja jer jedino učitelj profesionalac može osigurati inovativnost te razvoj odgoja i obrazovanja u kontekstu suvremenih potreba društva.

Antonia ČURIĆ

### **Lidija Vujičić i suradnici:**

#### **Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja**

Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Centar za istraživanje djetinjstva. Rijeka, 2016., 170 str.

Nakon pročitana naslova ove knjige prvo pitanje koje se nameće je *Može li se i treba li se baviti znanstvenim opismenjavanjem djece rane i predškolske dobi?* Pojam se pismenosti u novije vrijeme značajno promijenio i više ne znači samo ono što je značio prije, znati čitati i pisati, već podrazumijeva postupan ulazak u problematiku određenoga područja, primjerice matematike ili jezika, pa govorimo o matematičkoj, čitalačkoj, likovnoj pismenosti itd. Stoga, zašto ne govoriti i o znanstvenoj

pismenosti? Broj istraživanja o razvoju znanstvene pismenosti u djece rane dobi u stranoj je literaturi poprilično ograničen te se uglavnom odnosi na važnost znanstvenoga opismenjavanja u ranom djetinjstvu, zatim na razvoj primjerenih programa, odgojno-obrazovnih metoda i strategija te stavova odgajatelja o znanstvenoj pismenosti djece rane dobi. Upravo zbog toga knjiga *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*, posebice u hrvatskim okvirima, predstavlja izuzetno važan doprinos području ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u promišljanjima primjene i istraživanja znanstvenih koncepata u odgojno-obrazovnom radu s djecom rane i predškolske dobi. Riječ je o znanstvenoj studiji nastaloj u okviru istraživačkoga projekta na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci koji je vodila Lidija Vujičić u suradnji s Udrugom „Babin pas“ (Duga), koja se bavi poticanjem znanstvenoga opismenjavanja djece, utemeljenoj na sociokonstruktivizmu i sociokulturnoj teoriji kao suvremenom ontološkom i epistemološkom određenju razvoja spoznaje prema kojoj se znanje shvaća kao (su)konstrukcija nastala u procesu interakcije pojedinca s njegovim fizičkim okruženjem i sociokulturnim kontekstom.

Knjiga se, nastala kao težnja da se sva važna saznanja proizašla iz spomenute studije objedine na jednom mjestu, sastoji od pet osnovnih cjelina i šeste u formi zaključnih razmatranja. U prvim se dvjema iznose teorijska promišljanja razvoja znanstvene pismenosti u ranom djetinjstvu, a u pojedinim se poglavljima uz Vujičić pojavljuju i suautori.

U prvom se poglavlju raspravlja o ulozi odgajatelja u poticanju razvoja znanstvene pismenosti u ustanovama ranoga odgoja, pozicionirajući ga pritom kao izravnoga istraživača svoje odgojne prakse u smjeru istraživanja i mijenjanja kulture odgojno-obrazovne ustanove, naglašavajući važnost *slušanja djeteta* (Rinaldi), promatranja i dokumentiranja aktivnosti djece kao podloge stvaranja poticajnoga okruženja i kvalitetnih uvjeta u cilju podržavanja dječjih interesa iz područja znanosti, ali i uopće. Budući da cjelokupnu kvalitetu i perspektivu znanja i iskustava djece u vrtiću, pa tako i onih iz područja znanosti, uvelike određuje odgajatelj, u knjizi se posebno naglašava nužnost odgajateljeva posjedovanja temeljnih znanja o znanosti i znanstvenim pojmovima kako bi mogao razumjeti znanstvene koncepte koji leže u podlozi dječjih aktivnosti, osmisliti primjerena i izazovna pitanja te, slijedom toga, podržati djecu u njihovim nastojanjima za daljnjim razumijevanjem ključnih aspekata fenomena koje istražuju. Kako bi sa što više entuzijazma i energije pristupili osmišljavanju te organiziranju prilika i aktivnosti djeci za proučavanje znanstvenih koncepata, ključan je pozitivan stav odgajatelja prema znanosti.

U drugom se poglavlju pristupa određivanju pojma znanstvene pismenosti kao spletu specifičnih znanja, vještina i stavova iz područja znanosti, a koja se ostvaruje postupno, u skladu s dobi i sposobnostima djeteta. Navedeno podrazumijeva da djeca u okviru istraživačkih aktivnosti, pored usvajanja praktičnih temeljnih znanja o načinima na koje funkcionira svijet koji ih okružuje, razvijaju i određene vještine i stavove iz područja znanosti. Također, eksplicitno se navode argumenti za znanstveno opismenjavanje djece već od najranijega djetinjstva koji su utemeljeni, prije svega, na rezultatima suvremenih istraživanja u neuroznanosti i razvojnoj psihologiji,



a koji ukazuju da je razdoblje ranoga djetinjstva vrijeme kada dijete najviše i najbrže uči te da rano učenje postavlja temelje za kasnije složenije oblike učenja. Još jedan argument za rano znanstveno opismenjavanje djece autorica pronalazi u rezultatima studija iz različitih europskih zemalja i Republike Hrvatske koje pokazuju alarmantan pad interesa učenika za znanost, iskrivljenu sliku o znanosti koju učenici imaju te njihov stav kako je znanstveni kurikulum socijalno sterilan, bezličan, intelektualno dosadan, frustrirajući, izvan svakodnevnoga života i osobnih životnih ciljeva.

U trećem i četvrtom poglavlju autorica se s teorijskih promišljanja znanstvene pismenosti u ustanovama ranoga odgoja okreće prikazu njihovog oživotvorenja u odgojno-obrazovnoj praksi, dajući opis dvaju istraživačkih radova nastalih pod njezinim mentorstvom u sklopu diplomskih radova studentica sveučilišnoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, a kao dio projekta *Može li biti drugačije?! Kako to istražuju djeca?!*. Suautorica je trećega poglavlja odgajateljica Gabrijela Močibob iz DV *Tičići* u Novigradu, a četvrtoga Karmen Uljanić, odgajateljica u DV *Neven* u Rovinju. Kao dominantna metodološka strategija odabrano je akcijsko istraživanje s elementima etnografskoga pristupa jer je ono usmjereno na bolje upoznavanje, razumijevanje, propitivanje i unaprjeđivanje odgojne prakse koja podržava profesionalni razvoj odgajatelja kao reflektivna praktičara. Naglasak je na istraživanju zajedno s djecom, a ne na istraživanju o djeci ili na djeci. U sklopu prikazanih primjera iz prakse, čitajući o djeci predškolske dobi koja istražuju složene znanstvene pojmove poput zvuka ili dinosaura, prateći put njihova učenja i otkrivajući složenost spoznaja do kojih dolaze uz podršku svojih odgajatelja, ali i u suradnji sa stvarnim znanstvenicima, i najsumnjičaviji će čitatelj ostati zadivljen upornošću, očaranošću i strpljivošću kojom djeca prilaze istraživačkom procesu, bogatstvom spoznaja koje stječu, ali i njihovom sposobnošću i potencijalima koje za istraživanje posjeduju.

Nastavljajući se na teorijska razmatranja iz prvoga dijela knjige o novom razumijevanju djeteta i djetinjstva kao socijalnoga konstrukta utemeljenoga u sociologiji djetinjstva, pretposljednje, peto poglavlje čini logičan završetak obrađivane teme. Riječ je o sociološkom istraživanju roditeljskih stavova i angažmana u već spomenutom *Projektu razvoja znanstvene pismenosti u ranoj i predškolskoj dobi*, što to istraživanje, s obzirom na marginalizirani položaj prve (predškolske) razine odgojno-obrazovne vertikale na ljestvici socioloških istraživačkih prioriteta, čini vrjednijim. Cilj je dvaju suautora ovoga poglavlja, sociologa Željka Bonete i Željke Ivković s Učiteljskoga fakulteta u Rijeci, bio povezati prirodnoznanstvenu pismenost i stavove prema prirodnim znanostima s obzirom na dva osnovna vrijednosna tipa (materijalistički i postmaterijalistički), oslanjajući se na Inglehartovu kulturnu teoriju materijalističkih i postmaterijalističkih vrijednosti kao teorijski okvir. Zaključuju kako roditelji čija su djeca sudjelovala u projektu *Može li biti drugačije?! Kako to istražuju djeca?!* više prihvaćaju postmaterijalističko shvaćanje uloge znanosti u životima svoje djece, što je opredmećeno u stavu o znanosti kao o sredstvu očuvanja prirode/planeta i razvoja određenih vještina. Roditelji koji su postmaterijalistički orijentirani

više podržavaju sukonstruktivistički teorijski okvir projekta poticanja znanstvene pismenosti koji se očituje u većoj usmjerenosti djece na sam istraživački proces, umjesto davanja točnih odgovora na faktografska pitanja.

Cijela knjiga, a posebno dva poglavlja s prikazima akcijskih istraživanja, obiluju velikim brojem „popratnica“ u pisanoj ili slikovnoj formi (bilješke iz dnevnika odgajatelja-istraživača, transkripti međusobnoga razgovora djece te djece i odgajatelja, opisi situacija iz prakse popraćeni fotografijama i njihovim pisanim pojašnjenjima, fotografije dječjih likovnih radova, skica). Sve su to primjeri kvalitetnih praktičnih ostvarenja znanstvenoga opismenjavanja djece u ustanovama ranoga odgoja – nikako gotovih recepata „kako to činiti u praksi“, ali svakako vrijednih putokaza tijekom provođenja akcijskoga istraživanja i realizacije kvalitetnoga znanstvenog kurikula u ustanovama ranoga odgoja, otvarajući tako prostor svakom čitatelju, napose praktičaru, za promišljanje o odgojno-obrazovnoj praksi i mogućim smjerovima njezinog unaprjeđenja u specifičnim uvjetima konteksta unutar kojega egzistira.

I stoga kao odgovor na pitanje postavljeno na početku teksta, dajemo nedvojben odgovor – sa znanstvenim opismenjavanjem djece treba započeti već u ranom djetinjstvu jer su djeca rođena s osjećajem čuđenja prema svijetu koji ih okružuje i snažnom željom da ga istraže, a sve mogućnosti za učenje i upoznavanje sa znanošću koje im pružimo u tom najranijem razdoblju odrastanja gaje i potiču dječju znatiželju i uživanje u istraživanju njihova okruženja, postavljajući tako dobre temelje za uspjeh u njihovu daljnjem životu i obrazovanju.

Akvilina ČAMBER TAMBOLAŠ

## Upute autorima

Odgajno-obrazovne teme objavljuju teorijske, istraživačke i metodologijske radove iz znanstvenih disciplina vezanih uz područje odgoja i obrazovanja. Uredništvo prima samo one radove koji prethodno nisu objavljeni niti su u recenzijskom postupku pri nekom drugom časopisu. Radovi se objavljuju na hrvatskom ili engleskom jeziku. Radove recenziraju dva recenzenta („slijepa recenzija“). Autori zadržavaju autorska prava za članke objavljene u časopisu, no svojim pristankom na objavljivanje daju časopisu pravo prvog objavljivanja u tiskanom i elektroničkom obliku. Uredništvo pridržava pravo da rukopis prilagodi propozicijama časopisa i standardima hrvatskog, odnosno engleskog jezika.

Radovi, pisani proredom 1,5 (font Times New Roman, veličina 12, obostrano poravnanje, margine 2 cm), zaprimaju se elektroničkom poštom na adresu časopisa [casopis@ufri.uniri.hr](mailto:casopis@ufri.uniri.hr).

1. Opseg rada (uključujući sažetak, bilješke, literaturu i grafičke priloge) ne bi trebao prelaziti 7000 riječi. Tekst znanstvenog rada načelno se sastoji od sljedećih dijelova: Uvod, Metodologija, Rezultati, Rasprava i Zaključak. U tekstu rada početak odlomka treba biti uvučen (1,25 cm).
2. Na prvoj stranici rada valja navesti samo ime i prezime autora (bez titule), naziv i adresu institucije u kojoj je autor zaposlen (ili kućnu adresu) te adresu elektroničke pošte. Ako je više autora na radu, navesti osobu za kontakt.
3. Radu treba priložiti sažetke na hrvatskom i engleskom jeziku, opsega do 200 riječi. Sažetak treba sadržavati opis teme rada, prikaz metodologije, glavne rezultate i zaključak. Iza sažetka treba navesti do pet ključnih riječi abecednim redom, odvojenih točkom sa zarezom (;).
4. Grafički prilozi (tablice, grafikoni, slike i sl.) moraju biti crno-bijeli izrađeni u Wordu, a prilažu se unutar teksta rada na mjestima gdje se nalaze. Naslovi tablica, grafikona i slika nalaze se iznad tablica i počinju oznakom i numeracijom npr.: Tablica 1. Naslov tablice; Slika 1. Naslov slike, a pišu se fontom Times New Roman veličine 10, podebljano. U slučaju preuzimanja priloga iz drugog izvora autori su sami dužni osigurati dopuštenje.
5. Navođenje tuđih sintagmi, ideja, podataka i citati označuje se u tekstu, a ne u bilješkama (fusnotama). Izvor se stavlja u zagrade i sadržava prezime autora (radovi do tri autora), godinu izdanja i, u slučaju citiranja, redni broj stranice (Prezime, godina), odnosno (Prezime 1 i Prezime 2, godina, stranica). Ako rad ima četiri ili više autora, koristi se oblik „i dr.“ (Prezime 1. autora i dr., godina). Oznake »ibid.«, »op. cit.« i sl. ne koriste se.
6. Bilješke (fusnote), koje služe za dodatna objašnjenja, komentare ili digresije, ispisuju se na dnu pojedine stranice (fontom Times New Roman, veličina 10).

7. U popis literature uvrštavaju se isključivo radovi navedeni u tekstu, abecednim redom prema prezimenima autora te kronološkim slijedom ako je riječ o radovima istog autora. Ako se navodi više radova istog autora objavljenih u jednoj godini, iza godine izdanja dodaju se slova (a, b, c itd.). Za zajednički se rad više autora u popisu literature navode svi autori. Za radove dostupne na mreži potrebno je, nakon osnovnih referenci (vidi dolje), navesti izvor (<http://>) i datum pribavljanja (Pribavljeno datum). Valja dodati DOI iza onih bibliografskih jedinica koje ga posjeduju.
8. Literatura se navodi na sljedeći način:
  - a) knjiga  
Prezime, I., Prezime, II. i Prezime, III. (godina). Naslov: podnaslov. Mjesto izdanja: Nakladnik.
  - b) poglavlje u knjizi/ rad u zborniku  
Prezime autora, I. (godina). Naslov poglavlja: podnaslov. U I. Prezime urednika i I. Prezime urednika II (Ur.), Naslov: podnaslov (str. prva stranica–zadnja stranica). Mjesto izdanja: Nakladnik.
  - c) članak u časopisu  
Prezime, I. (godina). Naslov članka: podnaslov. Naziv časopisa, Volumen (broj sveska), prva stranica-zadnja stranica. DOI:
  - d) internet (mrežni) izvori  
Prezime, Inicijali(i) imena autora. (Datum objavljivanja). Naslov mrežne stranice. Preuzeto s [http://URL\\_adresa.hr](http://URL_adresa.hr) (datum pristupa)

## Guidelines for Contributors

Odgovno-obrazovne teme (Educational issues) publishes theoretical, empirical, and methodological articles in scientific disciplines related to the field of education.

The editorial board accepts for consideration only those articles that have not been published previously or that are not under consideration at another journal. Articles are published in either the Croatian or English language. Articles are accepted for publication after two positive blind peer reviews. The authors reserve copyright for articles published in the journal but, by giving consent for publication, they delegate the right of first publication in print and in electronic format to the journal. The editorial board delegates the right to adapt manuscripts to the standards of the journal and to the standards of the Croatian, namely English language.

Articles, written with the line spacing 1,5 (font Times New Roman, font size 12, justified alignment, margins 2 cm), are sent by email to@ufri.uniri.hr.

1. The preferred length of the articles (including the abstract, notes, references, and graphs and tables) is below 7000 words. The text of the scientific article in general consists of the following parts: Introduction, Methodology, Results, Discussion and Conclusion. The beginning of each paragraph should be indented (1,25 cm).
2. The first page of the article has to contain the name(s) of the author(s), name and address of the institution they are related to (or their home address), as well as the e-mail address.
3. Articles should be accompanied by an abstract of a maximum 200 words in both the Croatian and English languages, which should contain a general presentation of the subject, the methods implemented, the main results and the conclusion(s). Up to five key words have to be included as well.
4. Graphical appendices (tables, graph, pictures and similar) should be in black and white and in Word and should be enclosed within the text of the article in places which they occupy. The titles of tables, graphs and pictures should be above tables and start with a mark and enumeration, for example Table 1. The title of the table; Picture1 The title of the picture, and should be written in font Times New Roman, font size 10, bold. In case the author has borrowed from another source, s(he) should make sure s(he) has the permission.
5. Other authors' phrases, ideas, data and similar pieces should be referenced in the text, not in the footnotes. The source is placed in the parenthesis that contains the last name of the author(s), year of publication, and, in cases of direct citations, the page number; e.g. (Surname, year), and (Surname I and Surname II, year, page). References to works with four or more authors should use the "et al." form; e.g. (Surname of the first author et al.). Notations such as "ibid.", "op. cit." and other such similar forms should not be used.

6. Notes (footnotes), which are used for additional explanation, comments or digressions, are written at the bottom of each page (font Times New Roman, font size 10).
7. The reference list should contain all the works referred to in the text listed in alphabetical order according to the last names of the authors and in chronological order for works from the same author(s). References to more than one work by the same author(s) in the same year should be distinguished by letters (a, b, c, etc.) following the year of publication. Coauthored works should be referenced in full form with the last and first names of all authors. In addition to the standard bibliographical information, works that are available online should also include the Internet source (<http://>) and date of download. The DOI should be added after those bibliographic units that have one.
8. References are cited in the following way:
  - a) book  
Surname I., Surname, II. And Surname III. (year). Title: subtitle. Place of publication: Publisher.
  - b) chapter in a book/article in proceedings  
Surname of the author, I. (year). The title of the chapter: subtitle. In I. Surname of the editor I. and surname of the editor II (Ed.), Title: subtitle (pages first page- last page). Place of publication: Publisher.
  - c) article in a journal  
Surname, I. (year). Title of the article: subtitle. Title of the journal, Volume (Number of Issue), first page-last page. DOI:
  - d) internet (net) sources  
Surname, Initial(s) of the author's first name(s). (Date of publication). Title of web page. Taken from <http://URL-address.hr> (the date of access)