



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

STRUČNE PERSPEKTIVE: KAKAV ODGOJ ŽELIMO?

STRUČNI ZBORNIK

STRUČNE PERSPEKTIVE: KAKAV ODGOJ ŽELIMO?



Sveučilište u Zadru
University of Zadar

 Klaipeda
University

 AKADEMIA NAUK
STOSOWANYCH
W TARNOWIE



Catholic
University
of Valencia
San Vicente Mártir

 FREDERICK
UNIVERSITY



Agencija za odgoj i obrazovanje



Agencija za
strukovno obrazovanje
i obrazovanje odraslih



EU CONEXUS
European University for Smart
Urban Coastal Sustainability

Stručni zbornik
STRUČNE PERSPEKTIVE: KAKAV ODGOJ ŽELIMO?

Nakladnik

Publisher

Sveučilište u Zadru

Za nakladnika

For the Publisher

Josip Faričić, rektor

Urednice

Editors

Matilda Karamatić Brčić

Jasmina Vrkić Dimić

Ana Marija Iveljić

Recenzentice

Reviewers

Smiljana Zrilić

Ines Blažević

Lektorica za hrvatski jezik

Croatian language editing

Eda Šarić

Lektorica za engleski jezik

English language editing

Marija Cvetković

Grafičko oblikovanje i prijelom

Graphic design and layout

Ines Bralić, Grafikart d.o.o., Zadar

Oblikovanje logotipa konferencije

Conference logo design

Grafikart d.o.o., Zadar

Tisak

Printed by

Tiskara Zelina d.d.

Naklada

Print run

300 primjeraka

ISBN tisak 978-953-331-533-1

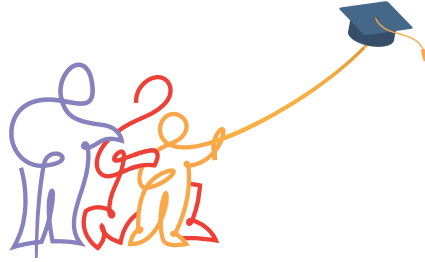
ISBN online 978-953-331-534-8

CIP zapis dostupan u računalnom katalogu Znanstvene knjižnice
Sveučilišta u Zadru pod brojem 170529016

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



Ministarstvo
znanosti i
obrazovanja

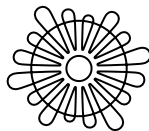


STRUČNE PERSPEKTIVE: KAKAV ODGOJ ŽELIMO?

**Stručni zbornik
međunarodne znanstveno-stručne konferencije**

KAKAV ODGOJ ŽELIMO?

**održane na Sveučilištu u Zadru
od 18. do 20. svibnja 2023.**



Zadar, 2024.

SAŽETAK STRUČNOG ZBORNIKA

Stručni zbornik „Stručne perspektive: Kakav odgoj želimo?“ objedinjuje stručne radove te prikaze dobre prakse izložene na međunarodnoj znanstveno-stručnoj konferenciji „Kakav odgoj želimo?“ održanoj na Sveučilištu u Zadru od 18. do 20. svibnja 2023. u organizaciji Odjela za pedagogiju i Centra „Stjepan Matičević“. Zbornikom je obuhvaćeno ukupno 17 radova strukturiranih u tri temeljna poglavlja: stručni radovi, prikazi dobre prakse i okrugli stol. Tematski se dotiču aktualne odgojno-obrazovne problematike s fokusom na odgojne vrijednosti suvremenih naspram tradicionalnih obitelji, odgojnu komponentu pedagoškog rada operacionaliziranog kroz sve razine odgojno-obrazovnog sustava polazeći od rane i predškolske, preko osnovnoškolske do srednjoškolske razine, odgojne vrijednosti volonterskih aktivnosti, kao i primjere rada regionalnih centara kompetentnosti.

Obuhvaćena su promišljanja kao i konkretna praktična rješenja u vezi s inovativnim pristupima u odgoju, razvojem suradničke kulture unutar odgojno-obrazovnih ustanova, stvaranjem poticajnog okruženja dječjeg rasta i razvoja, mogućim načinima razvoja i njegovanja društveno i individualno poželjnih vrijednosti kroz promicanje ljubavi prema domovini, razvoju kulturnog i nacionalnog identiteta te pružanjem podrške učenicima u vladanju, učenicima s posebnim potrebama, uključujući djecu i učenike s teškoćama u razvoju kao i one darovite.

Doprinos zbornika ogleda se u pozicioniranju odgoja kao polazišnoga vrijednosnog ishodišta pedagoške djelatnosti smještene u suvremeni multikulturni i pluralni kontekst društvene dinamike utemeljene na humanističkim vrijednostima.

SADRŽAJ

SAŽETAK STRUČNOG ZBORNIKA	5
1. STRUČNI RADOVI	11
Ivana Vlahek	
FIZIČKO OKRUŽENJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU	13
PHYSICAL ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS	23
Nataša Barišić	
PROMJENE U OBITELJI KAO NOSITELJICI	
ODGOJNIH VRIJEDNOSTI (NEKAD I DANAS)	25
CHANGES IN THE FAMILY AS A BEARER OF EDUCATIONAL	
VALUES (THEN AND NOW)	37
Marina Bujas	
ODGOJNE VRIJEDNOSTI VOLONTIRANJA – PUT DJECE I MLADIH	
PREMA AKTIVNOM GRAĐANSTVU	39
THE EDUCATIONAL VALUES OF VOLUNTEERING – CHILDREN AND	
YOUTH'S PATH TO ACTIVE CITIZENSHIP	52
Matilda Marković, Željka Župan Vuksan	
DRAMSKI ODGOJ – ODGOJ SADAŠNOSTI I BUDUĆNOSTI	53
DRAMA EDUCATION – EDUCATION FOR THE FUTURE	62
Irena Ivanović	
ASPEKT ODGOJA U PROGRAMIMA JEDINSTVENOG MODELA OBRAZOVANJA	63
UPBRINGING WITHIN UNIFIED MODEL OF EDUCATION	80
Antonija Kero	
PRIČATI (ILI NE) O TZV. DROPOUT FENOMENU U HRVATSKOJ?	81
SHOULD WE TALK ABOUT THE DROPOUT PHENOMENON IN CROATIA?	96
Antonija Vukašinović, Iva Klarić, Martina Jularić	
INOVATIVNI PRISTUP U RAZVOJU DIGITALNIH KOMPETENCIJA U RANOM	
I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU	97
AN INNOVATIVE APPROACH TO DEVELOPMENT OF EARLY CHILDHOOD	
DIGITAL COMPETENCIES	108

Irena Jordan Lončarić

LOGOPEDAGOGIJA KAO ODGOVOR NA ODGOJNO-OBRAZOVNE IZAZOVE
ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA 109

LOGOPEDAGOGY AS A RESPONSE TO THE EDUCATIONAL CHALLENGES
OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS 122

Jelena Klopotan, Žarka Klopotan

UČINKOVITA PODRŠKA UČITELJIMA U POUČAVANJU UČENIKA
S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVITOJ ŠKOLI –
ŠTO JOŠ MOŽEMO UČINITI? 123

EFFECTIVE SUPPORT FOR TEACHERS IN TEACHING STUDENTS WITH
DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN REGULAR SCHOOL -
WHAT ELSE CAN WE DO? 133

Petra Bjelić, Ivana Tepeš

VIZUALNA PODRŠKA U POTICANJU IGRE KOD DJECE S POREMEĆAJEM
IZ SPEKTRA AUTIZMA U DJEČJEM VRTIĆU 135

VISUAL SUPPORT IN PROMOTING PLAY AMONG CHILDREN WITH
AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A PRESCHOOL 147

2. PRIKAZI DOBRE PRAKSE 149

Natalija Šnidarić

REGIONALNI CENTAR KOMPETENTNOSTI KAO
ODGOJNO-OBRAZOVNI IZAZOV 151

A REGIONAL CENTER OF COMPETENCE AS A BIG
EDUCATIONAL CHALLENGE 162

Helena Tomičak, Blaženka Pintur

KROZ SURADNIČKU KULTURU I POTICAJNO OKRUŽENJE DO
POŽELJNIH ODGOJNIH VRIJEDNOSTI 163

CREATE A COLLABORATIVE CULTURE AND A STIMULATING ENVIRONMENT
TO ACHIEVE DESIRABLE EDUCATIONAL VALUES 170

Josipa Stipanov	
RASTEMO U ZNANOSTI	171
WE GROW IN SCIENCE	178
Ana Motl Demo, Jelena Tomić	
KAKO RAZUMJETI DIJETE – KROZ DVOGLED ODGOJITELJA (DOKUMENTACIJA I SURADNJA)	179
HOW TO UNDERSTAND A CHILD – THROUGH THE BINOCULARS OF EDUCATORS (DOCUMENTATION AND COOPERATION)	190
Antonija Mamužić, Željka Čaleta Car	
IDENTITET KATOLIČKE ŠKOLE – DJELOVANJE KATOLIČKE OSNOVNE ŠKOLE U ŠIBENIKU	191
CATHOLIC SCHOOL IDENTITY – ACTIVITY OF THE CATHOLIC PRIMARY SCHOOL IN ŠIBENIK	197
Ana Perak	
LJUBAV PREMA DOMOVINI	199
LOVE FOR HOMELAND	208

3. OKRUGLI STOL

Dijana Vican	
OKRUGLI STOL S TEMOM „VLADANJE U ŠKOLI“ – PRIKAZ	209
ROUNDTABLE DISCUSSION ON STUDENT BEHAVIOUR – OVERVIEW	211



1.
STRUČNI RADOVI

FIZIČKO OKRUŽENJE U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU

Sažetak

S obzirom na različite definicije, teško je precizno odrediti koja sve područja kurikuluma obuhvaća. Podrazumijeva skup smjernica, precizno planiranih i implicitnih, koje odgojno-obrazovni proces vode zadatcima i sadržajima koji teže ostvarenju cilja. Skrivenim/implicitnim kurikulumom smatra se sve ono što učenici usvoje kroz vrijednosti učitelja, školskoga i razrednoga fizičkog okruženja, školskih rituala i slično. Jedno od najvažnijih obilježja skrivenog kurikuluma je to što kroz njega učenici usvajaju dominantne i za određenu kulturu prihvatljive obrasce ponašanja i reagiranja, čime se zapravo utječe na oblikovanje vrijednosti, stavova i uvjerenja. Iako se uglavnom povezuje sa skrivenim porukama koje, svojim ponašanjem i načinom reagiranja, učitelji i ostalo osoblje škole šalju učenicima, ne treba zanemariti skrivene poruke koje šalje fizičko okruženje. Drugim riječima, upravo je organizacija prostora, prije svega učionice, jedan od najvažnijih čimbenika skrivenog kurikuluma kojim se može utjecati na čovjeka (učenika i ostale subjekte) i na njihovo ponašanje. Učenici (posebno razredne nastave) u školi, odnosno svojim učionicama provode oko 5-6 sati dnevno, pet dana u tjednu pa se može pretpostaviti koliko je važno kako se osjećaju u okolini u kojoj borave. Brojni suvremeni autori prostorno-materijalno okruženje smatraju nezaobilaznim preduvjetom kvalitetnog učenja i cjelovitog razvoja učenika. Suvremeni odgojno-obrazovni proces podrazumijeva holistički pristup. Dijete je aktivan sudionik, u centru zbivanja pa bi i prostor trebao biti prilagođen njegovim interesima i osobinama. Bilo da je riječ o svjetlosti, bojama ili prostornom rasporedu, fizičko okruženje razreda može učeniku omogućiti aktivnu poziciju u procesu učenja i odrastanja. U ovom se radu raspravlja o važnosti okruženja kao i o materijalno-prostornim uvjetima koji bi mogli imati motivacijsku ulogu za odgojno-obrazovni rad i za učenička postignuća.

Ključne riječi: razredno okruženje, skriveni kurikulum, prostorni koncepti, mentalno zdravlje

1. Uvod

S obzirom na broj sati koje učenici provode u školi, odnosno u razredu, vrlo je važno kako se u tom okruženju osjećaju. Težnja cjelodnevnoj nastavi, kao obliku organizacije škola, to će vrijeme dodatno povećati.

Kurikulum, doslovno preveden s latinskoga, označava „tijek“ kroz pouku, koji prema određenom planu i programu vodi do određenog cilja. Označava pisani dokument kojim su određene strategije i načini postizanja unaprijed definiranog i određenog cilja. Njime se „p(r)opisuju sadržaji učenja i njihovi ishodi

u obliku znanja“ (Petrović-Sočo, 2009: 124). Glatthorn (2000, prema Domović, 2009) navodi i opisuje sedam vrsta kurikuluma:

1. preporučeni kurikulum – to je onaj koji obično izrađuju stručnjaci
2. napisani ili službeni kurikulum – onaj koji pronalazimo u službenim dokumentima
3. izvedeni kurikulum ili kurikulum koji se poučava – odnosi se na ono što učitelji implementiraju u svojem radu
4. podupirući kurikulum – podrazumijeva resurse koji doprinose u implementaciji kurikuluma
5. izmjereni/procijenjeni kurikulum – evaluiran kurikulum
6. naučeni kurikulum – ono što učenici zaista i nauče
7. skriveni kurikulum – onaj koji se odnosi na implicitnu praksu specifičnu za određenu obrazovnu sredinu.

Jedno od važnijih obilježja kurikuluma jest dinamičnost, jer je pod utjecajem znanstvenih otkrića, kao i društveno-kulturnim, političkim, gospodarskim i informacijsko-tehnolojskim utjecajima (Sablić, 2014), te njegova implicitnost, odnosno skrivenost. Skriveni se kurikulum odnosi na ono što učenici usvoje iz fizičkog okruženja, prostornog uređenja i procedura unutar odgojno-obrazovne ustanove te odnosa među subjektima (Nikšić Rebihić i Novosel, 2018), te prije svega na socijalno-emocionalni aspekt odgojno-obrazovne skupine, koji je nužan u procesu neposrednog izvođenja (Lepičnik Vodopivec, 2013). Suvremena nastava podrazumijeva učenika u središtu procesa, aktivnog sudionika u odgojno-obrazovnom procesu te bi i fizičko okruženje učenika trebalo biti prilagođeno potrebama suvremenog djeteta.

2. Fizičko okruženje

Fizičko okruženje u odgojno-obrazovnom procesu odnosi se na sve ono što učenike okružuje. Uređenje i izgled učionica, školske zgrade i dvorišta uvelike može pridonijeti kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa.

U prošlosti su učionice služile isključivo za smještaj što većeg broja djece, što je u skladu s tradicionalnim pristupom obrazovanju, gdje je učitelj u središtu procesa te se nastava odvija uglavnom frontalno. Suvremeno shvaćanje nastave stavlja učenika u središte odgojno-obrazovnog procesa pa se s tim u skladu mijenja i odnos prema uređenju škola, školskih dvorišta i učionica. Još je Maria Montessori, kreirajući vlastitu pedagogiju, veliku pozornost posvetila fizičkom okruženju. Montessori-učionica podrazumijeva okolinu uređenu na način da zadovolji djetetove razvojne potrebe te da motivira učenike na istraživanje i učenje. Osim ormarića koji su otvoreni i puni materijala kojima se učenici

slobodno koriste, u učionici se nalaze kutiće za čitanje, pisanje, matematiku, slikanje, modeliranje i hobije. Posebno mjesto zauzima i tepih na kojem učenici mogu formirati krug unutar kojeg slobodno komuniciraju. Cijelo je fizičko okruženje usmjereno učeniku i iskustvenom učenju kako bi učenici razvijali svoje fizičke i intelektualne sposobnosti (Matijević, 2001).

Uz razrednu samoupravu u obliku suradnje, samostalnost u radu i učenju, suradnju učenika u razredu i slobodniji izraz djece u širem značenju, Freinetova se filozofija odgoja temelji i na učenju otkrivanjem u poticajnoj okolini (Laun, 1982; prema Jagrović, 2007). Temelj njegove pedagogije jesu rad i vještina te škola okrenuta djetetu, a ne državi (Matijević, 2001). Učionica je, tako, uređena na način da zadovolji učeničke potrebe za učenjem, radom i igrom. Stolci i stolice nisu složeni za frontalni rad, već se prostor organizira prema potrebama učenika i aktivnosti kojom se bave. Prostor je prilagođen najraznovrsnijim aktivnostima učenika. Unutar učionice nalazi se ležaj za odmor, hladnjak za pića i akvarij s ribicama ili pak kavez s pticama (Jagrović, 2007).

I Rudolf Steiner, osnivač valdorfske pedagogije, smatra kako je predmet učenja cijeli svijet i kompletan čovjek, stoga se za učenje, na primjer brojenja, rabe kesteni i ostali materijal iz prirode. U prostoru nema mnogo udžbenika, već oni nastaju kao rezultat učeničkog rada koji se oblikuje prema sjećanju i pamćenju. Zidovi učionica obojeni su različitim bojama, ovisno o dobi djece (od toplijih prema hladnijima), te su uređene s obzirom na temu kojom se trenutačno bave, a pritom su učenici okruženi okolinom u kojoj putem osjetilnih podražaja uče i istražuju (Hallwachs i Seitz, 1997).

Iako alternativne pedagogije ističu važnost poticajne okoline na razvoj učeničkih intelektualnih, fizičkih, socijalnih i emocionalnih sposobnosti, i danas nailazimo na hladne učionice, sa starim drvenim klupama okrenutim prema katedri. Zidovi učionica često su sivi ili bijeli neovisno o dobi učenika koji u njima borave i/ili sastavu razreda. Na zidu se nalazi zelena ploča za pisanje kredom te nekoliko panoa na kojima su često izvješeni samo „najbolji“ likovni radovi.

Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj u članku 25. propisuje opremu na razini učionice koju čine: radni stolovi za učenike – dvosjedi, radni stolovi za učenike – jednosjedi, stolci s naslonom za učenike, stol za nastavnika s računalom, stolac s naslonom za nastavnika, trodijelna školska ploča, audiolinija, zidna ploha za izložbe: ploča s mekom oblogom i magnetna ploča, ormari, vitrine i police (za pohranu), prva pomoć (Državni pedagoški standard, 2008). Iz ovog je popisa moguće zaključiti kako Državni pedagoški standard još uvijek udovoljava uvjetima tradicionalne, a ne suvremene nastave. Škole su često u financijskim nemogućnostima da bi osigurale učenicima i učiteljima suvremeniju opremu. Tako smo svjedoci da u 21. stoljeću mnoge škole u Republici Hrvatskoj imaju samo osnovnu opremu u svojim učionicama, a učitelji su prepušteni vlastitim kreativnim sposobnostima

da učenicima osiguraju što poticajnije sredinu za rad. Kako suvremena nastava podrazumijeva inovativne pristupe učenju, poput suradničkog učenja, u skladu s razvojem pedagoške teorije i prakse, te prisutnost informacijsko-komunikacijskih tehnologija u svim aspektima života, pa tako i u školi, mijenja se i koncept učionice (Lončar-Vicković i Rumora, 2018). Upravo je, informacijsko-komunikacijska tehnologija nužna za suvremeno učenje i poučavanje. Lončar-Vicković i Rumora (2018) smatraju da bi, s obzirom na potrebe suvremenih učenika, te s obzirom na trenutačne spoznaje, učionice trebale biti opremljene pametnim pločama, interaktivnim ekranima ili projektorima, računalima, kamerama, mobilnim namještajem i slično.

„Škola, kao mjesto socijalizacije, kreativnosti i suradnje, je ta koja se mora brinuti o djetetovom kognitivnom, socijalnom, emocionalnom i tjelesnom razvoju. A to čini stvaranjem fizički i psihički sigurnog i stimulativnog okruženja koje sadrži i nudi razne razvojno prikladne materijale, zadatke i mogućnosti učenja.“ (Košir, 2023: 5).

3. Poticajno okruženje za učenje

„Razredno okruženje sastavni je dio procesa učenja pa ono utječe na svakog nastavnika i učenika“ (Marsh, 1994: 31). Elementi učionica koji su u skladu s učeničkim potrebama: fleksibilnost (pomicanje stolova i stolica s obzirom na način rada), udobnost (namještaj za sjedenje), senzorna stimulacija (boje zidova, tepiha, rasvjeta), tehnološka podrška te na kraju decentralizacija (važnost cijele ustanove za učenje) (Oblinger, 2006).

Istraživanja pokazuju kako i ravnatelji i učitelji prepoznaju školski interijer kao važan faktor u postizanju boljih učeničkih rezultata. Također, učenici koji su pohađali škole koje su imale učionice prekrivene tepisima postizali su bolje akademske rezultate u odnosu na učenike koji su boravili u učionicama s tvrdim podovima (Tanner i Langford, 2003).

Arapović (2007, prema Jelić, 2021) svojim je istraživanjem pokazao da su ugodne emocije češće u dobro koncipiranim i funkcionalnim prostorima nego u onima u kojima nisu ostvareni bitni preduvjeti za ugodno emocionalno doživljavanje. Takvi su ugodni doživljaji važni za povećanje stupnja zadovoljstva i učenika i učitelja te za stavove učenika prema učiteljima i obrnuto.

Na učenje, stavove, ponašanje i uspjeh učenika može utjecati boja učionice, temperatura i akustika u učionici te ostali čimbenici (Marsh, 1994). Prostor učionice čini važnu odrednicu učeničkih rezultata te se upravo zbog toga ne bi trebao zanemarivati, već, naprotiv, treba mu se posvetiti posebna pozornost.

S obzirom na činjenicu, koju ističu neki pedagozi, da se pri svjesnom usvajanju sadržaja najviše zadržava ono što subjekt učini sam (90 %), nešto manje ono što izgovori (70 %), zatim ono što vidi i čuje (50 %) te najmanje ono što čita (10 %) (Neufert, 2002), i prostor bi trebao biti prilagođen i opremljen na način da učenici samostalno mogu učiti čineći.

U Estoniji, zemlji s jednim od najboljih školskih sustava u Europi, učionice imaju staklene zidove prema hodnicima pa su na taj način svima vidljive. Stolovi unutar učionice nepravilnih su oblika pa se mogu spajati poput slagalica, ovisno o načinu rada i potrebama učenja. Stolci su na kotačima. U učionicama se nalaze kauči, fotelje i trosjedi, tako da se učenik tijekom sata može sa svojeg stolca preseliti na kauč ako mu je tako lakše pratiti nastavu. Sloboda kretanja ključna je za poticanje učenika i njihov produktivniji rad.

U Finskoj se velik naglasak stavlja na pripremu učenika za život. Upravo su zato učionice opremljene kućanskim aparatima gdje učenici uče kuhati jednostavnija jela, koristiti se perilicom rublja, glačalom i sl. Vrata učionica uvijek su otvorena, a učenici i učitelji odjeveni su ležerno te su često u čarapama, što dolikuje pravoj kućnoj atmosferi. Učionice su prostrane i svijetle sa zidovima pastelnih veselih boja. Mnogo je pomoćnih sredstava koja doprinose boljoj organizaciji i realizaciji nastavnog procesa.

Pojedine škole okreću se suvremenosti te kreiraju „učionice budućnosti“, koje podrazumijevaju fleksibilnost i funkcionalnost prostora za učenje i poučavanje. Takve učionice podrazumijevaju najmoderniju informacijsko-komunikacijsku tehnologiju, podjelu u zone kako bi omogućavale istovremeno odvijanje nekoliko aktivnosti, a takvo uređenje rezultira dojmom svijetlih, poticajnih i aktivnih prostora za učenje i poučavanje (Lončar-Vicković i Rumora, 2018).

4. Što mi možemo učiniti?

S obzirom na to da uređenje škola i razreda u Republici Hrvatskoj niti prati suvremene potrebe pojedinaca niti je u skladu sa suvremenom pedagoškom praksom, često se oslanjamo na kreativnost i sposobnosti učitelja da prostore učionica učine što ugodnijima za boravak djece. Na tehnološku opremljenost ne mogu utjecati, ali ipak postoje načini na koje će prostor učionice učiniti učenicima ugodnijim za boravak i učenje.

4.1. Zidovi

Boje na zidovima mogu imati utjecaj na ponašanje, ali i na kognitivne sposobnosti. Neka istraživanja pokazuju kako boje utječu na motivaciju i znatiželju učenika. Istraživanja Greenea, Bella i Boyera (1983, prema Žirovnik Grudnik,

2022), pokazuju kako žuta uzrokuje više podražaja od drugih boja, što dovodi do veće recepcije. Plass, Heidig, Hayward, Homer i Um (2014, prema Žirovnik Grudnik, 2022) utvrdili su kako korištenje toplih boja poput žute i narančaste učenicima pomaže u učenju. Pri izboru boja zidova u učionici valja voditi računa i o smještaju učionice pa bi tako one okrenute sjeveru trebale biti obojene toplim, a one koje gledaju na jug hladnim bojama. Također, ne treba zanemariti sastav razreda. Kakvi su učenici? Je li im potrebna stimulacija, što se može postići, recimo, crvenim i narančastim tonovima, ili ih je potrebno smiriti i opustiti, što će se postići hladnijim bojama? Valja napomenuti kako ipak za optimalne emocionalne i psihološke utjecaje na djecu u odgojno-obrazovnom okruženju treba upotrebljavati sve boje spektra u ravnoteži. Ipak, pretežno bi u školi trebale biti umirujuće boje, koje pridonose koncentraciji i potiču kognitivne procese kod učenika.

4.2. Fleksibilno sjedenje

Državnim pedagoškim standardom u učionicama se podrazumijevaju drvene klupe i stolci koji nisu dizajnirani za kretanje u prostoru. Potrebe suvremenih učenika bitno su drukčije. Osim što dugotrajno sjedenje na drvenim stolcima rezultira nepravilnim držanjem i bolovima u leđima, suvremeni učenik ima izraženu potrebu za kretanjem, što mu tradicionalni namještaj ne omogućuje.



Slika 1. Korištenje pilates-lopti (OŠ Stjepana Basaričeka, Ivanić-Grad)

Također, tijekom suvremene nastave često se očekuje izmjena načina rada što bi namještaj trebao pratiti svojom funkcionalnošću (lakše spajanje i razdvajanje stolova).

„Aktivno sjedenje“ jest noviji termin koji se odnosi na sjedala drukčija od tradicionalnih školskih stolica. To su alternativna rješenja aktivnog sjedenja poput stolaca na kotačićima, fleksibilnih stolaca bez naslona, kao i drugih suvremenijih rješenja poput pilates-lopti (švicarskih lopti) (Baretić, 2018). S druge strane, fleksibilno se sjedenje odnosi na učestalo mijenjanje sjedalica tijekom odgojno-obrazovnog procesa.

Ono što može pridonijeti boljem držanju, a da se ujedno zadovolji potreba za kretanjem učenika jest korištenje pilates-lopti umjesto stolaca. To, naravno, ne znači potpuno izbacivanje stolaca iz učionice, već njihova izmjena s obzirom na aktivnost i potrebe učenika i odgojno-obrazovnog procesa (Slika 1).

4.3. Interaktivni panoi i zidovi

Zidovi suvremenih učionica ne bi trebali služiti isključivo za postavljanje najboljih likovnih radova, često istih učenika. Na zidovima bi se trebali nalaziti interaktivni materijali koji od učenika zahtijevaju aktivnost. Naravno, sve u skladu s dobi i interesima učenika.

Tako je danas moguće uređenje zidova u vidu razrednih kalendara (Slika 2), koje učenici samostalno mijenjaju i/ili razrednih zaduženja.



Slika 2. Magnetni razredni kalendar

Razredni pozdravi koji se mogu nalaziti na zidu ili vratima učionice mogu pomoći učenicima da se osjećaju vrijedno i dobrodošlo u školu. Naime, učenici će svojim odabirom odrediti na koji će način pozdraviti učitelje, ovisno o raspoloženju i željama.

Zidovi se mogu upotrijebiti i u sklopu razrednog menadžmenta putem kojeg će učitelji pokušati utjecati na razredno ponašanje. Moguće je birati „Dijete tjedna“ koje će se naći na posebnom mjestu na zidu učionice s čime će ići i posebne povlastice ili skupljanje nagradnih zvjezdica (koje se dobivaju kroz prihvatljiva ponašanja učenika) u razrednu staklenku itd.

Razredna bojanka zanimljiva je jer može biti tematski povezana s lektirnim djelom i/ili nekim drugim motivom kojim se bave učenici. Može se aplicirati na zid, a učenici je boje i završavaju u razdoblju od nekoliko mjeseci (Slika 3).



Slika 3. Razredna bojanka

Što god učitelji odabrali, važno je da je sadržaj na zidovima interaktivan, aktualan i promjenjiv.

4.4. Kutići

Mnoge su pedagogije pokazale kako je organizacija učionice po kutićima korisna i poticajna za učenike. Učitelji mogu osmisliti različite kutiće u skladu s ueničkim interesima, dobi i sastavu razreda. Može se organizirati kutak za čitanje, igru s kockicama, kutić matematike ili društvenih igara. Učionice mogu imati i kutić za odmor kamo se učenici mogu skloniti kada trebaju biti sami i/ili jednostavno u trenutcima kada su izgubili koncentraciju ili osjećaju kako ne mogu više aktivno pratiti nastavu. Takav kutić za odmor može biti kauč, strunjača ili nešto drugo, ovisno o mogućnostima učionice, škole i učitelja.

U svakom slučaju, i to će ovisiti o željama i sposobnostima svakoga pojedinog učitelja (Slika 4).



Slika 4. Kutić za odmor

5. Zaključak

U skladu s društvenim, političkim, tehnološkim i ekonomskim promjenama, mijenjaju se i pedagoška teorija i praksa, čime bi se trebao obuhvatiti i školski interijer. Razredno i školsko okruženje ima utjecaj na učeničku motivaciju, stavove i ponašanja te psihički i fizički razvoj. Tradicionalna učionica, opremljena sada već zastarjelom i jednostavnom opremom morala bi biti zamijenjena prostorom po mjeri suvremenog učenika. Prostor škola trebao bi arhitektonski pratiti potrebe pedagoške teorije i prakse, a učionice biti otvorenije, svijetle i akustično prihvatljive. Namještaj koji je trenutačno u učionicama valjalo bi zamijeniti namještajem koji će svojom fleksibilnošću pratiti dinamičnost odgojno-obrazovnog procesa.

Iako ne postoji idealan i univerzalan prostor, poticajnim okruženjem može se podrazumijevati onaj prostor koji će jednako poticajno djelovati na subjekte odgojno-obrazovnog procesa i na cjelokupan razvoj učenika.

Nažalost, proći će još neko vrijeme dok promjene školskog interijera ne zažive u svim učionicama Republike Hrvatske. Ipak, dovoljno motivirani i educirani učitelji i ravnatelji mogu u svoje učionice i škole unijeti male, ali nadasve vrijedne promjene.

6. Literatura

1. Baretić, S. (2018). *Prostorno uređenje škole iz građevinsko-arhitektonske i školske (pedagoške) perspektive*. Diplomski rad. Filozofski fakultet u Rijeci. file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/baretic_sanja_ffri_2018_diplo_sveuc%20(1).pdf, Posjećeno 2. kolovoza 2023.
2. Domović, V. (2009). Kurikulum – osnovni pojmovi. Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika, *Priručnik za visokoškolske nastavnike*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
3. Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja. (2008). *Narodne novine*, 63/08, 90/10.
4. Hallwachs, U. i Seitz, M. (1997). *Montessori ili Waldorf?: knjiga za roditelje, odgajatelje i pedagoge*. Zagreb: Educa.
5. Jagrović, N. (2007). Sličnosti i razlike pedagoških modela Marije Montessori, Rudolfa Steinera i Célestina Freineta, *Školski vjesnik*, 56 (1-2): 65–77.
6. Jelić, T. (2021). *Skriveni kurikulum – utjecaj školskog interijera na doživljaje škole kod učenika i nastavnika*. Diplomski rad. Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:570707>, Posjećeno 2. kolovoza 2023.
7. Košir, Š. (2023). Poticajno okruženje za učenje, *Varaždinski učitelj – digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 6 (11). <https://hrcak.srce.hr/file/421002>, Posjećeno 2. kolovoza 2023.
8. Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Vidljivi i skriveni kurikulum odgoja i obrazovanja za održiv razvoj, *Dijete vrtić obitelj*, 16 (74). <https://hrcak.srce.hr/file/234415>, Posjećeno 2. rujna 2023.
9. Lončar-Vicković, S. i Rumora, I. (2018). Učionica za sutra u zgradi od jučer – Kako arhitekti i pedagozi stvaraju novu školu. U: Dugonjić Jovančević, S., Mrak, I., Volf, G. (ur.). *Zbornik radova (Građevinski fakultet Sveučilišta u Rijeci)* 21 (1): 51–66.
10. Marsh, C. J (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
11. Matijević, M. (2001). *Alternativne škole: Didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: TIPEX.
12. Neufert, E. (2002). *Elementi arhitektonskog projektiranja*. Zagreb: Golden marketing.
13. Nikšić Rebihić, E. i Novosel, V. (2018). Implikacije skrivenog kurikuluma. U: E. Dedić Bukvić, S. Bjelan-Guska (ur.). *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju (350-360)*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
14. Oblinger, D. G. (2006). *Learning Spaces*. Educause. <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf>, Posjećeno 3. kolovoza 2022.
15. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja, *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2): 123–138.
16. Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Ljevak.
17. Tanner, C. K., Langford, A. (2003). *The Importance of Interior Design Elements as They Relate to Student Outcomes*. <https://eric.ed.gov/?id=ED478177> Posjećeno 25. kolovoza 2023.

18. Žirovnik Grudnik, P. (2022). Boje prostorija utječu na učenje. *Pogled kroz prozor, Digitalni časopis za obrazovne stručnjake*. <https://pogledkrozprozor.wordpress.com/2022/12/31/boje-prostorija-utjecu-na-ucenje/>, Posjećeno 25. kolovoza 2023.

PHYSICAL ENVIRONMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract

It is often difficult to precisely determine which areas curriculum covers. It forms a set of planned and implicit guidelines that govern the educational process towards the tasks and the content derived from the goal. One of the characteristics of the curriculum is its hidden curriculum which includes everything that students adopt through the values of the teacher, the school, the classroom physical environment, the school rituals etc. One of the most important prerogatives of the hidden curriculum is that students adopt dominant patterns of behavior and reactions that are acceptable for a certain culture, which actually influences the formation of their values, attitudes and beliefs. Although it is mostly associated with the hidden messages that teachers and other school staff send to students through their behavior and reactions, we should not ignore the hidden messages that the physical environment sends. In other words, it is the organization of the space, in the classroom, that is one of the most important factors of the hidden curriculum, which can influence both, students and other subjects, and their behavior. Students (especially in lower primary classes) spend about 5-6 hours a day at school, five days a week, so it is of the outmost importance how they feel in the environment where they reside. Numerous contemporary authors consider the design and the layout of the classroom to be an indispensable prerequisite for quality learning and comprehensive students development. The modern educational process comprises the holistic approach. The child should be an active participant, in the center of the proces, and the space should be adapted to their interests and traits. Whether it is light, colors, furnishings materials or layout, the physical environment of the classroom can provide the student with an active position in the process of learning and growing up. This paper discusses the importance of the environment as well as the physical conditions that could have a motivational role in educational work and students' achievement.

Keywords: classroom environment, hidden curriculum, spatial concepts, mental health

Nataša Barišić

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

PROMJENE U OBITELJI KAO NOSITELJICI ODGOJNIH VRIJEDNOSTI (NEKAD I DANAS)

Sažetak

Razvojem ljudskog društva razvija se i obitelj kao osnova i temelj društva. Obitelj je kolijevka čovječanstva s obzirom na svoju ulogu u sustavu vrijednosti društva i generacijsku ulogu njihova prenošenja. Kako se društvo konstantno suočava s različitim i mnogobrojnim promjenama unutar raznih područja, od gospodarskoga, ekonomskog, socijalnog, moralnog, tako se mijenja i obitelj kao zajednica. Stupanje u brak i zasnivanje vlastite obitelji drukčije je za mlađe generacije nego što je bilo prije. Mladi se danas izrazito teško osamostaljuju, ističe se tendencija za višim obrazovanjem i uspješnijom karijerom što naposljetku rezultira odgađanjem braka i roditeljstva, kao i sve manjim brojem djece u obitelji. U radu će se detaljnije opisivati novonastale razlike između tradicionalnih i suvremenih obitelji, braka, kao i vrijednosti koje se mijenjaju kao što se razvijaju nove. Posebno će se istaknuti uloga roditelja kao vrlo odgovorna i zahtjevna, ona koja se mijenja zajedno s izazovima suvremenog društva te može biti istovremeno izazovna i stresna, ali u konačnici uvijek sigurna i zaštitna funkcija unutar obitelji.

Ključne riječi: vrijednosti, struktura obitelji nekad i danas, društvene promjene

1. Uvod

Suvremene se obitelji razlikuju od tradicionalnih i patrijarhalnih. Svaka obitelj sadrži vlastite karakteristike, svoju dinamiku koja se odnosi na socijalne i društveno-kulturne elemente te klimu koja definira međudnose unutar određene obitelji. Postoji jedno zajedničko obilježje za svaku obitelj, a to je da je njezina primarna zadaća osigurati adekvatan razvoj svakom pojedincu, te se usmjeriti na stvaranje uvjeta za taj razvoj (Stevanović, 2000). Upravo simboličko-interakcijska teorija nalaže da se obitelj promatra kroz interakciju, odnosno komunikaciju i igranje uloga (supruga, suprug, majka, otac, kći, sin) u obitelji, kako bi se uvidjelo ponašanje članova u obitelji i samo njezino funkcioniranje. Osim toga, ekološka teorija promatra obitelj kao jedan sustav, odnosno ekosustav pri čemu se ističe međusobna povezanost odnosa ljudi prema okolini i unutar obitelji. Jedna od relevantnih pretpostavki navedene teorije jest da obitelj sebe fizički, biološki i ekonomski održava te pruža psihosocijalne i hranidbene funkcije za sebe kao zajednicu i za sve njezine članove pojedinačno. Osvrćući se na teoriju socijalne mreže, navedena u obzir uzima razmjenu informacija, ljubavi, emocija, dobara i sl., što se u pravilu i treba razmjenjivati unutar obitelji,

odnosno među članovima te iste obitelji (Janković, 2004). Obiteljski je dom mjesto prvog odgoja i središte procesa ljudskog razvitka i oblikovanja. Kroz pripadanje obitelji dijete upoznaje sebe i druge ljude, uspostavlja prve kontakte, razvija kulturno ponašanje, spoznaje svijet, stječe prva znanja, vještine i navike, započinje proces socijalizacije itd. Dakle, dijete u najranijem djetinjstvu u svojoj obitelji uči prve korake života, što je posebno važno za formiranje ličnosti kao i cjelovitoga djetetova razvoja. Stoga je malom djetetu potrebna pomoć i podrška od njegovih najbližih, odnosno od roditelja, uže i šire obitelji i ostale zajednice u kojoj se svakodnevno nalazi. Uz tople obiteljske odnose i temeljne vrijednosti koji se mijenjaju i nadograđuju, rast i razvoj svakog djeteta odvija se pravilno. Današnja slika društva izložena je brojnim promjenama. Pod utjecajem zapadnjačkih inovacija i općih društvenih promjena uočljive su sve liberalnije težnje u organizaciji i shvaćanju smisla života i življenja. Može se reći kako dolazi do svojevrsne krize tradicionalne obitelji što uzrokuje pojavu novih suvremenih oblika obitelji, odnosno dolazi do pojave alternativnih obitelji i njegovanja novih vrijednosti. Shodno navedenom, ovim će se radom pokušati odgovoriti na pitanje jesu li tvrdnje povezane s obitelji kao mjestom gdje život počinje i ljubav nikad ne završava te roditeljima koji, slikovito rečeno, nose krila djeteta i kada su mu slomljena, isključivo društveno poželjne norme našeg društva ili istina koja živi unutar obitelji. U nastavku rada stavlja se naglasak na čimbenike promjena i različite definicije obitelji te će se objasniti vrijednosti u međudjelovanju tradicije i obitelji. Nadalje, objasniti će se poveznice suvremene i tradicionalne obitelji, odnosno utvrdit će se promjene obitelji u suvremeno doba što uključuje bračnu ranjivost, novo značenje roditeljstva i pad nataliteta te produljenje ostanka djece u obitelji.

2. Čimbenici promjena

U postmodernističkim obiteljima događaju se krucijalne promjene pod utjecajem ubrzane modernizacije, urbanizacije, industrijalizacije, liberalizacije i individualizacije što se upravo i smatra čimbenicima promjena. Od davnina je društvo izloženo različitim promjenama u svim fazama razvoja te se uočavaju razlike u sustavu vrijednosti pri čemu se zapaža tzv. mnogostruka destruktivnost koja ima svoj odraz u gospodarskom, socijalnom i moralnom kontekstu (Jančić i sur., 2019). Utjecaj zapadnog društva, odnosno liberalizam smatra se važnim čimbenikom promjena te su se filozofija individualizma i slobodniji izbor načina života pojavili kao posljedica njegove dominantnosti u posljednjih nekoliko desetljeća (Maleš, 2012). Prethodno spomenuti procesi modernizacije i urbanizacije prije svega dovode do promjena unutar obitelji što uključuje krizu društva te razaranje obitelji i braka. O tome svjedoči mijenjanje uloga muškaraca i žena

koje vodi nesporazumima u braku i u obitelji. Osim utjecaja na ulogu muškarca i žene, procesi urbanizacije, odnosno industrijalizacije i liberalizacije, odnosno individualizacije utjecali su na sve učestalije razvode braka, pojavu izvanbračnih zajednica, jednočlanih kućanstava, samohranog roditeljstva, krize roditeljstva i krize majčinstva što je promijenilo definiciju i strukturu obitelji. Osim navedenog, proces modernizacije vodi ubrzanom načinu života, promjenama vrijednosti koje poprimaju iskrivljenu sliku ispunjenu sebičnošću, zanemarivanjem drugih, ravnodušnošću i usmjerenošću samo na vlastitu korist. Čovjek žudi za moći i dominacijom, odstranjuje se od društva i udaljava se od istinskih i pravih vrijednosti što ima utjecaja na humanizaciju i društveni poredak, ali i na tradicionalni oblik života unutar obitelji, odnosno dolazi do nejasnoća u ostvarivanju uloga u braku i obitelji (Jančić i sur., 2019). Dakle, važno je osvrnuti se na to kako se u unutarnje čimbenike koji uništavaju brak i obitelj ubraja ljudska sebičnost, nespremnost i nesposobnost za komunikaciju, individualna sloboda koja vodi bračnoj nevjernosti i zlu različitih ovisnosti (Koprek, 2015). U 21. stoljeću čovjek živi u atomiziranom svijetu pri čemu je hijerarhija tradicionalnih vrijednosti na gubitku, a do otuđenosti dolazi upravo zbog navedenog hedonizma, neograničenosti želja i očekivanja, materijalizma i individualizma bez uvažavanja, točnije, s obezvrjeđivanjem drugih kako bi se postigli vlastiti ciljevi. Druge se podređuje vlastitim planovima te takvim funkcioniranjem obiteljski odnosi pate (Stala, 2015). Bilo da je riječ o ženi ili o muškarcu, oboje usmjeravaju težnju na profesionalno napredovanje i materijalno blagostanje. Kultura individualizma ne ispunjava zahtjeve i ne njeguje vrijednosti zajednice te se smatra učestalim uzrokom sukoba među partnerima i raspada obitelji (Maleš, 2012). Obilježja međuljudskih odnosa poput težnje za slobodom i nezavisnošću, uz sebičnost, mogu dovesti do slabljenja društvene povezanosti, smanjene potrebe za pripadanjem drugomu i suradnjom te su često produkt različitih partnerskih i obiteljskih struktura (Raboteg-Šarić i sur., 2003).

3. Definicije obitelji

Postoje različite definicije koje opisuju obitelj. Najbolji opis pojma obitelji pronalazi se u tvrdnjama kojima se obitelj smatra prvom životnom skupinom kojoj čovjek pripada, a koja ima svoju strukturu, funkcije, pravila, uloge, načine komuniciranja, načine suočavanja s problemima i njihovim rješavanjem te je kao takva organizirani koherentni sustav, odnosno prirodni socijalni sustav koji je mnogo više od zbroja pojedinaca koji dijele i djeluju u jedinstvenom fizičkom i psihosocijalnom prostoru (Štalekar, 2010). Međutim, klasična definicija obitelji koja uključuje obilježja braka i krvnog srodstva (više nisu jedina obilježja) ne pokriva sve tipove obitelji (Maleš, 2012). Ponajprije je bitno spomenuti kako

danas susrećemo nuklearne, odnosno proširene obitelji koje uključuju majku, oca i dijete (Jančić i sur., 2019). U suvremenom društvu prevladava koncepcija tzv. moderne obitelji jer je došlo do transformiranja određenih funkcija u tradicionalnoj obitelji. Različitost obiteljskih struktura promatra se s pomoću različitih kriterija (Wise, 2003):

- međusoban odnos djece i roditelja (npr. biološka i usvojena djeca)
- bračni status roditelja (razvedeni, odvojeni, ponovno oženjeni)
- broj roditelja u obitelji (jednoroditeljske – posljedica razvoda braka, smrti, izvanbračne zajednice, vlastite odluke i želje za djetetom, ali ne i za partnerom i dvoroditeljske obitelji) i
- roditeljska seksualna orijentacija (heteroseksualni i homoseksualni parovi).

Sve je učestalija pojava razvedenih bračnih parova s djecom, alternativnih zajednica, posvojiteljskih obitelji, udomiteljskih obitelji, istospolnih obitelji, samohranih roditelja, izvanbračnih obitelji, surogat obitelji, parova bez djece i kalendarskih obitelji. Posvojiteljske, udomiteljske i surogat-obitelji predstavljaju poseban oblik obitelji pri čemu dijete može biti posvojeno, udomljeno ili dijete surogat-majke. Kada dijete nema adekvatnu skrb unutar svoje obitelji ili uopće nema vlastitu obitelj, ono odlazi u udomiteljske obitelji ili u dom za nezbrinutu djecu (Jančić i sur., 2019). U Zakonu o udomiteljstvu (2011) navodi se kako je udomiteljstvo privremeni oblik pružanja socijalne usluge smještaja, a prema statusu udomitelja može biti nesrodničko, srodničko i profesionalno. Dakle, udomiteljska skrb podrazumijeva alternativnu obiteljsku skrb, a razdoblje trajanja skrbi varira u različitim državama kako bi se zadovoljile specifične potrebe djeteta pa to može biti skrb pred posvojenje, vikend-skrb ili praznička skrb, skrb za oporavak djece s tjelesnim i/ili mentalnim oštećenjima ili skrb za skupinu djece u jednoj obitelji ili dugoročna skrb za dijete koje ne može biti posvojeno (Radočaj, 2007). Posvojiteljske su obitelji stalni oblik udomiteljstva. Pravo na posvojenje djeteta mogu ostvariti osobe koje nisu u braku ili nisu članovi izvanbračne zajednice, ali uvijek prednost imaju bračni parovi (Jančić i sur., 2019). Kada parovi zbog određenih bioloških, odnosno zdravstvenih ili nekih drugih razloga nisu u mogućnosti imati svoje dijete, surogat-majka je žena koja zatrudni, nosi i rađa dijete za drugu osobu ili par. Kako bi pomogla nekome tko ne može imati djecu, surogat-majka pristaje dati dijete toj osobi ili paru nakon rođenja. Ovaj način nije zakonski reguliran i odobren u većini europskih zemalja, pa tako ni u Hrvatskoj. Uglavnom prednjače siromašne zemlje, primjerice Indija (Jančić i sur., 2019). Nadalje, kod kalendarskih obitelji dijete u godini podijeljeno stanuje kod obaju roditelja (Maleš, 2012). Heteroseksualnost parova unutar obitelji više nije strogo određena kao kod tradicionalne, odnosno nuklearne obitelji pri čemu pojava istospolnih zajednica uključuje dva pripadnika istog spola, dva muškarca ili dvije žene. Godine 2001. Nizozemska je prva legalizirala istospolne

brakove, dok je u Hrvatskoj sklapanje životnog partnerstva istospolnim parovima omogućeno od 2014. godine (Jančić i sur., 2019). U suvremeno doba teži se za legalnim prihvaćanjem jednakopravnosti različitih struktura obitelji naspram tradicionalne nuklearne obitelji što ovisi o sredini u kojoj žive pripadnici te obitelji i razlikama društvene prihvaćenosti u pojedinoj državi (Maleš, 2012). Promjene u vezi s pravnim i društvenim obilježjima za istospolne partnere/roditelje i njihove obitelji događaju se u zadnja dva desetljeća, što je rezultat stavova javnosti prema istospolnim obiteljima koji su popraćeni brigom i čežnjom za boljom budućnosti homoseksualno orijentiranih pojedinaca (Gates, 2015). Unatoč zakonskom priznavanju, različitim aktivnim udrugama, projektima i sl., u Republici Hrvatskoj i dalje postoje predrasude prema istospolnim obiteljima, odnosno pripadnicima LGBT zajednica. Društvo još uvijek u velikoj mjeri njeguje stav Crkve, odnosno religijsko shvaćanje o braku kao isključivoj zajednici koju čine muškarac i žena, a istospolne zajednice doživljavaju neprihvaćanje. Godine 2014. provedeno je istraživanje koje je uključivalo ispitivanje stavova o spolnim ulogama te pravima istospolnih partnera na roditeljstvo pri čemu su rezultati istraživanja pokazali kako jako veliku ulogu u stavovima imaju vjera i politička uvjerenja, a parametri poput stupnja obrazovanja, životne dobi i spolnog identiteta nisu imali toliku ulogu koliko prethodno dvije navedene karakteristike (Kamenov i sur., 2014). Autorica Vučković Juroš (2014) također je proučavala seksualne manjine u Republici Hrvatskoj pri čemu je analizirala krutost prihvaćanja LGBT pripadnika, diskriminaciju, nejednakost pred zakonom i socijalnu isključenost u periodu od davnih 60-ih godina 20. stoljeća do suvremenog doba, odnosno prvog desetljeća 21. stoljeća. Ipak, dominantno katoličko društvo od 2014. godine polagano doživljava sitne, ali određene pomake u razmišljanju o istospolnom partnerstvu o čemu svjedoči istraživanje provedeno 2019. godine. Nastojali su se utvrditi stavovi heteroseksualnih i cisrodni mladih osoba prema LGBT pripadnicima pri čemu se pokazalo kako su studenti otvorenog razmišljanja, tolerantni i pozitivni prema LGBT zajednici, ali istaknula se preferencija heteroseksualnog roditeljstva za priznavanje prava na brak i mogućnost posvojenja (Štrbić i sur., 2019).

4. Vrijednosti: tradicija i obitelj

Tradicija kao prenositeljica vrijednosti, stavova, mišljenja, vjerovanja i sl. utemeljuje univerzalne principe pri čemu ima svoj etički legitimitet. Zapravo podrazumijeva običaje, vrijednosti i principe ljudske zajednice koji se prenose s koljena na koljeno. Upravo se obitelj smatra tradicionalnim oblikom života, odnosno vitalnom, univerzalnom i nepromjenjivom tradicijom unutar koje su organizacija, uloge i struktura članova ipak promjenjive, odnosno varijabilne

ovisno o društvu i vremenu. Nadalje, obitelj se smatra vrijednošću međugeneracijskih odnosa. Iako je doživjela promjenu uloga, ona je još uvijek osnovna i temeljna društvena zajednica koja predstavlja važnost svakom čovjeku i čežnju za ostvarivanjem i uključivanjem u društvenu zajednicu. Ima ulogu povijesnoga, vjerskog, kulturnog i generacijskog prijenosa (Nimac, 2010). Ono što obitelj čini specifičnom jest povezanost, solidarnost, isti sustav materijalnih i duhovnih vrijednosti, poštovanje istih normi ponašanja i zajedničkih interesa. Idealističko razmišljanje o obitelji obuhvaća toplinu, sigurnost, sklonište od vanjskog svijeta i nedaća koje svijet nosi, pripadnost, ravnotežu, doživljaj cjelovite ličnosti i sl. (Mijatović, 1995). Funkcija i obveza obitelji sastoji se od reproduktivne, njegovateljske i socijalizacijske uloge kao primarnih i sekundarnih potreba čovjeka (Janković, 1994). Međutim, obitelj se promatra kao uzrok i posljedica socijalnog okruženja jer s jedne strane uzrokuje promjene u društvu, a s druge strane doživljava promjene od toga istog društva pri čemu postaje čvrsta/stabilna ili labilna (Nimac, 2010). Pojedini autori pak smatraju kako društvene promjene uvjetuju razvoj i promjene u obiteljskoj strukturi, a ne da obitelj utječe na razvoj društva (Mijatović, 1995). Prva promjena koja je obilježila bračnu i obiteljsku zajednicu bila je smanjivanje broja članova. Na brak se ne gleda više samo u funkciji djece ili društva, već na samoostvarenje svake osobe gdje se patrijarhalna nadmoć zamijenila partnerstvom. Dakle, obitelj u promijenjenome društvenom kontekstu teško zadržava svoja povijesno uvjetovana obilježja, ali reproduktivna i odgojna obilježja su najvažnija, kao i pravednost, zajedništvo i društvena odgovornost. Do raspadanja obitelji i nastajanja novih oblika braka dolazi zbog društveno-ekonomskih promjena. Obitelj gubi privilegirano mjesto za prenošenje vrijednosti tradicije zbog pojave fragmentiranosti, ravnodušnosti i neutralnog odnosa prema vrijednostima. Javlja se zabrinutost za obitelj i tradiciju koje se smatraju bitnim sastavnicama društva. Promjena socijalnog konteksta dovodi do krize obitelji koja se susreće s izazovima zbog novih načina obiteljskih odnosa pri čemu se stvara neravnoteža unutar obitelji – raslojavanje obitelji (Nimac, 2010).

5. Suvremena obitelj i njezine poveznice s tradicionalnom obitelji

Tijekom povijesti autori su različito shvaćali pojam tradicionalne obitelji. Tako je autor Giddens (2000) obitelj opisivao kao heteroseksualnu zajednicu baziranu na materijalnim interesima, bez ravnopravnih odnosa, gdje se seksualnost upotrebljavala isključivo za reprodukciju bez emocija. Drugi pak autori nježnije shvaćaju tradicionalnu obitelj te su je smatrali proširenom zajednicom s mnogo djece kao i uključenim djedovima i bakama. U takvim obiteljima sve do polovice 20. stoljeća jasno je raspoređena uloga, žrtvovanje za drugoga,

vjernost i odanost. Ključan segment unutar tradicionalne obitelji jest međugeneracijsko prenošenje iskustava i vrijednosti koji se mogu smatrati obiteljskim vlasništvom. Takvim procesom prenosi se i duhovno značenje te se veze učvršćuju ne samo na krvnom srodstvu već i drugim nematerijalnim elementima (predaje, vjerovanja, simboli) (Nimac, 2010).

Prema autorima Maleš (1995) i Brajša (1995) vidljivo je da su nekadašnji mitovi o majci i ocu iskorijenjeni. Ženska djeca više nisu jedino namijenjena za ulogu majke i više nemaju ulogu „mučenice“, a otac ulogu bezosjećajnog hranitelja obitelji, već je sve prisutniji pojam zajedničkog roditeljstva što upućuje na temeljne promjene u obitelji (Mlinarević i sur., 2007). Suvremena obitelj sinonim je za promjene nastale u srodstvu, braku, roditeljstvu, a potom i u onome ključnom aspektu, unutar kojeg zajedničkim snagama svi trebaju djelovati, a to je odgoj. Prema Štalekaru (2010) suvremena je obitelj dvogeneracijska obitelj, unutar koje u isto vrijeme s istom predanošću, ljubavlju i nježnošću, roditelji podižu djecu. Davne 1986. godine navedeno je istaknuo Košiček, točnije, iznio je stav da bi roditelji trebali biti sretni što im je pružena mogućnost da djecu za život pripremaju i u psihološkom aspektu. Danas na temelju navedenog uočavamo apsurd, gdje se unatoč ljubavi koja je dobila na značenju naspram nekadašnjoj reprodukciji, koja je služila produljenju obiteljske loze, kao i ekonomskom blagostanju, pojavljuje kriza u odgojnoj funkciji. Prisutno je sve više razvoda brakova, sve manje i sve kasnije stupanje u brak, potreba za ostvarivanjem u vlastitoj karijeri, potreba za sve većim slobodnim prostorom za individualne potrebe, težnja za ravnopravnošću, intimnošću itd. (Nimac, 2010). U suvremenoj obitelji dijete se prihvaća kao subjekt s vlastitim pravima i djelovanjima, s naglaskom na nezavisnost naspram nekadašnjoj suradnji i dijeljenju, što je rezultat kreiranja nove paradigme odgovornosti, a rušenje paradigme poslušnosti (Maleš, 2012). Dijete unutar obitelji preuzima obiteljske ideje, pravila ponašanja kao i zadovoljavanje fizičkih, egzistencijalnih i psihičkih potreba (Jančić i sur., 2019). U odgoju osim obitelji sudjeluju i javne institucije čiji je cilj pratiti zadovoljava li, prema Pećnik (2008), obitelj četiri ključna elementa: njegu, strukturiranost roditeljstva (postavljanje granica), prepoznavanje djetetovih potreba i njegovo osnaživanje.

Odgojni put kod suvremenih obitelji vrlo je zahtjevan za roditelje zbog čega su često traumatizirani, nesigurni i neadekvatni za pružanje osnovnih životnih potreba. Zbog nedostatka znanja, a potom i nedostatka vremena posvećenog obitelji, dolazi do pojave gubitka socijalizacije (Tomić-Koludrović, Leburčić, 2002). „Ključić oko vrata“ slika je realnosti posljednjih nekoliko desetljeća (Mlinarević i sur., 2007), koja u današnje vrijeme čvrsto slijedi započeto, iako su konfliktne situacije između djece i odraslih oduvijek postojale, posebice zbog suživota višegeneracijskih obitelji. U suvremenim obiteljima, u pojedinim slučajevima, zbog nemogućnosti identificiranja s obiteljskim ulogama, koje

su iz određenih razloga djelomično prisutne ili nedostaju, djeca se smatraju usamljenima te pomalo i hendikepiranima, te „utočište“ pokušavaju pronaći zanoseći se omiljenim idolima ili grupom vršnjaka. Slijedom toga dolazi do odstupanja normi unutar obitelji, a potom i zaoštavanja odnosa s roditeljima (Reljac, 2011). U suvremenim obiteljima u većoj su mjeri prisutne različitosti, primjerice, u potpunim obiteljima prevladava sklad, potpunost, ljubav i briga između partnera i djece, dok je kod nepotpunih odgojna funkcija zahtjevnija i često popraćena teškoćama. Unutar takvih obitelji zbog nepronalaska adekvatnog rješenja dolazi do odustajanja od brige te prevladavanja nezdrave obiteljske atmosfere. Tada nepotpuna obitelj prelazi u zapuštenu iz koje uglavnom proizlaze maloljetnički delinkventi koji se odaju i prvim porocima, poput droge, alkohola, prostitucije (Mlinarević i sur., 2007).

U suvremenim obiteljima primjetan je i porast broja razvoda brakova gdje su djeca nerijetko okružena nesuglasticama i sukobima roditelja. Zbog toga odrastaju okruženi strahom, patnjom, neizvjesnošću i nepotpunošću. Osim toga djeca mogu reagirati i promjenama u ponašanju i povlačenjem iz društva, mogu biti emocionalno „nesigurna“ kao i razdražljiva te plačljiva. Vrlo se često rastava preslikava i na školske obveze, gdje ih djeca nisu u stanju realizirati. Razvod u svakom slučaju ubrzava proces odrastanja na način da djeca preuzimaju određen teret na svoja leđa i time prekidaju djetinjstvo koje je potrebno svakom djetetu (Mlinarević i sur., 2007). Najčešći razlozi rastave braka u suvremenim obiteljima su osim već poznatih: sklapanje braka u tinejdžerskoj dobi, miješani brakovi, siromaštvo, nezaposlenost, i noviji: iskustva predbračnog začeca ili porođaja, bračna zajednica koja uključuje djecu iz prethodnih brakova, drugi ili treći brak, nerazumijevanje individualnih sloboda itd. Obitelji kod kojih dođe do rastave braka dolazi i do pojave rastavljene i razorene obitelji koja se tada definira kao proširena ili samohrana obitelj (Jančić i sur., 2019). Prema autorici Kuća (2017), navode se tri tipa razvoda: razvod kao poslovni dogovor, prijateljski razvod i visokokonfliktni razvod. Prvi se razvod objašnjava kao isključivi dogovor oko djece bez dodatne komunikacije i bez uključivanja emocija. Za drugi je karakteristično da roditelji bolje funkcioniraju kao prijatelji negoli kao par. I posljednji, visokokonfliktni razvod uključuje visokoizražen negativni naboj među supružnicima koji svoje nesuglasice i sukobe prenose na ostatak obitelji.

Posljedice društveno-kulturološkog zbivanja nemoguće je kontrolirati ili zaustaviti na području braka i obitelji. Istina je da obitelj teži zatvaranju svojeg „gnijezda“ s čežnjom za individualnošću i intimnošću kako pojedinaca tako i zajedničkih odnosa, gdje vidimo da su nekadašnja obiteljska kao i prijateljska druženja svedena na vrlo rijetke susrete. Važno je naglasiti da se u određenim segmentima obitelj sužava, a u određenima se širi, odnosno, u pojedinim dijelovima gubi svoje vrijednosti, dok u drugima dobiva i njeguje neke posve nove. Unatoč navedenim borbama, prijetnjama i promjenama vidljivo je da obitelj i

dalje opstaje kao socijalni sustav koji čini okvir za intimnost i privatnost te da se u konačnici uvijek unutar nje traži sigurna luka (Nimac, 2010). Socijalni psiholozi Scabini i Iafratei (2003) ističu nekoliko čimbenika koji utječu na transformaciju obitelji, a bit će objašnjeni u sljedećim trima potpoglavljima.

5.1. Bračna ranjivost i njezina obilježja

Danas je uočljiv trend gdje se bračni partneri sve više odvajaju od rodbinskih kontakata, koji pri tome sve manje utječu na njih. Bračna sreća postala je osobna sreća, utemeljena na autonomiji i samorealizaciji pojedinca, zbog čega se partneri promatraju odvojeno kao subjekti, a ne kao zajednički objekt. Vidljivo je da sentimentalnost u bračnoj zajednici raste s naglaskom na odgoj djece, a društvena povezanost opada zbog čega se gube stabilne generacijske veze.

5.2. Novi oblik roditeljstva i pad nataliteta

Iako je oslabljena bračna i rodbinska veza, drastično je ojačana povezanost roditelja s djetetom. Razlog tomu jest pogled na dijete kao simbol ljubavi i želje, a ne produžetak vrste u određenoj lozi. Smanjivanje nataliteta posljedica je biranja i planiranja djece, gdje se na roditeljstvo gleda s njegove romantične strane. Takve „male“ obitelji s malim brojem djece znatno ulažu u njih zbog čega su povratna očekivanja iznimno visoka i zbog čega su djeca često opterećena jer znaju da moraju zrelo i odgovorno odgovoriti zahtjevima roditelja.

5.3. Produžen ostanak djece u obitelji

Uz sve promjene koje se događaju u obitelji između djece i roditelja, također se primjećuje odgađanje odvajanja dviju generacija koja se često naziva „produžena obitelj“. Zanimljiv primjer zapravo podsjeća na tradicionalnu obitelj, ali s promijenjenim oblikom i podjelom uloga. Proces ostanka u „gnijezdu“ jest želja za isprobavanjem više stvari uz zadržavanje slobode. Takav primjer ima pozitivne uloge s kojima osoba zrelije i s drugim usvojenim kompetencijama ulazi u samostalni život, ali i negativne gdje se katkad odugovlačenje zna reproducirati u nedonošenje odluke. Sa sociološkog aspekta pojavljuje se problem nezaposlenosti, kao i rješavanja stambenog pitanja, dok je sa psihološkoga sve izraženija kultura „puerocentrizma“ gdje roditelji koji mnogo ulažu u svoju djecu teško podnose novi raskorak u samostalnost, pri čemu je ponovno vidljiva emocionalna slika obitelji u suvremenom svijetu.

6. Zaključak

Usprkos velikom broju promjena koje djeluju na obiteljsku i bračnu zajednicu u suvremenom svijetu, može se prihvatiti vrlo snažna rečenica autora Nimca (2010) koji kaže da je obitelj nepromijenjena forma promjenjivog sadržaja. Iz navedenog možemo zaključiti da je nužno i potrebno da se obitelj mijenja s obzirom na prateće posljedice modernizacije, urbanizacije, industrijalizacije, liberalizacije i individualizacije, ali uz zadržavanje njezine osnovne funkcije i uloge zadovoljavanja emocionalnih i fizičkih potreba te osiguravanja socioekonomskih uvjeta. Tradicionalna slika obitelji nije adekvatna u današnje vrijeme prije svega zbog njezine promijenjene strukture i definicije, a zatim percepcije i očekivanja svake obitelji koja se temelji na emocionalnom naboju. Promjene, odnosno nadograđene vrijednosti trebaju se selektivno mijenjati i razvijati s ciljem što boljeg adaptiranja novim promjenama i utjecajima. Kako bi toplina obiteljskih odnosa i sreća unutar svakog doma bila prisutna u najvažnijem periodu dječjeg života, kao i podržavanje različitih obiteljskih struktura bez naglašavanja „onih“ idealnih, potrebno je roditelje, odgojitelje, učitelje, praktičare, pa i znanstvenike motivirati na suradnju i konstantno educiranje kako bi mogli odgovoriti novim potrebama društva. Naglasak je i dalje na obitelji, odnosno roditeljima koji moraju duhovno i moralno „čeličiti“ svoje vrijednosti, ideje, navike i vještine kako bi bili prvi i nezaobilazni odgojni akteri. Osim navedenog, potrebna je potpora države i institucija s kojima obitelji usko surađuju, točnije, njihova komunikacija, jer, kako ističe Herbert Spencer, znanje mladima omogućuje suočavanje s problemima i priprema ih za rješavanje problema s kojima će se susresti kao odrasli ljudi u demokratskom društvu. U konačnici, na temelju proučene literature i provedenih istraživanja, možemo dati odgovor na postavljeno pitanje u uvodnom dijelu. Obitelj je zaista prvo mjesto gdje ljubav počinje i bez obzira na njezinu strukturu ili mogućnost raspada, od roditelja uvijek mora prema djeci ostati briga, ljubav, oslonac i podrška, točnije, roditeljska se uloga uvijek mora ispunjavati s mnogo predanosti, požrtvornosti te dosljednoga odgojnog djelovanja kako bi što sigurnije stvorila krila za budući život vlastite djece (Mlinarević i sur, 2007).

7. Literatura

1. Brajša, P. (1995). *Očevi, gdje ste!* Zagreb: Školske novine.
2. Gates, G. J. (2015). Marriage and Family: LGBT Individuals and Same-Sex Couples, *Future of Children*, 25 (2): 67–87. Dostupno na: https://www.jstor.org/stable/43581973?seq=1#metadata_info_tab_contents (Posjećeno 5. rujna 2023.)
3. Giddens, A. (2000). *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*. Bologna: Il Mulino.
4. Jančić, A., Jurišić, K., Lončarić, A. (2019). Postmoderna i promjene u braku i obitelji, *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta Osijek*, 3 (3): 153–162. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/234853> (Posjećeno 2. rujna 2023.)
5. Janković, J. (1994). Obitelj – društvo – obitelj, *Revija za socijalnu politiku*, 1 (3): 277–282. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/29713> (Posjećeno 4. rujna 2023.)
6. Janković, J. (2004). *Pristupanje obitelji: sustavni pristup*. Zagreb: Alineja.
7. Kamenov, Ž., Huić, A., Jelić, M. (2019). Attitudes towards Gay and Lesbian Parental Rights among Heterosexual Croatian Citizens: The Effect of Traditional Gender-Role Attitudes, *Revija za sociologiju*, 49 (2): 231–251. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/225764> (Posjećeno 8. prosinca 2023.)
8. Koprek, I. (2015). Razarajući čimbenici braka i obitelji, *Bogoslovska smotra*, 85 (3): 759–778. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/147995> (Posjećeno 6. studenoga 2023.)
9. Košiček, M. (1986). *Antiroditelji*. Sarajevo: Svjetlost.
10. Kuća, A. M. (2017). *Utjecaj razvoda braka roditelja na djecu*. Doktorska disertacija, Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Katolički blagoslovni fakultet u Đakovu.
11. Maleš, D. (1995). *Obitelj i uloga spolova*. Zagreb: Školske novine.
12. Maleš, D. (2012). Obitelj i obiteljski odgoj u suvremenim uvjetima, *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (67): 13–15. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/124015> (Posjećeno 2. rujna 2023.)
13. Mijatović, A. (1995). Obitelj i poremećaji socijalnog konteksta, *Društvena istraživanja*, 4 (4-5 (18-19)): 465–485. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/32347> (Posjećeno 4. rujna 2023.)
14. Mlinarević, V., Peko, A., Munjiza, E. (2007). Slika obitelji u udžbenicima hrvatskoga jezika i književnosti za mlađu školsku dob, *Odgojne znanosti*, 9 (1 (13)): 33–48. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/32764> (Posjećeno 13. rujna 2023.)
15. Nimac, D. (2010). The Traditional Family's Prospects or the Lack Thereof in Contemporary Society, *Obnovljeni Život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 65 (1): 23–35. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/clanak/76006> (Posjećeno 12. rujna 2023.)
16. Pečnik, N. (2008). Prema viziji roditeljstva u najboljem interesu djeteta. U: Daly, M. (ur.) *Roditeljstvo u suvremenoj Europi: pozitivan pristup*. Zagreb: Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti, 15–38.
17. Raboteg-Šarić, Z., Pečnik, N., Josipović, V. (2003). *Jednoroditeljske obitelji: osobni doživljaj i stavovi okoline*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
18. Radočaj, P. T. (2007). Prijevod – Pravo djeteta na odrastanje u obitelji: Smjernice za praktičan rad na državnom i međudržavnom posvojenju i udomiteljskoj skrbi,

- Ljetopis socijalnog rada*, 14 (1): 233–256. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/11502> (Posjećeno 2. rujna 2023.)
19. Reljac, V. (2011). Obitelj kao privilegirano mjesto prenošenja vjere, *Riječki teološki časopis*, 37 (1): 57–72. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/71250> (Posjećeno 13. rujna 2023.)
 20. Scabini, E., Iafrate, R. (2003). *Psicologia dei legami familiari*. Bologna: Il Mulino.
 21. Stala, J. (2015). Punina postojanja osobe – civilizacija ljubavi u kontekstu post-moderne, *Crkva u svijetu*, 50 (3): 469–477. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/147639> (Posjećeno 5. rujna 2023.)
 22. Stevanović, M. (2000). *Obiteljska pedagogija*. Varaždinske toplice: Tonimir.
 23. Štalekar, V. (2010). Dinamika obitelji i prvi teorijski koncepti, *Medicina Fluminensis*, 46 (3): 242–246. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/59246> (Posjećeno 2. rujna 2023.)
 24. Štrbić, M., Jeleković, T., Popović, D., Brajković, M., Žukina, P., Štambuk, M. (2019). Evaluations of Parenting by Same-Sex vs Different-Sex Couples among Heterosexual University Students: Experimental Between-Subjects Vignette Design Study, *Revija za sociologiju*, 49 (2): 253–281. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/225766> (Posjećeno 8. prosinca 2023.)
 25. Tomić-Koludrović, I., Leburić, A. (2002). *Sociologija životnog stila, prema novoj metodološkoj strategiji*. Zagreb: Naklada Jesenski Turk i Hrvatsko sociološko društvo.
 26. Vučković Juroš, T. (2014). Socijalna isključenost seksualnih manjina u Hrvatskoj, *Revija za socijalnu politiku*, 22 (2): 195–218. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/143520> (Posjećeno 8. prosinca 2023.)
 27. Wise, S. (2003). *Family structure, child outcomes and environmental mediators: an overview of the Development in Diverse Families Study*. Melbourne: Australian Institute of Family Studies.
 28. Zakon o udomiteljstvu (2011). *Narodne novine 1921*, Zagreb. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2011_08_90_1921.html (Posjećeno 2. rujna 2023.)

CHANGES IN THE FAMILY AS A BEARER OF EDUCATIONAL VALUES (THEN AND NOW)

Abstract

With the development of human society, the family also develops as the basis and foundation of society. The family is the cradle of humanity due to its role in the value system of society and the generational role of transmitting them. As society is constantly faced with various and numerous changes in various areas from economic, economic, social, moral, so the family as a community is also changing. Getting married and starting a family is different for younger generations than it was before. Today, young people find it extremely difficult to become independent, there is a tendency for higher education and a more successful career, which ultimately results in the postponement of marriage and parenthood, as well as the decreasing number of children in the family. The paper will describe in more detail the newly emerging differences between traditional and modern families, marriage, as well as the parenting styles of parents, which continue to develop and change. In particular, the role of parents will be highlighted as very responsible and demanding, which changes along with the challenges of modern society and can sometimes be challenging and stressful at the same time.

Keywords: parenting styles then and now, family structure then and now, social changes

ODGOJNE VRIJEDNOSTI VOLONTIRANJA – PUT DJECE I MLADIH PREMA AKTIVNOM GRAĐANSTVU

Sažetak

Odgojne vrijednosti volontiranja u kontekstu ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja definiranih *Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011) i *Odlukom o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj* (2019) obvezuju neposredne nositelje odgojno-obrazovne djelatnosti na ostvarenje najviših odgojnih vrijednosti u odgojno-obrazovnom sustavu osnovnih škola u Republici Hrvatskoj.

Odgojno-obrazovne ustanove mogu djelovati s ciljem poticanja i razvijanja kulture volonterstva na različite načine. U osnovnoj školi odgoj za volontiranje najčešće se realizira kroz satove razrednika, izvannastavne aktivnosti i razredne ili školske projekte. Odgojne vrijednosti, odgojno-obrazovni ciljevi i međupredmetne teme osiguravaju prostor stjecanju temeljnih kompetencija kojima se osigurava svakom učeniku bolje snalaženje u životu kroz aktivnu građansku ulogu koju treba biti spreman cjeloživotno učiti.

Volontiranje kao odgojna vrijednost treba smisleno obuhvatiti odgojno-obrazovne sadržaje od najranije životne dobi kroz fleksibilno programiranje i planiranje odgojno-obrazovnog rada usmjerenog na djecu i mlade, u skladu sa zadanim odgojno-obrazovnim ishodima, zakonskim odredbama i etičkim načelima. Osobitu pozornost treba usmjeriti implementaciji vrijednosti u kontekstu moralnog odgoja, usklađenog s kulturno-društvenim i odgojno-obrazovnim vrijednostima suvremenog demokratskog društva.

Odgojne vrijednosti volontiranja usko su povezane s ostvarenjem odgojno-obrazovnih ciljeva koji obuhvaćaju realizaciju sadržaja osnovnoškolskog obrazovanja i svakodnevnoga demokratskog školskog života u partnerstvu s roditeljima i lokalnom zajednicom.

Ostvarenje odgojno-obrazovnih ciljeva podrazumijeva visoku kompetentnost učitelja i stručnih suradnika za djelotvorno osmišljavanje metoda i oblika rada, kao i temeljnih umijeća u organizaciji i izvedbi odgoja za volontiranje jer se njime potiče aktivno sudjelovanje djece i mladih u društvenom životu, promiče njihova odgovornost prema općim društvenim vrijednostima te prema sebi samima i drugima.

Ključne riječi: ciljevi odgoja i obrazovanja, odgojne vrijednosti, aktivno građanstvo, volontiranje

„Ne pokušavajte postati čovjek od uspjeha,
pokušajte biti čovjek od vrijednosti.“

Albert Einstein

1. Uvod

Volonterstvo je jedan od najsnažnijih društvenih i odgojno-obrazovnih alata kojim se iniciraju pozitivne društvene promjene te doprinosi razvoju i uspostavi suvremenog demokratskog društva. Volonterstvo je osnova koja omogućuje građanima aktivno uključivanje i sudjelovanje u životu društva (*Zakon o volonterstvu*, 2021). Djeca i mladi kroz volontiranje u svoje slobodno vrijeme svojim znanjem, vještinama, sposobnostima, stavovima, iskustvom, entuzijazmom i altruizmom znatno doprinose kvaliteti života u lokalnoj zajednici i društvu u cjelini. Volontiranje osnažuje i izgrađuje osobnost djece i mladih te istovremeno kroz njihovo kvalitetno ispunjavanje slobodnog vremena i aktivno djelovanje u skladu s internaliziranim društveno definiranim vrijednostima, kao što je solidarnost, samostalnost, odgovornost, inkluzivnost i građanski aktivizam, omogućuje uspostavu kohezije u školi i društvu, lokalno i globalno. Preuzimanjem građanske odgovornosti suprotstavljamo se kulturi pasivnosti, a to je ono obilježje volonterstva koje suvremenom demokratskom društvu treba (Kamenko Mayer i sur., 2011).

U kontekstu obrazovnih politika, svako društvo, odnosno država teži određenim vrijednostima te ujedno stvara dugoročne strategije, planove i programe temeljene na vrijednostima „preispitujući svoje težnje i (re)definirajući hijerarhiju vrijednosti“ (Vican, 2006: 11) u skladu s ubrzanim društvenim promjenama. Odgojno-obrazovni ciljevi nisu usmjereni na implementaciju vrijednosti u nastavne sadržaje „u smislu govorenja o vrijednostima“, već na odgoj i obrazovanje „za određene vrijednosti“ (Vican, 2006: 15), kao što su odgoj i obrazovanje za volontiranje, za inicijativnost i građanski aktivizam, za samostalnost i odgovornost, za nacionalni identitet, za toleranciju i prihvaćanje različitosti itd.

U tom se smislu autonomija škole kao uređene odgojno-obrazovne zajednice unutar šireg sustava odgoja i obrazovanja reflektira u razvojnom planu u koji je implementirana kultura škole u smislu promicanja vrijednosti usklađenih s vrijednostima svih njezinih sudionika (Vican, 2006), koje su istodobno usklađene s lokalnim i društvenim vrijednostima te nacionalnim interesima. Stoga osnovna škola kao razvijen i snažan društveni čimbenik odgojnog djelovanja, odnosno moralnog oblikovanja čovjeka (Vukasović, 1974) ima ulogu sustavno, organizirano i planski pomoći djeci i mladima te im pružiti podršku u ostvarenju vlastitih potencijala i odgojno-obrazovnih ishoda međupredmetnih tema u okviru odgoja za volontiranje.

Volontiranje kao odgojna vrijednost u osnovnoškolskom sustavu zahtijeva implementaciju volonterskih aktivnosti u školski kurikulum. Ciljevi odgoja za volontiranje definiraju se kroz odgojno-obrazovne ishode međupredmetne teme Građanski odgoj i obrazovanje (GOO, 2019) čiji su sadržaji komplementarni svim nastavnim predmetima i međupredmetnim temama, uvršteni u sve cikluse i nastavne predmete te izvannastavne aktivnosti. Ostvarenje društveno-kulturnih zadaća škole kroz ostvarenje odgojnih ciljeva kurikularnog okvira odgoja za volontiranje kao vrijednosti u smislu „znanja vrijednog poučavanja“ (Vican, 2007: 17) podrazumijeva pronalaženje uspješnih načina učenja i poučavanja učenika za volontiranje.

Odgojno-obrazovni ciljevi u školskom modelu demokratske prakse definiraju se očekivanim odgojno-obrazovnih ishodima kroz kompetencije koje je potrebno razviti kod učenika u skladu s *Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (NOK, 2011). To podrazumijeva pomno didaktičko-metodičko promišljanje i osmišljavanje, planiranje, organizaciju i realizaciju obrazovnog rada koji mora biti vođen posredstvom visoko kompetentnih neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti te usklađenost sa *Zakonom o volonterstvu* (2021), *Etičkim kodeksom volontera* (2008) i odgojnim ciljevima. U tom smislu, pedagog i ostali nositelji neposrednoga odgojno-obrazovnog rada u osnovnoj školi imaju odlučujuću ulogu u organizaciji nastave i odgojnom djelovanju (Vukasović, 1974) te uspostavi poticajnog okruženja za razvoj konkretnih kompetencija usmjerenih na aktivno uključivanje djece i mladih u život društva.

2. Odgojno-obrazovne vrijednosti kao polazište odgoja za volontiranje u osnovnoj školi

S aspekta školske pedagogije, promišljanjem smisla odgoja i obrazovanja propitujemo njihovo značenje u obrazovnom sustavu te doprinos škole u ostvarenju odgojno-obrazovnih ciljeva u kontekstu vrijednosti kao važnog filozofijskog pitanja (Vrcelj, 2000). Čovjek je racionalno i vrijednosno biće, pri čemu se obrazovanje povezuje sa spoznajnim, a odgoj s vrijednosnim aspektom čovjekova postojanja (Vukasović, 1991). Odgojno djelovanje u smislu razvoja moralnih vrijednosti (Vukasović, 1974) podrazumijeva „odgoj za pluralizam vrijednosti, pretpostavki, vjerovanja, mišljenja, odnosno načine života koje ljudi razvijaju kao svoje i u kojima se očituje njihova osobnost“ (Polić, 2006: 27). Vrijednosti možemo definirati kao ljudske težnje „ostvarivanja ljudskih ideala da bi se postigle željene svrhe“ (Vukasović, 1991: 52) koje se ostvaruju u određenom društveno-kulturnom i odgojno-obrazovnom kontekstu s ciljem uspostave društva kakvog želimo (NOK, 2011). Vrijednosti su element subjektivne

kulture koji oblikuje stavove i uvjerenja, one su „izvorište odgoja; nisu pasivne ni u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, ni u odgojno-obrazovnom procesu; one nisu neutralna praksa, one su moral“ (Vican, 2006: 10). Stoga odgojno-obrazovni sustav, odnosno škola kao nositelj promjene u društvu treba biti „prostor (...) posredovanja vrijednosti“ u smislu promicanja vrijednosti u europskom kontekstu suživota ljudi različitih vrijednosti (Vican, 2006: 17).

U europskom kontekstu odgojne vrijednosti u obrazovnim politikama implementirane su u različite dokumente, zakonske i podzakonske akte te nacionalni i ostale kurikulume koji podrazumijevaju ostvarenje moralnih vrijednosti (Vican, 2006; Vican i sur., 2007). *Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (NOK, 2011) definirane vrijednosti i opći odgojno-obrazovni ciljevi usmjeravaju odgojno-obrazovno djelovanje kojim se promiču temeljne moralne vrijednosti kroz ostvarivanje humanih odnosa poput ljudskog dostojanstva, pravednosti, domoljublja, društvene jednakosti, solidarnosti, tolerancije, rada, poštenja, mira, zdravlja, ekološke osviještenosti, očuvanja prirode i čovjekova okoliša te ostale demokratske vrijednosti. Vrijednosti kojima NOK pridaje osobitu pozornost su *znanje, solidarnost, identitet i odgovornost*. *Znanje* kao vrijednost podrazumijeva uspostavu društva znanja usmjerenog na kritičko promišljanje sebe i svojeg okruženja, snalaženje u novim situacijama te uspjeh u životu i radu jer se znanje uz obrazovanje i cjeloživotno učenje razumijeva temeljnim pokretačem razvoja hrvatskog društva i svakog pojedinca. *Solidarnost* kao vrijednost podrazumijeva osposobljavanje djece i mladih osjetljivosti (ili empatiji) za druge (kao što su obitelj, marginalizirane skupine, okoliš i životno okružje). *Identitet* kao vrijednost odnosi se na izgradnju osobnog i društvenog identiteta (kulturnoga, religijskog, nacionalnog, europskog) te *odgovornost* prema općemu društvenom djelovanju i ponašanju, prema sebi samima i drugima. Temeljne su odgojno-obrazovne vrijednosti usmjerene na cjelovit razvoj osobnosti svakog učenika, očuvanje i razvijanje nacionalne, duhovne, materijalne i prirodne baštine Republike Hrvatske te na odgoj djece i mladih za europski suživot i kreiranje samoodrživog društva.

Opći ciljevi odgoja i obrazovanja proizlaze iz vrijednosti, oni su operacionalizirane vrijednosti (Vican i sur., 2007). Sadržaj, organizacija, primjena metoda i oblika rada te nastavnih sredstava ovise o definiranim ciljevima neposrednog odgojno-obrazovnog rada. U tom smislu ciljeve odgoja i obrazovanja koji se ostvaruju kroz ishode moguće je vrednovati (pratiti, provjeravati i ocjenjivati) na razini stupnja njihove ostvarenosti u pedagoškoj praksi. Odgojno-obrazovni ciljevi definirani *Nacionalnim okvirnim kurikulumom* (NOK, 2011) odnose se na sustavan pristup poučavanju i odgoju u smislu razvoja osobnosti i sposobnosti učenika usmjerenih na razvoj svijesti o očuvanju društveno-kulturne baštine i nacionalnog identiteta te hrvatskog jezika kao bitnog čimbenika hrvatskog

identiteta, odgoj i obrazovanje učenika u skladu s općeprihvaćenim društveno-kulturnim vrijednostima, ljudskim pravima te pravima djece, odgoj za život u multikulturnom okruženju, odgoj za poštovanje različitosti i tolerancije te za aktivno i odgovorno sudjelovanje u demokratskom razvoju društva, razvoj kompetencija, poticanje i razvoj samostalnosti, samopouzdanja, odgovornosti i kreativnosti učenika te osposobljavanje učenika za cjeloživotno učenje. Navedene vrijednosti i ciljevi trebaju biti povezani sa sadržajima temeljnog obrazovanja i svakodnevnog života u demokratskoj školi.

Suvremene demokracije trebaju odgovorne i aktivne građane i državljane, stoga Građanski odgoj i obrazovanje kao međupredmetna tema ima svrhu osposobiti i osnažiti učenike za aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge, odnosno odgojiti odgovorne članove razredne, školske, lokalne, nacionalne, europske i globalne zajednice (GOO, 2019). To podrazumijeva razvijanje demokratske svijesti učenika kroz usvajanje znanja te razvoj vještina, sposobnosti i stavova koji ih potiču na aktivno i učinkovito sudjelovanje u razvoju demokratskih odnosa u školi, lokalnoj zajednici i društvu. Učenici kroz građansku kompetenciju razvijaju osobni identitet, senzibiliziraju se, poštuju i prihvaćaju različitost drugih te se usmjeravaju na rješavanje lokalnih, a poslije i globalnih problema na načelima demokracije, pravednosti i mirotvorstva. Procesom formiranja učenikove osobnosti, moralnih osobina i karaktera kroz odgoj za volontiranje, obrazovanjem u građanskom odgoju učenik spoznaje različite uloge u zajednici i društvu kroz koje razvija samostalnost, osobni integritet te pozitivan stav prema drugim osobama u školi i društvu. U tom smislu učenicima se omogućava lakše snalaženje u pluralističkom društvu u kojem žive, pouzdanje u vlastite snage i pronalaženje vlastitih odgovora i rješenja za aktualne društvene probleme i izazove.

Volontiranje kao oblik građanskog aktivizma usko je povezano s usvajanjem vrijednosti *znanja, solidarnosti, identiteta i odgovornosti*. Odgoj za volontiranje odvija se posredstvom iskustvenog učenja kojim se formiraju uvjerenja i stavovi te se utječe na razvoj cjelokupne moralne osobnosti učenika u smislu spoznavanja osobne i društvene dobrobiti volontiranja kao vrijednosti. Volontiranjem učenici doprinose osobnoj i društvenoj dobrobiti jer kroz sudjelovanje u volonterskim aktivnostima škole kao organizatora volontiranja usvajaju čitav niz vrijednosti. U okviru kvalitetnog ispunjavanja slobodnog vremena djece i mladih (Miliša, 2008) te cjelokupnog razvoja njihovih potencijala i osobnosti, uključivanje učenika u volonterske aktivnosti u osnovnoj školi znatno doprinosi usmjeravanju učenika u prosocijalno ponašanje (Peko i sur., 2007). To je osnova za samoaktualizaciju prosječnog učenika koji nije najuspješniji u ostvarenju definiranih odgojno-obrazovnih ishoda različitih predmetnih područja, osnova za razvoj i internalizaciju odgojnih vrijednosti volontiranja u smislu razvoja važnih kompetencija za život u odrasloj dobi.

Vrijednosti volontiranja moguće je razmatrati u kontekstu tradicionalnih i modernih vrijednosti (Inglehart, 1977 navedno u Tonković i sur., 2023) jer zapadna društva nakon Drugoga svjetskog rata u vrijednosnom smislu naglašavaju samoaktualizaciju, kvalitetu života i postmaterijalne vrijednosti, za razliku od starijih generacija koje su bile usmjerene na vrijednosti preživljavanja, materijalnu sigurnost i red (Tonković i sur., 2023). Volontiranjem kao oblikom partikularnoga i fragmentiranoga građanskog aktivizma pojedinca, aktivnošću koja se obavlja besplatno i svojevrijedno u slobodnom vremenu, doprinosi se demokratizaciji društva i jačanju civilnog društva koje može pridonijeti suočavanju i rješavanju različitih izazova u lokalnoj zajednici i društvu. Građanski odgoj i obrazovanje stoga se usmjerava i realizira kroz partnerstvo škole, obitelji, lokalne i globalne zajednice i društva, čime škola uspostavlja demokratski model i demokratsku kulturu u pedagoškoj praksi. Građanska uloga djece i mladih kroz osposobljavanje za aktivno sudjelovanje u društvenim procesima u zajednici dugoročno će utjecati na uspostavu osjetljivijega i pravednijega demokratskog društva globalno.

3. Građanska kompetencija u međupredmetnim temama

Građanskom kompetencijom izgrađujemo moralne osobine čovjeka (Vujčić, 2007) koji funkcionira u društvenim odnosima, a takva osobnost ne nastaje sama od sebe – ona se odgaja. Odgojno-obrazovni sustav stoga ima svrhu odgojiti učenike za „aktivnu ulogu u osmišljavanju budućnosti društva“ (Delors, 1998: 65). Odgoj za tu važnu društvenu ulogu podrazumijeva odgoj za aktivno sudjelovanje učenika u životu zajednice (Delors, 1998) u skladu s općeprihvaćenim društveno-kulturnim i odgojno-obrazovnim vrijednostima. No, cilj odgoja i obrazovanja nije poučavati učenike krutim nametnutim pravilima, već kroz uspostavu škole kao „modela demokratske prakse“ (Delors, 1998: 66) odgajati za demokraciju. Odgoj i obrazovanje za aktivno građanstvo nije ograničeno samo formalnim obrazovanjem, ono uključuje cjeloživotno učenje vrijednosti te usvajanje znanja za pripremu aktivnog sudjelovanja u životu društva i zajednice (Delors, 1998).

Građanski odgoj i obrazovanje kao međupredmetna tema obuhvaća vrlo složen proces odgajanja i obrazovanja učenika, tj. građanina u kontekstu razvoja građanske kompetencije (GOO, 2019). Definirana međupredmetno, određena kompetencija osim što predstavlja „skup znanja, vještina, sposobnosti i stavova koji će u procesu obrazovanja (...) predstavljati određenu strukturu znanja“, ujedno predstavlja i „cilj koji poučavanjem treba postići“ (Vican, 2007: 236). Za razvoj građanske kompetencije nije dovoljno da učenici samo poznaju ljudska prava, političke koncepte i procese, već je potrebno omogućiti prakticiranje demokratskih načela unutar školskog života i društvene zajednice. Upoznavanje uloge svih elemenata politike, institucija, zakona, javnih i političkih procesa,

preduvjet je za odgoj aktivnih građana usmjerenih funkcioniranju i razvijanju demokratskog sustava. Demokratizacija škole i demokratsko školsko ozračje temeljne su pretpostavke usklađenosti demokratskih vrijednosti kojima se učenici poučavaju kroz neposredno iskustveno učenje. Time se uspostavlja demokratska kultura škole sa svim svojim specifičnostima lokalne zajednice u kojoj se pedagojska teorija primjenjuje u pedagoškoj praksi. Uspjeh poučavanja Građanskog odgoja i obrazovanja ovisi o tome hoće li, i u kojoj mjeri, učenici u tome odgojnom području pronaći vlastiti interes i mogućnost samoostvarenja. Odgovornost, ljudsko dostojanstvo, sloboda, ravnopravnost i solidarnost temeljne su vrijednosti koje se promiču učenjem i poučavanjem, pri čemu se osobita važnost pridaje razvoju odgovornog odnosa prema sebi i drugima te spremnosti doprinosu zajedničkom dobru.

Skala građanskog aktivizma (Theocharis i sur., 2018 navedeno u Tonković i sur., 2023) koristan je instrument razumijevanja vrijednosti volontiranja jer uključuje dimenzije povezane sa širim spektrom društvenog i političkog aktivizma. Riječ je o rezultatima istraživanja provedenih u proteklih nekoliko godina u kojima je naznačeno da mlade volontere najviše motivira želja za stjecanjem novih iskustava i pomaganje drugima, a manje želja za osobnim razvojem (Tonković i sur., 2023). Navedeno je moguće objasniti činjenicom da djeca i mladi nisu do kraja spoznali kako ih nova iskustva u pomaganju drugim ljudima zapravo jačaju na odgojnom i obrazovnom planu u smislu formiranja moralne osobnosti koja spoznaje svijet oko sebe. Djeca i mladi koji se uključuju u volonterske aktivnosti organizirane u osnovnoj školi volontiranjem jačaju samopouzdanje i empatiju, razumijevaju složene društvene procese i probleme, jačaju socijalne vještine, razvijaju moralne strane svoje osobnosti, razvijaju svjesnost da mogu utjecati na društvene promjene, stječu nova poznanstva s različitim društvenim skupinama, osjećaju zadovoljstvo jer mogu pomoći drugima, stječu vještine za buduće profesionalno iskustvo, kvalitetno provode slobodno vrijeme, razvijaju samostalnost i odgovornost u kontekstu razumijevanja vrijednosti demokratskog društva (Kamenko Mayer i sur., 2011). U pedagoškoj praksi pokazuje se da učenici volonteri smatraju kako su postali strpljiviji, smireniji, tolerantniji, spremniji izdvojiti vrijeme za druge, lakše komuniciraju s drugim ljudima, stječu nove prijatelje, bolje slušaju i više cijene osobe u svojem okruženju, uključujući učitelje, pedagoge i ostale zaposlenike u školi te su postali općenito kreativniji. Neki učenici volontiranjem postaju uzorniji i uspješniji nego što su bili prije uključivanja u volonterske aktivnosti jer spoznaju da u školi postoje područja u kojima se mogu iskazati, afirmirati i samoostvariti (Malogorski, 2019).

U nastavku slijedi prikaz nekih volonterskih aktivnosti učenika u okviru odgoja za volontiranje koje su realizirane kroz školske projekte Volonterskog kluba Osnovne škole Okučani, a koje osmišljava i realizira pedagoginja u svojstvu voditeljice spomenutog kluba (Vidi Slike 1, 2 i 3).



Slika 1. Školski projekt: „Djeca i mladi – prijatelji osobama starije životne dobi“ – volontiranje u Domu za starije i nemoćne „Dragi bližnji“ u Okučanima



Slika 2. Školski projekt: „Zeleni korak“ – volontiranje u školi pri sakupljanju starog papira



Slika 3. Školski projekt: „Nenasilje počinje sa mnom – obilježavanje nacionalnog Dana ružičastih majica“ – volontiranje pri pripremi za javni događaj u školi te sudjelovanje na javnoj tribini s temom „Elektroničko nasilje“ koju su osmislili i realizirali učenici volonteri

Budući da je odgoj za volontiranje između ostalog usmjeren na inkluziju kao vrijednost, za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama koji su uključeni u volontiranje u školi, planiraju se i realiziraju individualizirani kurikulumi usmjereni na učenika kojima se prilagođavaju metode, oblici rada, odgojno-obrazovni sadržaji te diferenciraju aktivnosti u skladu s njihovim sposobnostima, mogućnostima i potrebama. Osnovna škola Okučani je škola koja kroz različite aktivnosti na svim razinama i od najranije dobi učenika, neovisno o njihovim sposobnostima, kroz neposredni odgojno-obrazovni rad na satovima razrednika, u okviru razrednih i školskih, lokalnih, nacionalnih i međunarodnih projekata te različitih izvannastavnih aktivnosti i učeničko zadrugarstvo razvija, živi i njeguje volontersku kulturu kao vrijednost u demokratskoj školi. Dakle, odgojem za volontiranje prakticiraju se različite metode suradničkog i iskustvenog učenja te učenja kroz izvanučioničku nastavu. Učenje se na taj način usmjerava odgoju za vrijednosti koje proizlaze iz učenja i životnog iskustva učenika u školi i izvan nje. Suradničkim učenjem učenici razvijaju socijalne i emocionalne kompetencije nužne za suradnju i funkcioniranje u društvu. Povezivanjem učenja u školi i izvan nje učenici oblikuju cjelovito iskustvo građanskog aktivizma jer odgajati i obrazovati za građanstvo znači pridavati jednaku važnost znanju, vrijednostima i stavovima kao i sposobnostima djelovanja i sudjelovanja u demokratskom društvu.

4. Konstruktivistički pristup učenju i poučavanju djece i mladih u kontekstu ostvarenja odgoja za volontiranje

S gledišta odgojno-obrazovne djelatnosti i procesa, pedagogija ne promišlja znanje vrijedno znanja u uporabnoj i/ili tržišnoj vrijednosti, nego domišlja znanje vrijedno poučavanja, koje ima stvaralačku vrijednost jer odgojitelja, učitelja, nastavnika i roditelja potiče na preispitivanje ne onoga što zna nego onoga o čemu treba poučavati (Vican, 2007). Jasnoća definiranih vrijednosti i ciljeva u kontekstu odgoja za volontiranje u osnovnoj školi zahtijeva kreiranje školskog kurikuluma i kurikulumske okvira. Vrijednosti i opći ciljevi odgoja i obrazovanja koji proizlaze iz vrijednosti definiranih nacionalnim kurikulumom obvezuju učitelje, nastavnike i stručne suradnike u odgojno-obrazovnom radu na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava, područjima i predmetima, školskim i izvanškolskim aktivnostima. Neposredni nositelji odgojno-obrazovnog rada u odgojnim ustanovama imaju odlučujuću ulogu u organizaciji nastave i odgojnom djelovanju, a odgojno-obrazovna, školska i nastavna praksa ovise o shvaćanju vrijednosti u određenome društveno-kulturnom kontekstu (Vukasović, 1974; Vican, 2006). Škole pridonose ostvarivanju vrijednosti i ciljeva odgoja za volontiranje, ovisno o kulturi škole, isključivo u partnerstvu s obiteljima, lokalnim zajednicama i šire. Škola u tom smislu mora biti usklađena s potrebama društva i potrebama svakog učenika jer ima svrhu odgojiti i obrazovati samostalne, odgovorne, kritične, altruistične, humane i aktivne građane.

Kurikulum kao temeljni nacionalni dokument kojim se uređuje način planiranja, izvedbe, vrednovanja i samovrednovanja odgojno-obrazovnog procesa na različitim razinama moguće je podijeliti na: nacionalni, školski, nastavni (predmetni), učenički i posebni kurikulum (Cindrić i sur. 2010). Nacionalni je kurikulum okvir školama koje su u suradnji s roditeljima i lokalnom zajednicom dužne izraditi školski kurikulum kao dokument kojim će se definirati sve odgojno-obrazovne aktivnosti u tekućoj školskoj godini na razini škole. Učitelji, stručni suradnici i ravnatelji tijekom planiranja i izvedbe volonterskih aktivnosti u školskom kurikulumu imaju potpunu autonomiju planirati, realizirati i vrednovati različite aktivnosti usklađene s društvenim vrijednostima i socioekonomskim mogućnostima škole kojima se promiču temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti i ostvaruju ciljevi nacionalnog kurikuluma.

Krene li se od koncepcije odgoja kao sadržaja/kurikuluma (Vujčić, 2013), uspješna izvedba kurikuluma kao odgoja za volontiranje u osnovnoj školi kao specifičnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi pretpostavlja prisutnost obilježja suvremene nastave koja se zasniva na konstruktivističkim teorijama učenja i poučavanja (Vrkić Dimić, 2011, Topolovčan i sur., 2017). U tom smislu, učenje i poučavanje za volontiranje promatra se u širem materijalnom, socijalnom i kulturnom kontekstu od onoga uskog nastavnog konteksta (Vrkić Dimić, 2011).

To pretpostavlja sustavno redefiniranje postojećih kurikuluma u smjeru kurikuluma usmjerenog na učenika kao aktivnog subjekta u nastavnom procesu, uspostavu demokratskoga razrednog i školskog ozračja, ali i promjenu uloge učitelja i pedagoga koji osim visoke razine profesionalnih moraju posjedovati i socijalne te emocionalne kompetencije (Karalić i sur., 2016), odnosno temeljne kompetencije za poučavanje u 21. stoljeću (Vrkić Dimić, 2013).

Konstruktivistički pristup odgoju i obrazovanju podrazumijeva promjenu tradicionalnog odnosa učenik-učitelj koji frontalnom (predavačkom) nastavom učeniku „prenosi znanje“ prema učeniku kao aktivnom sudioniku nastavnog procesa te učitelju koji postaje koordinator, voditelj, motivator i suradnik u procesu aktivnog učenja (Topolovčan i sur., 2017). Uloga neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti u kontekstu odgoja za volontiranje jest osigurati učenicima različite izvore znanja, osigurati uvjete iskustvenog i suradničkog učenja kroz istraživačku i projektnu nastavu, voditi učenike kroz aktivnosti, poticati njihovu radoznalost i kreativnost, osigurati pozitivno razredno i školsko ozračje, diferencirati nastavu i zadovoljiti potrebe svakog učenika, svojim metodama i oblicima rada poticati učenike na aktiviranje viših kognitivnih procesa kroz jasne upute za rad i očekivanja, poticati kritičko mišljenje i aktivnost učenika, jasno razraditi ciljeve i ishode učenja i poučavanja za sve učenike tijekom pripremanja za nastavu te u proces vrednovanja uključiti i učenike (samovrednovanje) te ih osposobiti za samoregulirano i cjeloživotno učenje.

Uvođenjem volonterskog programa u kontekstu odgoja za volontiranje u osnovnoj školi obogaćujemo školski kurikulum vrijednostima u smislu odgoja odgovornih i aktivnih građana koji se osposobljavaju za cjeloživotno učenje u demokratskom društvu. Usvajanjem vrijednosti u kontekstu moralnog oblikovanja osobnosti učenika škola pridonosi uspostavi društva koje se oslanja na važne društveno-kulturne vrijednosti i pozitivne prakse. Ako je škola odgojno-obrazovna ustanova koja odgaja učenike usmjerene na dobro kao vrijednost, vrijednosti tada usmjeravaju život svakog čovjeka u kontekstu aktivnog participiranja u demokratskom društvu (Golubović, 2013).

5. Zaključak

Svako društvo, odnosno država teži uspostavi određenih društveno-kulturnih i odgojno-obrazovnih vrijednosti čime se (formalno ili neformalno) definiraju pravila moralnog života i djelovanja u društvu. U suvremenome demokratskom društvu, kakvo je i naše hrvatsko, u kojem roditelji, kao i nerijetko neposredni nositelji odgojno-obrazovnog rada, odgoju pristupaju parcijalno i fragmentirano zbog vrijednosnog pluralizma i/ili nerazumijevanja odgoja kao temeljnog procesa formiranja ljudske osobnosti, nije neobično da se sve češće javno

ističe nedostatak odgojnoga kroz isticanje društveno nepoželjnog ponašanja, čime se stvara percepcija „pokvarenog“ društva, a time i „pokvarenog“ odgoja. Takva percepcija djece i mladih zahtijeva od odgojno-obrazovnih ustanova i neposrednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti, posredstvom obrazovnih politika koje obvezuju, osmišljavanje različitih preventivnih programa kojima se želi prevenirati svako neprihvatljivo ponašanje. U tom kontekstu pedagogija se može usmjeriti na problem mladih koji odbijaju politički aktivizam, o čemu govore brojna istraživanja (poput neizlaska na izbore, odbijanje aktivnog sudjelovanja u društvenim promjenama zbog nekog lokalnog ili globalnog problema i sl.), čime se gubi pedagojski i pedagoški fokus. S pedagoškog aspekta preventivni programi, iako konkretno usmjereni i neki od njih vrlo učinkoviti, bez istinske uloge odgoja za vrijednosti ne bi imali prevelikog smisla.

Odgov je intencionalni proces formiranja čovjekove osobnosti, a protječe uvijek na isti način od postanka čovjeka do danas, samo u skladu s konstantnim redefiniranjem društveno-kulturnih vrijednosti i iz njih proizašlih općih ciljeva odgoja i obrazovanja, u skladu s društvenim promjenama. Odgov je proces koji se pomno planira i realizira u odgojno-obrazovnim ustanovama na svim razinama. Pedagogija se u tom smislu ne treba baviti „pokvarenim društvom“ koje klizi u moralnu dekadenciju, već odgojem kao procesom internalizacije općeprihvaćenih društveno-kulturnih i odgojno-obrazovnih vrijednosti kako bi odgojila moralnog (dobrog) čovjeka. Usmjeravanjem pedagogije na svoj predmet – odgov kao temeljnu vrijednost u okviru moralnog oblikovanja aktivnog građanina u demokratskoj školi i društvu, odgov ostaje, kao što i treba biti, pedagojski i pedagoški. To znači da se pedagozi umjesto da preveniraju nepoželjna ponašanja trebaju usmjeriti na odgov za vrijednosti kroz sve dostupne sadržaje, metode i oblike rada s djecom i mladima u skladu s njihovim potencijalima i razvojnim stupnjevima.

Promišljanju dobrobiti odgoja za volontiranje možemo pristupiti na više razina: osobne dobrobiti učenika volontera, dobrobiti škole kao odgojno-obrazovne institucije i, konačno, dobrobiti lokalne i globalne društvene zajednice. Volonterstvo i volontiranje uvođenjem u odgojno-obrazovni sustav postaje poželjna društvena vrijednost na svim spomenutim razinama jer donosi veliku dobrobit samim volonterima i odgojno-obrazovnim ustanovama kao organizatorima volontiranja te društvu u smislu promicanja i uspostave demokratskih vrijednosti. Volonterske aktivnosti omogućuju demokratskim vrijednostima da žive u odgojnom smislu te u skladu s tim usmjeravaju djelovanje i ponašanje odgojenih aktivnih građana u društvu.

6. Literatura

1. Cindrić, M., D., Miljković, V. Strugar (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: Udžbenici Sveučilišta u Zagrebu.
2. Delors, J. (1998). *Učenje: blago u nama*. Zagreb: Educa.
3. Golubović, A. (2013). Aktualnost Rousseauovih promišljanja filozofije odgoja s posebnim osvrtom na moralni odgoj, *Acta Iadertina*, 10: 19–29.
4. Kamenko Mayer, J., L. Šehić Relić, M. Kovačević, T. Fabac, M. Hauser, A. Matković, T. Tešija, D. Milinković, G. Šimunković, G. Forčić (2011). *Generacija za V: Zašto i kako organizirati volonterske programe u ustanovama odgoja i obrazovanja?*. Osijek: Volonterski centar Osijek.
5. Karalić, Z., J. Sindik (2016). Razlike u socijalnim vještinama i kompetenciji prosvjetnih radnika u školama i dječjim vrtićima u odnosu na odabrane socio-demografske varijable, *Acta Iadertina*, 13 (1): 19–29.
6. Malogorski, O. (2019). Volontiranje u srednjoj školi, *Bjelovarski učitelj*, 1-3: 26–35.
7. Miliša, Z. (2008). Odnos mladih prema volontiranju, radu i slobodnom vremenu, *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1): 93–114.
8. Peko, A., E. Munjiza (2007). Utjecaj volontera na prosocijalno ponašanje u multietničkim zajednicama, *Pedagogijska istraživanja*, 4 (1): 101–117.
9. Polić, M. (2006). Odgoj i pluralizam, *Filozofska istraživanja*, 26 (1): 27–36.
10. Tonković, Ž., S. Marcelić, K. Krolo (2023). *Volontiranje i vrijednosti mladih: izvještaj o rezultatima anketnog istraživanja*. <https://www.docdroid.net/bCSjp6z/volontiranje-i-vrijednosti-mladih-docx#page=7>, Posjećeno 1. rujna 2023.
11. Topolovčan, T., V. Rajić, M. Matijević (2017). *Konstruktivistička nastava: Teorija i empirijska istraživanja*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
12. Vican, D. (2006). Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti, *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1): 9–20.
13. Vican, D., L. Bognar, V. Previšić (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić V. (ur.). *Kurikulum: Teorije-metodologija-sadržaj-struktura* (157–204). Zagreb: Školska knjiga.
14. Vican, D. (2007). Znanje vrijedno znanja – znanje vrijedno poučavanja, *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2): 231–239.
15. Vrcelj, S. (2000). *Školska pedagogija*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
16. Vrkić Dimić, J. (2011). Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma, *Acta Iadertina*, 8: 77–90.
17. Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće, *Acta Iadertina*, 10: 46–60.
18. Vujčić, V. (2007). Političke obveze građana u demokraciji i političko obrazovanje, *Politička misao*, 44 (4): 17–34.
19. Vujčić, V. (2013). *Opća pedagogija: Novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
20. Vukasović, A. (1974). *Moralni odgoj*. Zagreb: Liber.
21. Vukasović, A. (1991). Odgoj za etičke vrijednosti u obitelji i školi, *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 46 (1): 49–59.

22. URL1: *Etički kodeks volontera* – Nacionalni odbor za razvoj volonterstva, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_05_55_1915.html. Posjećeno 19. ožujka 2022.
23. URL2: *Nacionalna strategija stvaranja poticajnog okruženja za razvoj civilnoga društva 2012. – 2016.* – Vlada Republike Hrvatske, <https://udruga.gov.hr/UserDocImages/dokumenti/Nacionalna%20strategija%20stvaranja%20poticajnog%20okru%C5%BEenja%20za%20razvoj%20civilnog%20dru%C5%A1tva%202012-2016.pdf>. Posjećeno 3. rujna 2023.
24. URL3: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* – Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf. Posjećeno 19. veljače 2022.
25. URL4: *Odluka o donošenju kurikuluma za međupredmetnu temu Građanski odgoj i obrazovanje za osnovne i srednje škole u Republici Hrvatskoj* – Ministarstvo znanosti i obrazovanja, https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_217.html. Posjećeno 19. ožujka 2022.
26. URL5: *Zakon o volonterstvu* – Vlada RH, <https://www.zakon.hr/z/258/Zakon-o-volonterstvu>. Posjećeno 19. ožujka 2022.

THE EDUCATIONAL VALUES OF VOLUNTEERING – CHILDREN AND YOUTH'S PATH TO ACTIVE CITIZENSHIP

Abstract

The educational value of volunteering in the context of achieving the educational goals defined by the National Curriculum for Preschool Education and General Compulsory and High School Education (2011) and the Decree on implementing interdisciplinary and cross curricular topics of civic education in primary and secondary schools (2019) obligate the immediate bearers of educational activity to achieve the highest educational values in the educational system of primary schools in the Republic of Croatia.

Educational institutions can act with the objective to encourage and develop the culture of volunteering in different ways. In the compulsory schools, education for volunteering is most often accomplished through class teachers' lessons, extracurricular activities and class or school projects. Educational values, educational goals and cross-curricular topics provide space for the acquisition of basic competencies, which ensure that every student can navigate life better through an active civic role and that should be ready to learn throughout life.

Volunteering as an educational value should include educational contents from the earliest age through flexible programming and planning about educational work aimed at the children and young people, in accordance to the given educational outcomes, legal provisions and ethical principles. Special attention should be directed to the implementation of values in the context of moral education, which is coordinated with the cultural, social and educational values of the modern democratic society.

The educational values of volunteering are closely related to the achievement of educational goals, which include the realization of the content of compulsory school education and everyday democratic school life in partnership with parents and the local community.

Achieving educational goals implies high competence of the teachers and the professional associates for effective design of methods and forms of work as well as basic skills in the organization and implementation of education for volunteering because it encourages the active participation of children and young people in social life, promotes their responsibility towards the general social values and towards themselves and the others.

Keywords: active citizenship, education goals, educational values, volunteering

Matilda Marković
Osnovna škola Draganići

Željka Župan Vuksan
Gimnazija Sesvete

DRAMSKI ODGOJ – ODGOJ SADAŠNOSTI I BUDUĆNOSTI

Sažetak

Raditi, odgajati i baviti se djecom najveći je izazov učitelja i odgojitelja 21. stoljeća. U današnjem svijetu djeca i mladi okrenuti su trendovima i virtualnoj stvarnosti, njihova je pozornost svedena na trajanje videoklipa s društvenih mreža pa je postavljanje odgojnih paradigmi danas uvelike različito od tradicionalnih odgojnih metoda s kojima su rasli ili prema kojima su učili i sazrijevali današnji nastavnici. Jedan od odgovora na pitanje *Kakav odgoj želimo?* jest upravo dramski odgoj koji kroz neposredno dramsko iskustvo djecu i mlade odgaja i priprema za život. Cilj dramskog odgoja nije poticanje glumačkih talenata, on je namijenjen svim učenicima i njegov je temelj u dramskom radu, odnosno procesu. Dramske metode i tehnike danas su alat poučavanja u gotovo svim nastavnim predmetima, ali i izvannastavnim aktivnostima različitog sadržaja.

Od najranije dobi igra je prisutna u životu djeteta, izgovarajući rečenicu *Igrajmo se kao da...* dijete ulazi u dramski svijet u kojem je iz perspektive nekog drugog, odnosno otklona od sebe, lakše izraziti svoje mišljenje, otvoriti se drugima, a time učiti i upijati nove spoznaje. U takvim trenutcima ključna je uloga dramskog pedagoga, učitelja i nastavnika da spontano, kroz dječju igru, komunikaciju i stvaralaštvo propituje stavove, navodi na razmišljanje i potiče kritičko mišljenje. Dramski odgoj nudi se kao model učenja i poučavanja kroz dramsko iskustvo, ali i svojim raznovrsnim metodama i alatima uspješno odgovara novim izazovima u odgoju djece i mladih danas.

Ključne riječi: dramski odgoj, igra, poučavanje i učenje kroz dramsko iskustvo

1. Dramski odgoj

Dramski odgoj kroz iskustveno učenje pruža učenicima mogućnost učenja i kreativnog izražavanja preko kojih razvijaju kritičko mišljenje i propituju probleme kojima su okruženi. Prema Župan Vuksan (2019), dramski odgoj razvija i jača komunikacijske i interpersonalne vještine, a dramske tehnike i metode lako se mogu uklopiti u poučavanje bilo kojega nastavnog predmeta. On, p(r) oigravajući se sadašnjošću, kritički se osvrće na nju, propituje, pronalazi rješenja i učenike priprema za budućnost. Namijenjen je svim učenicima i temelji se na dramskom radu, odnosno stvaralačkom procesu, a ne na poticanju glumačkih talenata. Dramske metode i tehnike danas su alat poučavanja u gotovo svim nastavnim predmetima. U hrvatskome obrazovnom sustavu dramski

odgoj ne postoji kao samostalan nastavni predmet kako je to praksa u ostalim europskim zemljama, no uvođenjem fakultativne nastave Dramskog odgoja u nekoliko hrvatskih gimnazija i to se polako mijenja. Dramski odgoj kao fakultativni predmet ulazi u satnicu učenika, vrednuje se tijekom nastavne godine i njegova se ocjena upisuje u učeničke svjedodžbe. No još je uvijek mali broj škola s fakultativnom nastavom, pa se dramski odgoj u većini slučajeva izvodi kao izvannastavna aktivnost.

2. Sastavnice dramskog odgoja

Suvremeni pristup poučavanju zahtijeva jednaku aktivnost učenika i nastavnika. Danas su podatci i nastavni sadržaji lako dostupni učenicima i bez mentorstva nastavnika pa je potrebno učenike uključiti u nastavni proces kao partnere. Upravo takav način poučavanja pruža dramski odgoj u kojem se propituje nastavni sadržaj, a dramskim tehnikama kroz različite aktivnosti potiče njegova primjena. Uvriježeno je mišljenje da dramski odgoj ima samo jednu zadaću, a to je stvaranje predstave. Međutim, u funkciji alata za poboljšanje učenja i poučavanja, dramski odgoj stavlja naglasak na stvaralački proces, na učenje kroz igru i korištenje dramskih metoda i tehnika, i to je moguće ostvariti u čitavoj obrazovnoj vertikali. Prema Župan Vuksan (2019), razlika u poučavanju dramskim metodama na obveznim nastavnim satima i Dramskom odgoju jest u izazovu koje takvo poučavanje stavlja pred učenika i učitelja. U redovitoj nastavi znanje i vještine učitelja uvijek su nadmoćnije u odnosu na učenika, no u nastavi Dramskog odgoja i učenik i učitelj ulaze u situacije i iskustva u kojima ne postoji jednoznačno rješenje i samo jedan ispravan odgovor. Dramski odgoj pomaže učeniku u izražavanju njegovih osjećaja, poboljšanju odnosa s drugima, jačanju samopouzdanja te timskom radu. Vladimir Krušić (2018: 11) navodi kako se „dramska pedagogija danas u svijetu uči i podučava i na pedagoškim i na kazališnim visokim učilištima“ te da je postala „važnom sastavnicom mnogih nacionalnih odgojno-obrazovnih sustava (...) integrirajući se u školske kurikule i uvodeći (...) dramske metode u procese učenja i podučavanja“. Dramskim se metodama u nastavnom procesu koristi veliki broj nastavnika o čemu svjedoče brojne radionice i stručna usavršavanja te razmjena primjera dobre prakse na međusobnim susretima učitelja i nastavnika. Nažalost, još ne postoji nacionalni dokument poput predmetnog kurikuluma s razrađenim ishodima i sadržajima poučavanja koji bi omogućio širu primjenu Dramskog odgoja. Dramski odgoj kao nastavni predmet obuhvaća tri elementa vrednovanja, a to su: dramska kultura, dramsko izražavanje i dramsko stvaralaštvo. Dramsko izražavanje i dramsko stvaralaštvo odnose se na aktivno sudjelovanje u stvaralačkom procesu koje nije nužno namijenjeno publici, a dramska kultura obuhvaća učenje o

teoriji i usvajanje dramskih konvencija. Sva tri nastavna područja međusobno su povezana i temelje se na paradigmatima moderne dramske pedagogije prema Krušić (2018: 18), i to „dramskoj sposobnosti kao antropološkoj vrijednosti, dječjoj dramskoj igri kao vrijednosti po sebi, drami kao mediju učenja i podučavanja, kazalištu kao vrijednosti po sebi i kao mediju učenja i podučavanja te kao sredstvu razvoja i društvene promjene“.

3. Dramske aktivnosti u radu s djecom i mladima

Kao jednu od općih paradigmi moderne dramske pedagogije Krušić (2018) ističe dramsku sposobnost kao antropološku vrijednost kojom naglašava da je sposobnost dramatiziranja bitna razlika između *Homo sapiensa* i drugih vrsta. Naglašava da se dijete susretu s novom okolinom prilagođava igrom. Tako se pored zbiljskog svijeta stvara dramski koji nam omogućuje prorađivanje zbiljskoga i ovladavanje njime (Courtney 1989, prema Krušić 2018: 22). Iako nije zbiljska, već fiksijska, zamišljena, nestvarna, dramska aktivnost svakako jest proživljeno iskustvo koje dijete stječe preuzimanjem različitih uloga. Dramske aktivnosti, vođene i pomno isplanirane, izazovne su i zanimljive samo onima koji u njima direktno sudjeluju, jer većina dramskih aktivnosti koje se izvode u radu s djecom i mladima bilo na radionicama, u nastavi ili dramskim studijima ne zahtijeva i ne podrazumijeva nazočnost publike. Da bi dramske aktivnosti bile potpune i postigle planirane ciljeve, potreban je istovremeni angažman i voditelja i svih sudionika procesa.

Lekić i sur. (2007) ističu brojne pozitivne učinke dramskih aktivnosti. Među ostalim, pomažu učenicima razvijati osjećaje i stavove, razvijati govorne i izražajne sposobnosti, maštu, stvaralaštvo i kreativnost, utječu na motoričke sposobnosti i govor tijela, ulijevaju sigurnost i razvijaju samopouzdanje, utječu na razumijevanje međuljudskih odnosa i na ponašanje. Sudjelovanjem u dramskim aktivnostima učenici uče cijeniti sebe i poštovati druge (Lekić i sur., 2007: 14).

Dramska aktivnost postavlja same sudionike u specifične, zamišljene situacije, traži od njih da uđu u tuđe cipele, da se poistovjete s drugima i pokušaju riješiti neki problem, sagledati ga s drugog gledišta. Taj „aktivitet u nestvarnom“, kako ga naziva Gordon Craig, igranje izmišljenih likova, prostora, situacija i priča te užitek koji ga prati predstavljaju za sudionika samu bit privlačnosti i čar dramske igre (Craig 1981, prema Lekić i sur., 2007: 15).

Dramske aktivnosti u radu s djecom i mladima mogu se provoditi zasebno na dramskim radionicama, u dramskim studijima, vrtićima, ali mogu biti osmišljene i integrirane u različite nastavne kurikulume pojedinih predmeta, i to tijekom cijelog odgojno-obrazovnog ciklusa, a osobito su zanimljive dramske radionice organizirane za rad s odraslima ili starijim osobama.

Uzrast djece i mladih ne utječe na izbor bavljenja dramskim aktivnostima, već zahtijeva planiranje, prilagodbu dramskih aktivnosti određenom uzrastu.

3.1. Dramska igra

Igra je temeljna djetetova aktivnost. Od igre sve polazi i s igrom završava. Mirjana Duran u svojoj knjizi „Dijete i igra“ (2003) razrađuje i ističe pojam dječje igre kao temeljne značajke u psihomotornom razvoju svakog djeteta jer je svako dijete primarno socijalno biće koje se od rođenja razvija i raste usvajajući određene kulturne obrasce ponašanja. Svakodnevno je okruženo različitim predmetima i simbolima koji proizlaze i iz pojedine kulture što uvelike i uvjetuje i utječe na njegov razvoj te određuje njegovu igru. Duran (2003: 18) igre razvrstava u tri kategorije, funkcionalne, simboličke i igre prema pravilima. Funkcionalne igre određuje kao igre novim funkcijama koje u djetetu sazrijevaju – motoričke, osjetne i perceptivne. Rađaju se pri dodiru djeteta sa socijalnom okolinom. Simboličke igre povezuje s procesima razvoja osobnosti u predškolskoj dobi u kojoj se počinje razvijati kontrola ponašanja određena i uzrokovana različitim podražajima. Uvjetuje ih interakcija djeteta i okoline. Tako je svaka promjena strukture simboličke igre povezana s djetetovim kognitivnim razvojem, a promjena samog sadržaja za proširivanje dječjega socijalnog iskustva. To je igra koja nema unaprijed određena pravila, gradi se u hodu i podsjeća na asocijativne komplekse. Takva igra predstavlja jedan prirodni sustav u kojem postoji kombinacija govora, simboličnih gesta, objekata, osoba, uloga koje djeca igraju. Treću kategoriju čine igre s pravilima koje dijete zatječe već u nekome gotovom obliku te ih usvaja, njima ovladava te sudjeluje u stvaranju novih. Igre s pravilima najčešće usvaja u razdoblju između 7. i 11. godine života, iako mogu biti prisutne i prije, a zadržava ih tijekom cijelog života. Tu se, u trećoj fazi, otvara prostor i za organiziranu dramsku igru koja se svojim obilježjima znatno razlikuje od uobičajene dječje igre. Uobičajena ili obična dječja igra je svaka ona koja proizlazi iz interakcije djeteta s okolinom, a dramsku igru Peter Slade definira kao „vrijedan oblik odgoja“, kao usustavljenu i stručno vođenu dječju aktivnost koja može imati oblik igre s pravilima, dramatizacije, drame u razredu, glumačkih vježbi, slobodnog izražavanja, improvizacije i kreativne dramske igre (Krušić, 2018). Dramska igra podrazumijeva vođenu, organiziranu igru koja djetetu pruža mogućnost razvoja kreativnosti, slobodnog izražavanja i veliku mogućnost oslobađanja stvaralačkog potencijala. Djetetu se omogućuje usvajanje nekih novih spoznaja kroz niz organiziranih igara. Kroz dramske igre djeca se postavljaju u određene situacije, preuzimaju uloge, likove, uočavaju veze, uzroke i posljedice mnogo lakše nego nekim standardnim oblicima i metodama poučavanja. Da bi dramska igra bila učinkovita, a njezin cilj postignut,

uvelike ovisi i o voditelju koji prestaje biti povlašten te postaje ravnopravan sudionik igre. Ono što na prvi pogled razlikuje dramsku igru od uobičajene jest preuzimanje uloga da bi se nastavila igra. Da bi prihvatilo pravila igre, dijete preuzima ulogu i kreće u izgradnju dramskog svijeta. U dramskoj igri svi sudionici moraju znati da imaju pravo na pogrešku i da je pogreška samo način učenja. Djeca se katkad više ili manje uživljavaju u svoje zadane uloge te mogu itekako dobro odraditi zadatke koji se pred njih postavljaju. Upravo ta uloga svojevrsan je mehanizam zaštite koja djetetu ili mladoj osobi ulijeva sigurnost i daje mogućnost drukčijem pristupu problemu ili situaciji. Katkad, preuzimajući različite uloge, djeca nas spontano uvode u svoj svijet mašte, promišljanja, strahovanja i djelovanja. Sva jasna i unaprijed postavljena pravila, kako ističu Fileš i sur. (2008), vrijede i za učitelja odnosno voditelja. Navode da igrači, ako osjete da voditelj sebi daje povlaštenu ulogu ili ulogu sudca, neće biti u mogućnosti otvoriti se za stvarno sudjelovanje u igri (Fileš i sur., 2008). Svaka dramska igra počiva na dogovorenim i unaprijed određenim okvirima. Sudionici u svakoj etapi dramske igre trebaju znati tko su i u kojim ulogama. Također trebaju znati što su, gdje su, s kim su i u kakvome međusobnom odnosu. Smatraju da taj „dogovoreni okvir dramske igre može sudionicima ponuditi smisleni kontekst njihova doživljaja povezujući ga sa sadržajem koji se dramskom igrom prorađuje“ (Lekić i sur., 2007: 14).

3.2. Primjena dramskog odgoja u nastavi

S obzirom na to da cilj dramskog odgoja nije isključivo profesionalno bavljenje dramskom umjetnošću, već prije svega odgaja za život, poželjna je njezova implementacija u nastavne kurikule svih predmeta i uporaba u odgojno-obrazovnom procesu. Metode, tehnike i postupci koje preporučuje dramska pedagogija svakodnevno se obogaćuju i povećavaju jer kreativni učitelji i dramski pedagozi obogaćuju i preinačuju, prilagođavaju učenicima i potrebama svojeg rada. Lekić i sur. (2007: 19) tako ističu da „mnogi postupci i modeli rada dramske pedagogije preuzeti su iz drugih područja, socijalne i individualne psihologije, logoterapije, rehabilitacijskih tehnika, plesne i pjevačke pedagogije te da im se više ne može jasno utvrditi porijeklo.“ Na koji će način učitelj primijeniti pojedini dramski postupak, igru ili vježbu, ovisi o njegovoj kreativnosti. Mnogi ciljevi dramskog odgoja jesu i ciljevi nastave pojedinih nastavnih predmeta te ih učenici, primjenjujući dramski pristup, ostvaruju na njima prihvatljiviji i zabavniji način, a znanja koja tijekom procesa usvoje bivaju dugotrajnija. Pojedine dramske postupke moguće je primijeniti na svim nastavnim predmetima, svim oblicima i tipovima nastavnog sata te u svim metodičkim sastavnicama nastavnog sata.

3.3. Organizacija dramskog sata

Među brojnim dramsko-pedagoškim postupcima koje nudi dramska pedagogija u nastavi sve kreće od improvizacije kao dramske metode na kojoj se temelji veći dio svih dramsko-pedagoških postupaka. Prije samog početka rada u grupi važno je ustanoviti neka pravila rada, međusobno poštovanje, uvažavanje i slušanje. Rad u skupini zahtijeva disciplinu, ali ne smije sprečavati dječju kreativnost koja će nastati tijekom rada. Kako organizirati dramski sat, jedno je od brojnih pitanja na koja traže odgovore brojni učitelji u radu s djecom i mladima. Uvažavajući trodijelnu metodičku strukturu svakog nastavnog sata, i dramski sat može biti organiziran na ovaj način. U uvodnom dijelu sata preporučuju se igre zagrijavanja, odnosno one koje će učiniti ozračje za rad ugodnim i u kojem će svaki pojedinac naći svoje mjesto. To su različite dinamične igre upoznavanja, zagrijavanja i koncentracije. Dobro je uvijek imati u pripremi više igara ili ideja nego što će doista trebati. Učitelj odnosno voditelj mora poznavati osobnosti svojih učenika i poštovati njihove različitosti. U glavnom dijelu sata radi se i razrađuje temeljni problem određenog sata. To može biti rad na stvaranju likova, priče, biografije ili rad na pojedinim dijalozima ili scenama. Završni dio sata trebao bi smiriti dinamiku sata i učenike vratiti u početak. Zato se za kraj susreta ili dramskog sata predlažu vježbe koje će spustiti energiju i smiriti grupu. Glazba je bitna sastavnica čovjekova života te je poželjna i u izvedbi dramskih postupaka. Improvizaciju opisuju Scher i Verrall (2006) kao stvaranje u hodu. Naglašavaju da je upravo ona dramski oblik u kojem se najbrže postiže rezultat jer učenici odmah postaju aktivni sudionici, bez dugotrajne pripreme i pamćenja teksta. Naglašavaju da razvija sposobnost govora i svjesnost iskazivanja vlastitih osjećaja. Biti u tuđoj koži i osjećati ono što bi osjećao netko drugi, kako ističu autori, pomaže sudionicima da vide i razumiju tuđa djelovanja u stvarnom životu (Scher, Verrall, 2006). Važno je istaknuti da svaka djetetova aktivnost počinje od doživljaja te se razvija preko stvaralačkog izražavanja do spoznaje, ističu Lešin i suradnici u priručniku „Kreativni odgojitelji“ (2022), te naglašavaju da svaka maštovita igra u koju su ukomponirane različite uloge i vrlo originalni odnosi odražava tendenciju djeteta da se uzdigne iznad svojih realnih mogućnosti i ograničenja te da se kreativno izrazi prema svojim razvojnim mogućnostima (Lešin i sur., 2022).



Slika 1. Učenici OŠ Draganići, dramsko-scenska igra *Kralj koji je zabranio mrak*, privatna zbirka (2023)



Slika 2. Učenici OŠ Draganići, dramsko-scenska igra *Kralj koji je zabranio mrak*, privatna zbirka (2023)



Slika 3. Učenici OŠ Draganići, dramsko-scenska igra *Bajka o ribaru i ribici*, privatna zbirka (2018)

3. Zaključak

Dramski odgoj, navodi Krušić (2018), jest iskustveno učenje čija je specifičnost uporaba dramskog izraza kao svojeg medija. Tako je i svaka dramska aktivnost, iako fiksijska, bez sumnje živo i proživljeno iskustvo (Fileš i sur., 2008 prema Krušić, 2018). U njegovoj se provedbi tako simulira stvarni život kakav učenike čeka nakon završenog obrazovanja. On pomiče granice učenja i poučavanja, temelji se više na ishodima nego na sadržajima poučavanja, pruža različite načine učenja obogaćene dramskih tehnikama i metodama, a učitelju i nastavniku osigurava slobodu i autonomiju u načinu poučavanja.

4. Literatura

1. Duran, M. (2003). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Fileš, G., Jeličić, D., Jurić Stanković, N., Lugomer, V., Motik, M., Pečaver, B., Rožman, K., Tuksar, M. (2008). *Zamisli, doživi, izrazi! Dramske metode u nastavi hrvatskog jezika*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj: Pili-poslovi d. o. o.
3. Krušić, V. (2018). *Kazalište i pedagogija*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj.
4. Lekić, K., Migliaccio-Čučak, N., Radetić-Ivetić, J., Stanić, D., Turkulin-Horvat, M., Vilić-Kolobarić, K. (2007). *Igram se, a učim!*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj: Pili-poslovi d. o. o.
5. Lešin, G., Boban, A., Duić, H., Kerep, A., Laslo, V., Mlinarić Duić, M., Popek, I., Puček, Lj., Zeba, M. (2022). *Kreativni odgojitelji*. Zagreb: Školska knjiga.
6. Scher, A., Verrall, C. (2006). *Novih 100+ ideja za dramu*. Zagreb: Hrvatski centar za dramski odgoj. Pili poslovi d. o. o.
7. Župan Vuksan, Željka. (2019). *Izazovi vrednovanja u nastavnom predmetu Dramski odgoj* (neobjavljeni završni specijalistički rad).

DRAMA EDUCATION – EDUCATION FOR THE FUTURE

Abstract

Teaching and educating the school children of the 21st century represent a great challenge for the teachers of today. Nowadays, school children and young adolescents follow the trends of virtual reality and as the result their attention span is reduced to the duration of video clips from social media. So, the setting of educational paradigms today is very different from the

traditional educational methods. One of the answers to the question in the book *What Kind of Education Do We Want* is drama education where by direct experience in drama school children and young adolescents are educated and prepared for real life. Drama education as “education for life” is a form of learning and teaching through drama experience which analyzes the present, prepares for the future and seeks answers to existential questions (Škuflić Horvat, 2004:85). The process on working through drama experience makes the pupils question the world, develops their various skills and competences such as: critical thinking, empathy, interpersonal and communication skills, practical and collaborative learning. Drama methods and techniques today are teaching tools in almost all subjects, but also in various extracurricular activities. From early age, roll-playing is present in the life of children. Using the sentence: Let’s play that I am . . . and you are . . . the child enters the world of drama in which, from the perspective of someone else, it is easier to express their opinions and open themselves to others which in return helps them learn about the world that surrounds them. The key role of drama teacher is to lead the children in roll-playing activity and in doing it makes them question their attitudes and encourages their critical thinking. This presentation is about drama education as a model of learning and teaching through the experience of drama activities and how these activities can help respond to all the challenges in educating young adolescents.

Keywords: drama education, learning and teaching through drama experience

Irena Ivanović
Srednja škola Čazma

ASPEKT ODGOJA U PROGRAMIMA JEDINSTVENOG MODELA OBRAZOVANJA

Sažetak

Strukovno obrazovanje sa svojom usmjerenošću na stjecanje kompetencija potrebnih za pojedinu kvalifikaciju na više je načina specifičan dio hrvatskoga obrazovnog sustava. Jedinstveni model obrazovanja kao dominantan način izvođenja programa za obrtnička zanimanja ima dodatne posebne značajke jer podrazumijeva zajedništvo obrazovanja u ustanovi za strukovno obrazovanje i praktične nastave kod poslodavca čije se ocjene stapaju u jednu ocjenu za određenu stečenu kvalifikaciju. Pritom razvoj specifičnih kompetencija ima prednost pred razvojem generičkih kompetencija uz apsolutnu dominaciju obrazovnog i zanemarivanje odgojnog aspekta školovanja.

Odgojno-obrazovne ustanove susreću se s brojnim izazovima kako vrijednosti propisane *Nacionalnim kurikulumom za strukovno obrazovanje* inkorporirati u svakodnevni rad i razviti ih kod učenika uzimajući u obzir čimbenike koji su unaprijed zadani i na koje odgojno-obrazovne ustanove ne mogu utjecati.

Ovi su izazovi i pitanja koja se time postavljaju polazišna točka akcijskog istraživanja prikazanog u ovom radu. Kroz analizu elemenata didaktičkog trokuta (nastavni planovi i programi/kurikulumi, nastavnici i mentori te učenici/naučnici) provjereno je postoje li preduvjeti za odgoj u programima jedinstvenog modela obrazovanja.

Ključne riječi: akcijsko istraživanje, jedinstveni model obrazovanja, kompetencije, vrijednosti

1. Uvod

Što je ključna zadaća strukovnog obrazovanja? Iako je iz svih dokumenata kojima se regulira strukovno obrazovanje, poglavito *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi*, *Zakona o strukovnom obrazovanju* i *Nacionalnog kurikuluma za strukovno obrazovanje* jasno vidljivo da se ono dominantno provodi u odgojno-obrazovnoj ustanovi, njegova usmjerenost na stjecanje kompetencija potrebnih za pojedinu kvalifikaciju, a posebno na razvoj specifičnih kompetencija, vrlo često rezultira apsolutnom dominacijom obrazovnog i zanemarivanjem odgojnog aspekta školovanja.

Odgojno-obrazovne ustanove susreću se s brojnim izazovima kako unaprijediti upravo taj aspekt rada – odgoj učenika. Spomenuti zakonodavni okvir, a posebno *Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje* naglašava važnost odgoja i propisuje određene vrijednosti, no nejasno je kako ih inkorporirati

u svakodnevni rad i razviti ih kod učenika uzimajući u obzir objektivna ograničenja poput karakterističnih obilježja učenika koji odabiru ove programe i značajki njihova mikrookruženja, sadržaja nastavnih planova, programa i/ili kurikuluma, vremena provedenog u školi i na praktičnoj nastavi, kompetencija strukovnih nastavnika i mentora na radnom mjestu i slično. Reforme se strukovnog obrazovanja na ova pitanja uglavnom ne referiraju, mijenja se i razvija isključivo obrazovna dimenzija. Stoga se postavlja pitanje: odgaja li škola učenike – bilo unutar struke ili za struku – ili ih jednostavno obrazuje. Aspekt odgoja u trogodišnjim strukovnim programima tema je koja se u svakodnevnoj praksi često spominje, ali se sustavno ne adresira.

Ova su pitanja poslužila kao poticaj za provođenje akcijskog istraživanja koje je obuhvatilo četiri srednje strukovne škole koje provode programe prema jedinstvenom modelu obrazovanja te predstavnike poslodavaca, tj. obrtnike s licencijom za izvođenje naukovanja s kojima škola autora surađuje.

U ovom je radu prikazan opis ključnih elemenata konteksta na koji se provedeno akcijsko istraživanje odnosi, kao i sam istraživački proces i njegovi rezultati.

2. Teorijski okvir

Odgojni aspekt u strukovnom obrazovanju, a posebno u trogodišnjim strukovnim programima, slabo je istraženo područje u Republici Hrvatskoj. Dostupni se radovi prije svega bave odnosom obrazovanja i osposobljavanja učenika i izlaska na tržište rada (npr. Perin, 2013; Maksimović, 2010) te razvojem poduzetničke kompetencije kod učenika strukovnih škola. Poduzetnička je kompetencija navedena u *Nacionalnom kurikulumu za strukovno obrazovanje* kao jedna od vrijednosti, no radovi koji se bave tom temom promatraju je iz drugog ugla; kao preduvjet za razvoj poduzetničke karijere (Tafra, i sur., 2012) odnosno kao jednu od cjeloživotnih kompetencija (Perić i sur., 2020). Takav pristup nije dovoljan da bi se utvrdila zastupljenost odgojne dimenzije u strukovnom obrazovanju.

U ovom je radu i u provedenom istraživanju koncept odgoja promatran kroz prizmu vrijednosti koje se sustavno razvijaju u odgojno-obrazovnoj ustanovi i na drugim mjestima na kojima se, kroz različite oblike nastave, učenici vode do stjecanja strukovne kvalifikacije. Analiza korištena u akcijskom istraživanju prikazanom u ovom radu polazi od elemenata didaktičkog trokuta opisanog još kod Jana Amosa Komenskog i tradicionalno tumačenog kao međudnosa između učenika, učitelja i nastavnog sadržaja. Iako se u današnje vrijeme zbog napretka tehnike i razvoja tehnologija govori i o didaktičkom četverokutu (Poljak, 1991), za potrebe ovog istraživanja ključni aspekti odgojno-obrazovnog procesa jesu nastavni sadržaj promatran kroz nastavne planove/kurikulume, nastavnici, tj. mentori i učenici.

3. Sustav strukovnog obrazovanja

Strukovno obrazovanje i osposobljavanje regulirano je zakonima i pravilnicima o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi općenito, zakonima i pravilnicima o strukovnom obrazovanju te zakonima o obrtu. Zakonodavni je okvir usko povezan s *Hrvatskim kvalifikacijskim okvirom*. Strukovno obrazovanje u Republici Hrvatskoj izvodi se na srednjoškolskoj razini i traje od jedne do četiri ili pet godina. Primarni mu je cilj osposobiti učenike za izlazak na tržište rada, tj. zaposlenje koje je uvjetovano stjecanjem kvalifikacije određene razine, obujma, profila i kvalitete. *Zakonom o strukovnom obrazovanju* propisano je da je u Republici Hrvatskoj omogućeno stjecanje kvalifikacija na razinama od 2 do 5 Hrvatskog kvalifikacijskog okvira. Izlazak na tržište rada nije jedina opcija po završetku strukovnog obrazovanja. Ovisno o razini stečene kvalifikacije, moguće je, pod određenim uvjetima, nastaviti obrazovanje na srednjoškolskoj ili na tercijarnoj razini.

3.1. Vrijednosti unutar sustava strukovnog obrazovanja

Uz spomenute zakone, jedan od ključnih dokumenata kojim se regulira strukovno obrazovanje jest *Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje* (NKSO) kojim se definiraju svrha, vrijednosti, ciljevi i načela strukovnog obrazovanja, načini i sadržaji učenja i poučavanja, organizacija odgojno-obrazovnog procesa te načini vrednovanja, ocjenjivanja i izvješćivanja. „Svrha strukovnog obrazovanja je stjecanje kompetencija potrebnih za određene kvalifikacije temeljene na potrebama svijeta rada, na relevantnim nacionalnim strategijama razvoja gospodarstva te na mogućnosti nastavka obrazovanja“ (*Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje*, 2018: 3). Tim se dokumentom propisuju i specifične vrijednosti strukovnog obrazovanja, kojih je navedeno i detaljno opisano čak četrnaest (znanje i vještine, relevantnost, cjeloživotno učenje, odgovornost, rad, zaštita na radu, suradnja i socijalno partnerstvo, poduzetnost, identitet, integritet, poštovanje, solidarnost, zdravlje, održivi razvoj). Tijekom akcijskog istraživanja analizirane su sve navedene vrijednosti, međutim, samo se dio njih pokazao važnima:

- ▶ „Znanje i vještine – Osim znanja, razvoj vještina temeljna je vrijednost strukovnog obrazovanja koja omogućava praktičnu primjenu naučenoga. Interdisciplinarnim pristupom učenju stječu se primjerene vještine potrebne za rad u različitim područjima.
- ▶ Cjeloživotno učenje – Cjeloživotno učenje je vrijednost kojom se nadograđuju generičke i strukovne kompetencije potrebne za prilagodbu promjenjivim uvjetima u svijetu rada.

- ▶ Odgovornost – Odgovornost je prisutna u svakom segmentu strukovnog obrazovanja, a posebno je izražena u postupcima i rezultatima rada te svim učincima koje taj rad ima na pojedinca i zajednicu.
- ▶ Rad – Strukovno obrazovanje promiče rad kao vrijednost koja pridonosi razvoju pojedinca i društva.
- ▶ Zaštita na radu – Strukovno obrazovanje promiče i zaštitu na radu kao vrijednost koja pridonosi sprječavanju rizika i ozljeda na radu, profesionalnih bolesti, bolesti u vezi s radom te ostalih materijalnih i nematerijalnih šteta na radu i u vezi s radom.
- ▶ Identitet – Strukovno obrazovanje pridonosi izgradnji osobnog, kulturnog i nacionalnog identiteta pojedinca. Odgoj i obrazovanje trebaju buditi, poticati i razvijati osobni identitet istodobno ga povezujući s poštovanjem različitosti.
- ▶ Poštovanje – U strukovnom obrazovanju prijeko je potrebno međusobno poštovanje svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa u ustanovama za strukovno obrazovanje i u svijetu rada.
- ▶ Zdravlje – Briga o zdravlju u užem smislu uključuje prepoznavanje, razumijevanje i usvajanje zdravih životnih navika, zdravih stilova života i odgovornog ponašanja“ (*Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje*, 2018: 4–5).

Jedan od problema s kojim se ustanove koje izvode strukovno obrazovanje susreću jest činjenica da je *Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje* objavljen 2018. godine (*Odluka o donošenju Nacionalnog kurikuluma za strukovno obrazovanje NN 62/2018*), tj. nekoliko godina nakon većine nastavnih planova i programa/strukovnih kurikuluma (npr. *Jedinstveni nastavni plan i okvirni obrazovni program za zanimanje automehaničar NN 112/04*; *Nastavni plan i okvirni obrazovni program – Automehatroničar NN 96/2011*; *Jedinstveni nastavni plan i okvirni obrazovni program za zanimanje zidar NN 68/2005*) i vrijednosti koje on propisuje u te dokumente nisu integrirane. Budući da ih nastavni planovi i okvirni obrazovni programi i strukovni kurikulumi ne navode i ne propisuju, nedorečeno je kako se te vrijednosti u praksi trebaju razvijati i prepušteno je samim ustanovama pronaći prostor za njihovo uključivanje u nastavne sadržaje.

4. Jedinstveni model obrazovanja

U središtu ovog rada jest odgoj u trogodišnjim strukovnim programima s posebnim naglaskom na jedinstveni model obrazovanja (JMO) kao dominantan način obrazovanja za stjecanje prve kvalifikacije za obrtnička zanimanja.

Jedinstveni model obrazovanja dio je hrvatskoga obrazovnog sustava na srednjoškolskoj razini koji obuhvaća trogodišnje programe koji pripadaju

strukovnom obrazovanju, a pristupa im se nakon završene osnovne škole. Završetkom se stječe razina kvalifikacije 4,1. Ovim su modelom obrazovanja obuhvaćeni četvrti (prvi razred) i peti obrazovni ciklus (drugi i treći razred) (*Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje*, 2018). Kao i svi ostali programi obrazovanja na srednjoškolskoj razini, programi koji se izvode prema jedinstvenom modelu obrazovanja dostupni su svima pod jednakim uvjetima i prema njihovim sposobnostima, no nisu obavezni. Elemente i kriterije za upis u prvi razred definira ministarstvo nadležno za obrazovanje (*Pravilnik o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u I. razred srednje škole*) koje posebnom odlukom za svaku školsku godinu određuje i vrstu obrazovnih programa i broj upisnih mjesta koji se učenicima nude. Upis u srednju školu uvjetovan je završetkom osnovnog obrazovanja, a upis u strukovne programe još dodatno odgovarajućim psihofizičkim sposobnostima u skladu s nastavnim planovima i okvirnim obrazovnim programima i strukovnim kurikulumima koji propisuju zdravstvene uvjete i kontraindikacije za pojedina zanimanja.

Jedinstveni model obrazovanja prije svega obuhvaća obrtnička zanimanja, a u primjeni je od 2004. godine. Njegova je specifičnost spoj triju komponenata: obrazovanja i naukovanja u školi i naukovanja kod poslodavca, tj. dviju temeljnih sastavnica – obrazovanja u ustanovi za strukovno obrazovanje i naukovanja u licenciranoj radionici kod majstora/obrotnika kod kojeg se izvodi dio praktične nastave. Vrednovanje se provodi zasebno, ali se ocjene na kraju spajaju u jednu ocjenu kojom se vrednuje stečena kvalifikacija. Obrazovanje se provodi na temelju nacionalno propisanih nastavnih planova i okvirnih obrazovnih programa i strukovnih kurikuluma koji se sastoje od općeobrazovnog dijela i naukovanja koje obuhvaća stručno-teorijski dio te praktičnu nastavu i vježbe. Zakon o obrtu i nastavni planovi i okvirni obrazovni programi i strukovni kurikulumi propisuju da se općeobrazovni i stručno-teorijski dio naukovanja izvode u školi, a praktična nastava i vježbe naukovanja dijelom u školi, a dijelom kod poslodavca/obrotnika. Zakon o obrtu ujedno određuje da za izvođenje praktične nastave i vježbi naukovanja poslodavac/obrotnik mora posjedovati licenciju za primanje učenika/naučnika te s njim, odnosno roditeljem/skrbnikom sklopiti ugovor o naukovanju koji se evidentira pri ministarstvu nadležnom za obrt. Po završetku svih triju razreda, učenik/naučnik srednje obrazovanje završava izradbom i obranom završnog rada u organizaciji i provedbi škole na temelju *Pravilnika o izradbi i obrani završnog rada* te polaže naučnički ispit. Polaganje naučničkog ispita propisano je Zakonom o obrtu, a provodi ga agencija nadležna za strukovno obrazovanje.

Budući da hrvatski obrazovni sustav omogućuje i horizontalnu, ali i vertikalnu prohodnost, učenicima se nudi mogućnost nastavka obrazovanja. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi predviđa mogućnost stjecanja više razine kvalifikacije što je precizno definirano *Pravilnikom o uvjetima i*

načinima nastavka obrazovanja za višu razinu kvalifikacije. Stjecanjem kvalifikacije na razini 4,2 učenici mogu polagati ispite državne mature za pristup terciarnom obrazovanju. No, za pristup stjecanju te kvalifikacije učenici moraju položiti određene razlikovne ispite, što je glavni uzrok zašto se ova opcija nastavka obrazovanja u praksi rijetko realizira – prema podacima Cedefopa (Cedefop, 2020), svega 10 % učenika iz JMO programa nastavlja sa školovanjem jer je broj razlikovnih ispita ekvivalentan jednogodišnjem školovanju.

4.1. Nastavni planovi i programi/strukovni kurikulumi

Prema podacima iz Školskog e-Rudnika, u Republici Hrvatskoj trenutačno se izvodi pedesetak programa prema jedinstvenom modelu obrazovanja. Za svaki je od njih izrađen ili nastavni plan i okvirni obrazovni program (starija inačica dokumenta) ili strukovni kurikulum (novija inačica) koji se, kao popis nastavnih sadržaja, promatra kao prvi element didaktičkog trokuta. Nastavni planovi i okvirni obrazovni programi, tj. strukovni kurikulumi, sastoje se od općeobrazovnog dijela i od naukovanja. Program naukovanja obuhvaća stručno-teorijski dio te praktičnu nastavu i vježbe.

Za potrebe ovog istraživanja analizirani su nastavni planovi i programi i strukovni kurikulumi za zanimanja iz sektora Strojstvo, brodogradnja i metalurgija te Graditeljstvo, geodezija i arhitektura, s obzirom na to da se ti programi obrazovanja izvode u školama koje su istraživanjem obuhvaćene.

Svim je planovima i kurikuluma zajednički velik udio satnice posvećen stručno-teorijskom dijelu i praktičnoj nastavi i vježbama. Općeobrazovni dio obuhvaća najviše trećinu satnice, a uključuje materinski i strani jezik, Tjelesnu i zdravstvenu kulturu te Etiku/Vjeronauk tijekom sve tri godine obrazovanja te predmete poput Povijesti i Politike i gospodarstva, koji se izvode tijekom jedne godine. Jedini nastavni predmet s jasnim odgojnim predznakom jest Etika, tj. Vjeronauk, ovisno o izboru učenika. Predmeti u stručno-teorijskom, izbornom i praktičnom dijelu usmjereni su stjecanju znanja i razvoju vještina specifičnih za pojedinu kvalifikaciju. Za svaki su predmet razrađeni ciljevi i obrazovni zadatci te, ponegdje, očekivanja učenika uz načine provjere postignuća. S iznimkom znanja i vještina, vrijednosti definirane *Nacionalnim kurikulumom za strukovno obrazovanje* nisu uključene u propisane sadržaje.

Vrijeme provedeno u odgojno-obrazovnoj ustanovi i na praktičnoj nastavi kod poslodavca/obrtnika također je relevantan čimbenik. Nastavni planovi i programi i strukovni kurikulumi predviđaju izmjenu po principu „tjedan za tjedan“; nakon tjedna teorijske i praktične nastave u školi, učenici provode tjedan dana na praktičnoj nastavi u radionici kod obrtnika. Takva se organizacija nastave upotrebljava u svim školama obuhvaćenim istraživanjem, a rasporedi

nastave dostupni na mrežnim stranicama drugih strukovnih škola u Republici Hrvatskoj pokazuju da je takav raspored ujedno najčešće korišten način organizacije rada. Iz podataka dobivenih tijekom istraživanja vidljivo je da tjedan proveden izvan odgojno-obrazovne ustanove znatno otežava uključivanje učenika u određene izvannastavne i druge aktivnosti koje se u školi provode, a mogu doprinijeti odgoju. Broj učenika iz JMO programa upisanih u neku izvannastavnu aktivnost u školama sudionicama istraživanja jest manji od 10 %, a riječ je isključivo o sportskim aktivnostima.

4.2. Nastavnici i mentori unutar jedinstvenog modela obrazovanja

Nastavni planovi i okvirni obrazovni programi i strukovni kurikulumi na temelju kojih se provodi obrazovanje unutar JMO sustava za svako pojedino zanimanje određuju, između ostalog, i potrebnu stručnu spremu nastavnika koji izvode pojedine nastavne predmete. Nastavnici u odgojno-obrazovnoj ustanovi i mentori u radionici drugi su element didaktičkog trokuta.

Ono što je zajedničko svim nastavnicima koji izvode strukovno-teorijske predmete i praktičnu nastavu u školi jest da moraju imati inicijalno obrazovanje usko povezano sa strukom, tj. kvalifikaciju diplomiranog inženjera / magistra inženjera iz područja na koje se program obrazovanja odnosi. Takve se kvalifikacije stječu na fakultetima i drugim visokoškolskim ustanovama koji ne nude nastavničke smjerove te je za te nastavnike zakonom određeno stjecanje pedagoške, psihološke, didaktičke i metodičke izobrazbe, tj. stjecanje temeljnih nastavničkih kompetencija. Iako bi one trebale biti preduvjet za zaposlenje, kao i primarna kvalifikacija, u praksi to najčešće nije tako zbog nedostatnog kadra iz pojedinih struka voljnog raditi u školi. Ravnatelji svih škola obuhvaćenih akcijskim istraživanjem navode kako je broj nastavnika koji imaju stečene nastavničke kompetencije pri prijavi na natječaj manji od 10 %. U tome se slučaju s nastavnicima sklapaju ugovori o radu kojima se definira rok za stjecanje nastavničkih kompetencija do čijeg isteka nastavnici samostalno izvode nastavu iako nemaju sva potrebna znanja i vještine za uspješno vođenje nastavnog procesa. O tome problemu nastavnici izvještavaju sami, a ističu ga i ravnatelji i stručni suradnici u školama u sklopu istraživanja. Štoviše, nastavnici upozoravaju na problem u vezi sa samim procesom stjecanja pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke izobrazbe koji nije ujednačen na svim visokoškolskim ustanovama koje ga provode i nerijetko se, u praksi, prema riječima polaznika, svodi na zadovoljavanje forme te su stečene kompetencije nastavnika često nedostatne. U radu s učenicima taj se dio najviše odražava upravo na odgojnu komponentu nastavnog procesa. Ukratko, gotovo dvije trećine nastavnih sati koji se izvode u odgojno-obrazovnoj ustanovi, tj. strukovno-teorijske predmete i praktičnu

nastavu izvode oni nastavnici koji su, kako sami ističu tijekom istraživanja, uglavnom usmjereni na transfer znanja i vještine iz struke, pri čemu je odgojna dimenzija često zanemarena.

Izuzev dijela praktične nastave koji se odvija u odgojno-obrazovnoj ustanovi, praktični dio naukovanja najvećim se dijelom izvodi u licenciranim gospodarskim subjektima koji obuhvaćaju obrte, pravne osobe, ustanove i zadruge. Zakonom o obrtu propisani su uvjeti za stjecanje licencije koja je preduvjet za izvođenje naukovanja te uvjeti za imenovanje mentora naučnicima. Mentor može biti obrtnik (vlasnik ili zaposlenik obrta/pravne osobe) koji ima položen majstorski ispit u odgovarajućoj kvalifikaciji te položen ispit kojim se dokazuju osnovna znanja o poučavanju učenika na naukovanju ili udovoljava uvjetima kojima Zakon propisuje iznimke od ovih pravila. Zakon ujedno određuje i uvjete koji su prepreka imenovanju mentora. Materijalne i prostorne uvjete za izvođenje naukovanja u radionici propisuju nastavni planovi i programi/kurikulumi pojedinog zanimanja.

Hrvatska obrtnička komora kao tijelo koje izdaje licenciju za primanje naukovanja obrtnicima daje smjernice povezane sa samim procesom primanja naučnika te u svojem *Vodiču za poslodavce za naukovanje* sažeto navodi zadaće mentora iz radionice koje obuhvaćaju ne samo obrazovanje u gospodarskom okruženju nego i skrb o odgoju naučnika te brigu o njihovu tjelesnom i psihičkom razvoju i zaštiti na radu.

Iz svega navedenog vidljivo je da su očekivanja mentora iznimno visoka i izlaze iz okvira njihova redovitog zanimanja te ulaze u prostor za koji su potrebne nastavničke kompetencije. Pri tome im od nadležnih institucija nije osigurana nikakva pomoć niti podrška, što je vidljivo iz nedostatka programa kojima bi se ta pomoć osigurala. Iznimke su, prema riječima obrtnika, pojedinačni slučajevi kada se kroz suradnju sa školom razvijaju njihove vještine poučavanja. Dakle, slično kao i u samoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, odgojna dimenzija (iako propisana) često se zanemaruje zbog nedostatnih kompetencija mentora za koje, istovremeno, nije osiguran nikakav sustav razvoja.

4.3. Učenici u jedinstvenom modelu obrazovanja

Posljednji element didaktičkog trokuta jesu učenici koji se obrazuju u trogodišnjim programima. Sustav upisa u srednju školu omogućuje da trogodišnje programe upiše bilo koji učenik sa završenom osnovnom školom, neovisno o prethodno ostvarenim rezultatima. Za upis ne postoji bodovni prag, a vrednuju se samo osnovni elementi – prosjek ocjena viših razreda i ocjene iz triju predmeta u dva posljednja razreda (*Pravilnik o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u I. razred srednje škole*). To je jedan od dvaju glavnih razloga zašto se u trogodišnje programe upisuju učenici s dovoljnim ili dobrim uspjehom u višim razredima

osnovne škole – sva su im druga vrata zatvorena. Kad se pri tome uzme u obzir opći stav društva o tome kako su trogodišnji strukovni programi manje vrijedni jer omogućuju isključivo zaposlenje na poslovima koji nisu društveno cijenjeni, jasno je da se za ove programe obrazovanja učenici odlučuju ponajprije stoga što zapravo nemaju izbora. Svakako postoji dio učenika koji pojedine programe odabire ciljano i koji ne odgovara ovom profilu, no u svim školama uključenim u istraživanje oni su u manjini i povezani su isključivo s pojedinim zanimanjima koja su okarakterizirana kao atraktivna i vrlo su tražena na tržištu rada. Konkretni su podatci prikazani u poglavlju o rezultatima akcijskog istraživanja.

Dodatno, upisne kvote u ovim obrazovnim programima nerijetko ostanu nepopunjene u ljetnom upisnom roku i popune se na jesenskom upisnom roku kada srednju školu upisuju učenici koji su osmi razred završili nakon dopunskog rada i/ili popravnih ispita, što je vidljivo iz objave slobodnih upisnih mjesta nakon ljetnog roka i drugih podataka javno dostupnih preko sustava elektroničkih upisa u srednju školu. Prisutni su određeni problemi u ponašanju i u odnosu prema radu, što je vidljivo iz snižene ocjene vladanja kao izravne posljedice izricanja pedagoških mjera zbog različitih oblika težeg, teškog i osobito teškog neprihvatljivog ponašanja. Osim toga, znatan dio učenika živi u nepovoljnom socioekonomskom okruženju i ima nedostatnu obiteljsku podršku, što je jasno vidljivo iz mjera koje obiteljima izriču područni uredi Zavoda za socijalni rad.

Zaključno, trogodišnji programi obrazovanja percipirani su kao manje vrijedni u odnosu na programe u četverogodišnjem trajanju; interes učenika i roditelja za njih je manji i općenito ih upisuju učenici sa slabijim predznanjem, nedovoljno razvijenih radnih navika i, nerijetko, uz nedostatnu motivaciju. Nedostaje im obiteljska podrška, a vrlo često imaju i neprimjerene životne uvjete koji ne jamče ispunjenje temeljnih potreba.

5. Akcijsko istraživanje

Akcijsko je istraživanje provedeno od lipnja do prosinca 2022. godine, a uključivalo je kvalitativne i kvantitativne metode prikupljanja podataka. Istraživanje je temeljeno na smjernicama B. Bognara (2006) i R. P. Peltona (2010). Uključene su ukupno četiri srednje strukovne škole iz sjeverne Hrvatske koje izvode trogodišnje JMO programe obrazovanja iz sektora Strojarsstvo, brodogradnja i metalurgija te Graditeljstvo, geodezija i arhitektura. Provedena je *online* anketa za dio zaposlenika u odgojno-obrazovnim ustanovama, organizirani su intervjui i fokus-grupe predstavnika poslodavaca koji izvode praktični dio naukovanja te su analizirani primarni podatci poput podataka o uspjehu učenika, njihovu vladanju, rješenjima o eventualnoj prilagodbi pristupa i/ili sadržaja te podataka o izrečenim mjerama obiteljskog nadzora.

5.1. Ciljevi akcijskog istraživanja

Polazišna pretpostavka ovog istraživanja jest da su srednje strukovne škole uglavnom usmjerene na stjecanje kompetencija potrebnih za pojedinu kvalifikaciju, a posebno na razvoj specifičnih kompetencija, dok je odgojni aspekt školovanja često zanemaren. Primarni je cilj bio potvrditi ili opovrgnuti utemeljenost ove pretpostavke kroz analizu elemenata didaktičkog trokuta kao aspekte koji mogu utjecati na odgoj. Stoga su daljnji ciljevi utvrditi u kojoj su mjeri odgojne vrijednosti zastupljene u nastavnom sadržaju koji se učenicima prenosi i postoje li uvjeti za razvoj vrijednosti u ustanovi i izvan nje, imaju li osobe koje taj sadržaj prenose potrebne kompetencije za odgoj učenika te utječu li neke druge značajke učenika na njihov odgoj.

5.2. Sudionici istraživanja

U akcijskom su istraživanju sudjelovale četiri srednje strukovne škole iz središnje Hrvatske koje provode programe prema jedinstvenom modelu obrazovanja, tj. njihovi ravnatelji, stručni suradnici pedagozi i nastavnici strukovno-teorijskih predmeta i praktične nastave te predstavnici poslodavaca, tj. obrtnici s licencijom za izvođenje naukovanja s kojima škola autora surađuje.

Više od 70 % zaposlenika na radnim mjestima nastavnika – predavača strukovno-teorijskih predmeta i praktične nastave, strukovnih učitelja i suradnika u nastavi u uključenim je školama sudjelovalo u istraživanju (N = 58). Udio nastavnika strukovno-teorijskih predmeta jest 46,6 % (N = 27), udio nastavnika praktične nastave jest 27,6 % (N = 16), strukovni učitelji čine 15,5 % ispitanika (N = 9), a suradnici u nastavi 10,3 % ispitanika (N = 6). Nitko od ispitanika nema više od 15 godina radnog iskustva u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a većina ispitanika, njih 76,4 % ima između pet i deset godina radnog iskustva u školi. Preostali su ispitanici ravnomjerno raspoređeni u skupinu s manje od pet godina iskustva (11,2 %) i u skupinu ispitanika koji imaju između deset i petnaest godina iskustva na ovim poslovima (12,4 %).

Obrtnici kod kojih učenici odrađuju praktični dio naukovanja raspoređeni su u dvije grupe; u prvoj je grupi sudjelovalo osam poslodavaca koji naučnike imaju duže od pet godina, a u drugoj šest poslodavaca koji su se u program uključili u posljednje dvije godine. Profili poslodavaca, tj. zanimanja su različiti, no svi pripadaju sektorima Strojarsstvo, brodogradnja i metalurgija te Graditeljstvo, geodezija i arhitektura.

5.3. Metode prikupljanja podataka

Akcijsko je istraživanje uključivalo kvalitativne i kvantitativne metode prikupljanja podataka. Proces je započeo *online* anketom za nastavnike s pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa koja se odnose na odgojnu dimenziju strukovnog obrazovanja i vrijednosti definirane *Nacionalnim kurikulumom za strukovno obrazovanje* te, općenito, njihovom percepcijom teme. S ravnateljima i pedagozima su provedeni intervjui. Obrtnici su uključeni u fokus-grupe u kojima su ispitanici odgovarali na pitanja koja se odnose na vrijednosti propisane *Nacionalnim kurikulumom za strukovno obrazovanje* i na stavove učenika prema programu naukovanja i njihovu budućem zanimanju općenito te su se dotaknuli problema s kojima se susreću u radu s naučnicima.

Primarni su podatci o učenicima analizirani za dvije škole sudionice istraživanja; u preostalim dvjema školama nije bilo moguće osigurati zaštitu osobnih podataka učenika. Analizirani su podatci o uspjehu učenika pri upisu u srednju školu te na kraju prvog, drugog i trećeg razreda, podatci o vladanju i izrečenim pedagoškim mjerama tijekom srednjoškolskog obrazovanja, broj rješenja o prilagodbi pristupa i/ili sadržaja poučavanja te podatci o izrečenim mjerama obiteljskog nadzora. Za preostale su dvije škole ravnatelji i stručni suradnici prikazali zbirne podatke.

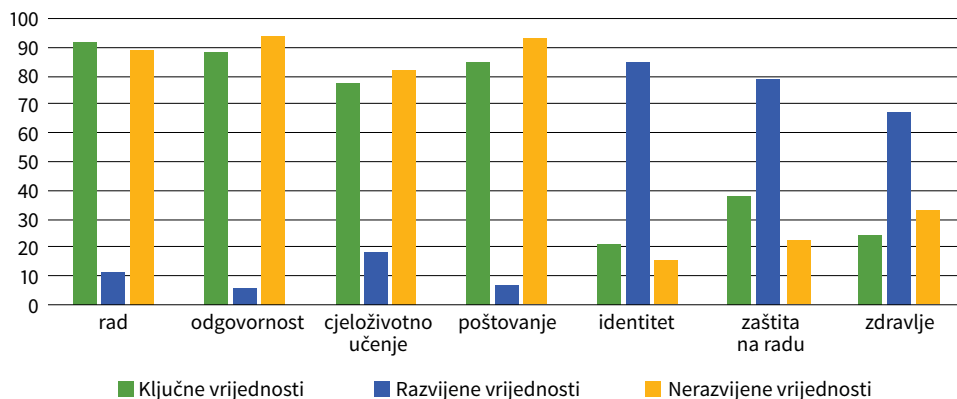
5.4. Analiza podataka

U *online* anketi za nastavnike tri se pitanja odnose na vrijednosti definirane *Nacionalnim kurikulumom za strukovno obrazovanje*. Ispitanici su procjenjivali po tri vrijednosti koje oni smatraju ključnima, prepoznaju ih kao razvijene kod učenika i, prema njihovu mišljenju, učenici nemaju razvijene. Od četrnaest vrijednosti koje *Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje navodi*, odgovori svih ispitanika fokusirali su se na njih sedam: rad, odgovornost, cjeloživotno učenje, poštovanje, identitet, zaštita na radu i zdravlje. Preostale vrijednosti nisu dobile ni jedan odgovor ni u jednom od pitanja.

Odgovori su ispitanika zapanjujuće homogeni. Očekivano, s obzirom na to da je riječ o strukovnom obrazovanju, rad, odgovornost, cjeloživotno učenje i poštovanje u iznimno su visokom postotku ocijenjeni kao ključne vrijednosti, a nešto više od trećine ispitanika ključnom smatra i zaštitu na radu. Istovremeno, prema mišljenju nastavnika, te su četiri vrijednosti ključne, a upravo su to one vrijednosti koje učenici nemaju razvijene, tj. nastavnici ih kod učenika ne prepoznaju. Vrijednosti koje kod učenika prepoznaju kao razvijene su identitet, zaštita na radu, zdravlje i cjeloživotno učenje. Odnos ključnih, razvijenih i nerazvijenih vrijednosti predstavljen je na Grafičkom prikazu 1. Jasno je vidljiva

razlika u očekivanjima i u percepciji stvarne situacije što upućuje na zabrinjavajuće stanje u programima obrazovanja koji primarno pripremaju učenike za svijet rada u koji su već dijelom uključeni kroz program naukovanja.

Procjena vrijednosti propisanih *Nacionalnim kurikulumum* za strukovno obrazovanje



Grafički prikaz 1. Procjena vrijednosti propisanih *Nacionalnim kurikulumum* za strukovno obrazovanje

Odgovore poslodavaca iz fokus-grupa najbolje prezentiraju izvadci iz transkripata. Poslodavci s dugogodišnjim iskustvom s programom naukovanja ističu kako se situacija pogoršava iz godine u godinu, a posebno ističu pogoršanje u radnim navikama i odnosu naučnika prema radu tijekom pandemije bolesti COVID-19. Navode kako kod naučnika „... nema interesa za odabrano zanimanje...“, „... ne vide smisao u radu...“, „... ne vide potrebu za stjecanjem praktičnih vještina...“, „... izbjegavaju obaveze...“ te „... ne iskazuju poštovanje prema starijima ni prema mušterijama...“. Ističu da su često primorani tražiti raskid ugovora jer naučnici ne ispunjavaju svoje obaveze, što je prije pet godina bila prava rijetkost i događalo se isključivo u slučajevima kada su učenici odustajali od zanimanja iz zdravstvenih razloga. Dio problema vide i u roditeljima koji svoju djecu previše štite pa često od obrtnika traže da potpišu sate koje učenici nisu odradili te da ih oslobode raznih zadaća. Odgovori mentora koji naučnike prihvaćaju posljednje dvije godine slični su: „... ne znaju komunicirati uživo...“, „... ništa ih ne zanima...“, „... eskivirat će sve obaveze i zadaće ako nisu pod stalnom kontrolom...“, „... nemaju osjećaj odgovornosti...“ i „... ništa im se ne može prepustiti i povjeriti bez kontrole...“.

Zaključno, obrtnici koji provode program naukovanja razočarani su pristupom učenika radu i zabrinuti za budućnost. Dio njih najavljuje kako će odustati od provedbe programa naukovanja jer im je to i inače veliko opterećenje s obzirom na zahtjeve koji se pred njih postavljaju, no do sada ih je motivirao

udio učenika koji usitinu vole svoje buduće zanimanje i s velikim interesom pristupaju radu. Kako se taj interes smanjuje, i obrtnici gube motivaciju za rad s naučnicima. Riječ je o potencijalno velikom problemu za obrazovni sustav jer se upisne kvote unutar JMO sustava određuju prije svega na temelju broja slobodnih mjesta u licenciranim radionicama.

Analiza primarnih podataka o učenicima u dvjema školama potvrđuje navode iz potpoglavlja o učenicima unutar JMO sustava. U prve razrede u šk. godini 2022./2023. upisana su ukupno 92 učenika, tj. popunjeno je 76,7 % raspoloživih mjesta u šest razrednih odjela. Zanimanja u sektoru Strojarsstvo, brodogradnja i metalurgija traženija su i bolje popunjena u odnosu na zanimanja iz sektora Graditeljstvo, geodezija i arhitektura. Ni jedan upisani učenik nije imao odličan uspjeh iz sedmog i osmog razreda osnovne škole, a samo je njih četvero (4,3 %) imalo vrlo dobar uspjeh. 28,3 % mjesta je popunjeno na jesenskom upisnom roku učenicima koji su išli na dopunski rad i/ili polagali popravni ispit. Ovi su podatci u skladu s petogodišnjim prosjekom.

Analiza uspjeha učenika u trogodišnjim JMO programima pokazuje određeno poboljšanje u odnosu na ulazne podatke jer dio učenika ostvaruje znatno bolje rezultate iz strukovno-teorijskih predmeta i praktične nastave nego iz općeobrazovnih predmeta, pa većina učenika završava s dobrim ili vrlo dobrim uspjehom. Otprilike 10 % učenika ostvaruje iznimne rezultate koje dodatno potvrđuju uspjesima na raznim strukovnim natjecanjima. Jednako toliki je i postotak odustajanja, tj. promjene obrazovnih programa zbog nedostatka interesa za pojedina zanimanja. Podatci o uspjehu tijekom obrazovanja imaju, dakle, gotovo pravilnu distribuciju s neznatnim pomakom udesno jer je udio učenika koji ostvaruje vrlo dobar uspjeh za nekoliko postotnih poena viši od udjela učenika koji završavaju s dovoljnim uspjehom.

Iako pedagoški standard određuje broj učenika s teškoćama koji mogu biti uključeni u razredni odjel, u praksi ta brojka vrijedi samo pri upisu kada određeni broj učenika ostvaruje pravo prednosti. Preostalim učenicima sustav omogućuje konkuriranje za slobodna mjesta sa svim ostalim učenicima, neovisno o rješenju o prilagodbi pristupa i/ili sadržaja poučavanja, a samim time i upis u JMO programe, jer uglavnom nisu popunjeni. U dvjema školama sudionicama istraživanja koje imaju ukupno 18 razrednih odjela od prvog do trećeg razreda obrazuju se 82 učenika s rješenjem o prilagodbi pristupa i/ili sadržaja poučavanja, što u prosjeku znatno nadilazi predviđena tri učenika unutar jednog odjela. Individualizacija pristupa i prilagodba sadržaja zahtijevaju dodatno vrijeme za rad i specifične kompetencije nastavnika, što u praksi nije uvijek raspoloživo i izravno se odražava na uspjeh tih učenika. Vrlo slične zbirne podatke o drugim dvjema školama navode i ravnatelji tijekom intervjua.

Problemi u ponašanju i u odnosu prema radu prisutni su od samog početka; gotovo trećina učenika upisanih u prvi razred u škole sudionice istraživanja u

šk. godini 2022./2023. imala je snižene ocjene iz vladanja zbog izricanja pedagoških mjera u višim razredima osnovne škole. U ispitivanim dvjema srednjim školama, neovisno o godini obrazovanja, otprilike polovina učenika ima izrečenu pedagošku mjeru ukor što je druga mjera prema težini. Najčešći je uzrok izricanja pedagoških mjera neopravdano izostajanje s nastave.

Broj učenika koji živi u nepovoljnom socioekonomskom okruženju varira ovisno o sredini u kojoj je škola smještena, a kreće se otprilike oko trećine. Siromaštvo se izravno odražava na uspjeh učenika; od neispunjenja temeljnih potreba, ti učenici često imaju i manje mogućnosti uključivanja u različite izvannastavne aktivnosti, izvanučioničku nastavu i slično, što se negativno odražava na njihova postignuća. Nedostatna obiteljska podrška jasno se može iščitati iz broja mjera koje obiteljima izriču područni uredi Zavoda za socijalni rad, a koji u prosjeku obuhvaća 15 do 20 % populacije.

Zbirni podatci o drugim dvjema školama koje su pedagozi predstavili tijekom intervjua upućuju na identičnu situaciju. Iznimka je socioekonomski status učenika u velikom gradu koji je nešto bolji u odnosu na manje sredine.

5.5. Akcijski plan

Budući da je akcijskim istraživanjem utvrđeno da je većina relevantnih čimbenika koji utječu na odgoj učenika u trogodišnjim strukovnim programima unaprijed determinirana, a da same odgojno-obrazovne ustanove mogu vrlo slabo utjecati na njih, u akcijskom je planu moguće dati neke općenite preporuke koji bi se trebale primjenjivati na razini sustava. Aspekt na koji je moguće utjecati jesu nastavnici i mentori koji s ustanovama surađuju i za to se predviđaju konkretne aktivnosti.

Modernizacija nastavnih planova i programa, tj. strukovnih kurikulumuma trajni je proces i upravo je u tijeku jedna od reformi strukovnog obrazovanja koja obuhvaća i ovu aktivnost. Realno je očekivati da će odgojna dimenzija u novim kurikulumima biti zastupljenija nego do sada jer se ti dokumenti moraju temeljiti na *Nacionalnom kurikulumu za strukovno obrazovanje*, no što će konkretno biti učinjeno, vidjet će se nakon njihove objave. Svakako je potrebno otvoriti prostor za aktivnosti ciljano usmjerene na razvoj vrijednosti, posebno onih ključnih za ulazak na tržište rada te savjestan i odgovoran pristup budućem zaposlenju.

Promjena učeničke strukture nije moguća bez promjene percepcije trogodišnjih strukovnih programa u društvu. Strukovna zanimanja općenito, a obrtnička posebno treba prikazati kao vrlo tražena te učenike potaknuti na upis ponudom stipendija i učeničkih kredita. Obrtnike treba potaknuti na otvaranje naučničkih mjesta poticajima poput poreznih olakšica i drugih benefita te im sufinancirati nagrade za učenike i mentore. Kvalitetna mjesta za naukovanje povećala bi atraktivnost ovih programa.

Element na koji ustanove mogu utjecati jesu kompetencije nastavnika u školi i mentora na radnom mjestu. Kroz postupke poput opažanja nastave, *micro-teachinga* i razne radionice, nastavnike treba osposobiti za suvremene pristupe vrednovanju te za poučavanje koje potiče učenike na aktivno učenje pri čemu se usvajaju znanja, razvijaju vještine, ali i pozitivni stavovi i vrijednosti o radu u budućem zanimanju. U dio tih aktivnosti, posebno one koje se odnose na vrednovanje, potrebno je uključiti i mentore. Serija od šest međusobno povezanih radionica s praktičnim zadacima između svake od njih planira se za sljedeću školsku godinu, a obuhvatit će formativno i sumativno vrednovanje kompetencija, projektne zadatke i kompleksne radne zadatke te praktične aktivnosti za aktivno učenje. *Microteaching* i kolegijalno opažanje nastave planiraju se za nastavnike struke, s tim da će u tim aktivnostima usko surađivati s nastavnicima općeobrazovnih predmeta.

5.6. Evaluacija

Ključni problem provedenoga akcijskog istraživanja jest njegova ograničenost. Istraživanje je iznimno limitiranog karaktera s obzirom na broj uključenih ustanova, jer, prema podacima iz Školskog e-Rudnika, nešto više od dvije stotine škola izvodi trogodišnje strukovne programe u Republici Hrvatskoj. Odabrana su samo dva sektora i postoji objektivna mogućnost da je situacija u ostalim sektorima drukčija. Primarni podatci o upisu i uspjehu učenika u školama u istraživanju uspoređeni su s javno dostupnim podacima za druge škole, no, s obzirom na njihovu ograničenost, analiza se ne može smatrati dovoljno preciznom. Također, nužno je obuhvatiti veći broj predstavnika poslodavaca, iz više sektora i geografski raspršenijih, kako bi uzorak bio što reprezentativniji.

Međutim, za same uključene ustanove istraživanje je dalo konkretne odgovore na pitanja koja se često postavljaju u svakodnevnom radu, rezultiralo je akcijskim planom kojim se nastoje otkloniti problemi na koje ustanove mogu utjecati te stvorilo pretpostavke za daljnje istraživanje teme.

5.7. Budući koraci

Akcijski plan koji su ustanove osmislile predviđa konkretne aktivnosti za razvoj kompetencija nastavnika i mentora koji neposredno rade s učenicima/naučnicima. Te su aktivnosti u potpunosti izvedive na temelju resursa koji su ustanovama dostupni i ne postoje prepreke za njihovu provedbu. Ostali nalazi istraživanja upozoravaju na probleme na razini sustava na koje same ustanove nemaju previše utjecaja, već mogu isključivo raditi na podizanju svijesti o problemu.

6. Zaključak

Provedeno akcijsko istraživanje potvrdilo je početnu pretpostavku da su srednje strukovne škole uglavnom usmjerene na stjecanje kompetencija specifičnih i potrebnih za pojedinu kvalifikaciju, dok je odgojna dimenzija često zanemarena. Uzrok je tomu trojak; nastavni planovi i programi/strukovni kurikulumi niti propisuju vrijednosti koje kod učenika treba razviti niti predviđaju vrijeme za njihov razvoj. Dalje, nastavnici u školi i mentori u radionici nemaju sve potrebne kompetencije za odgoj učenika, a sami učenici dolaze u srednju školu sa slabijim predznanjem, nerazvijenih radnih navika i često su nemotivirani, s čim se povezuju brojni problemi u osobnom/obiteljskom životu.

Ovi se elementi slažu u cjelovitu sliku koja je u programima unutar jedinstvenog modela obrazovanja posebno istaknuta jer su kroz kombinaciju nastave u školi i programa naukovanja u licenciranoj radionici učenici već dijelom uključeni u svijet rada, a ako nemaju primjeren odnos prema radu i razvijen osjećaj odgovornosti, nerealno je očekivati da će steći sve potrebne kompetencije, a samim time i kvalitetno obavljati posao u budućnosti.

Dio je problema sustavan i tako se treba pristupiti njihovom rješavanju, no dijelom na probleme mogu utjecati i same odgojno-obrazovne ustanove i intervencijama u svojem okruženju unaprijediti rad s učenicima/naučnicima kako bi konačni ishod bio bolji za sve dionike.

7. Literatura

1. Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi, *Odgojne znanosti*, 8 (1 (11)): 209–228.
2. Cedefop (2020). *Strukovno obrazovanje i osposobljavanje u Hrvatskoj: kratki pregled*. Luksemburg: Ured za publikacije. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/259867>
3. Jedinstveni nastavni plan i okvirni obrazovni program za zanimanje automehaničar. *Narodne novine*, 112/04.
4. Jedinstveni nastavni plan i okvirni obrazovni program za zanimanje zidar. *Narodne novine*, 68/05.
5. Maksimović, D. (2010). Obrazovanje u obrtništvu, *Andragoški glasnik*, 14 (2(25)): 133–139.
6. Nacionalni kurikulum za strukovno obrazovanje (2018). Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
7. Nastavni plan i okvirni obrazovni program – Automehatroničar. *Narodne novine*, 96/2011.
8. Pelton, R. P. (2010). *Action Research for Teacher Candidates: Using Classroom Data to Enhance Instruction*. Melbourne: R&L Education.

9. Perić, J., S. Oberman Peterka, Ž. Getoš (2020). Uloga srednjeg strukovnog obrazovanja u razvoju poduzetničkih kompetencija učenika, *Ekonomski pregled*, 71 (5): 463–492. <https://doi.org/10.32910/ep.71.5.2>
10. Perin, V. (2013). Strukovno obrazovanje i tržište rada: koncept fleksibilnosti, *Život i škola*, LIX (30): 147–154.
11. Poljak, V. (1991). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
12. Pravilnik o elementima i kriterijima za izbor kandidata za upis u I. razred srednje škole. *Narodne novine*, 49/15, 109/16, 47/17, 39/22
13. Pravilnik o izradbi i obrani završnog rada. *Narodne novine*, 118/09.
14. Tafra, V., I. Elezović, I. Sertić (2012). Percepcija karijere poduzetnika kod srednjoškolskih učenika strukovnih škola u Republici Hrvatskoj, *Učenje za poduzetništvo*, 2 (2): 227–234.
15. Školski e-Rudnik vol. 1 – Aplikacija za statističke podatke. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih.
16. Školski e-Rudnik vol. 2 – Aplikacija za statističke podatke. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih.
17. Školski e-Rudnik vol. 3 – Aplikacija za statističke podatke. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih.
18. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. *Narodne novine*, 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21.
19. Zakon o obrtu. *Narodne novine*, 143/13, 127/19, 41/20.
20. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi. *Narodne novine*, 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20, 151/22, 156/23.
21. Zakon o strukovnom obrazovanju. *Narodne novine*, 30/09, 24/10, 22/13, 25/18, 69/22.
22. Hrvatska obrtnička komora (2021). *Vodič za poslodavce za naukovanje*. Zagreb: Hrvatska obrtnička komora.

UPBRINGING WITHIN UNIFIED MODEL OF EDUCATION

Abstract

Vocational education and training is a highly specific part of Croatian education system as it is mainly focused on the development of competencies necessary to gain the first qualification. Unified model of education, which is now the prevalent model for occupations in industry and crafts, has additional specific features as it combines education at school and apprenticeship (the in-company training) resulting in one final grade and qualification. The development of specific competencies is considered to be far more important than the development of generic competencies, and the educational aspect of schooling dominates the aspects of upbringing which is often neglected.

Educational institutions face numerous challenges when trying to implement the values determined by the National Curriculum for Vocational Education and Training as most of relevant factors are predetermined and educational institutions have little or no impact on them.

These challenges and the questions they raise are the starting point of an action research presented in this paper. Through the analysis of the element of the didactic triangle (curricula, teachers, students) it was questioned whether the programmes within the unified model of education fulfil the prerequisites for upbringing.

Keywords: action research, competencies, unified model of education, values

PRIČATI (ILI NE) O TZV. *DROPOUT* FENOMENU U HRVATSKOJ?

Sažetak

Dok je u europskim i svjetskim okvirima problem ranog napuštanja srednjoškolskog obrazovanja prepoznat kao znatan društveni problem, u Hrvatskoj se o ovoj temi ne raspravlja. Prema Eurostatu (2021), Hrvatska bilježi najnižu stopu učenika koji se ispisuju, no treba imati na umu da u Hrvatskoj ne postoji sustavno praćenje te populacije te se rabi neujednačena metodologija. Smatramo da je problem nedovoljno prepoznat i istražen. Iako se rizičnim učenicima identificiraju oni s lošim školskim uspjehom koji dolaze iz teških socioekonomskih obiteljskih prilika, iskustva iz prakse i istraživanja pokazuju da katkad nije riječ o učenicima s lošim školskim uspjehom. Odgojno-obrazovne ustanove susreću se s novim izazovom, a odnosi se na proširenje konteksta prepoznavanja učenika koji su u riziku od ranog napuštanja obrazovanja na način da se fokus proširi na učenike s visokim očekivanjima, s perfekcionizmom, a time i rizikom od razvoja anksioznosti. U suvremenoj literaturi pojavljuje se termin *studyholizam* (Loscalzo, Giannini, 2022). Riječ je o potencijalnom poremećaju koji se očituje kao pretjerana i nekontrolirana motivacija za učenjem do te mjere da ometa obavljanje drugih aktivnosti (društveni život, nedovoljno sna...). Pred školama je izazov kontinuiranog promišljanja i provođenja preventivnih programa usmjerenih na promicanje mentalnog zdravlja kako bi se fokus ocjena prebacio na druga područja osobnog razvoja. Cilj je ovog rada pokrenuti raspravu o tzv. fenomenu *dropouta* u Hrvatskoj, o potrebi uvođenja jedinstvene metodologije praćenja učenika do trenutka stjecanja svjedodžbe, te upozoriti na stereotip da je, u pravilu, riječ o lošim učenicima.

Ključne riječi: rano napuštanje školovanja, metodologija praćenja, preventivni programi, *studyholizam*

1. Uvod

Kako bi se što uspješnije mladi mogli nositi s ubrzanim promjenama u društvu i na tržištu rada, nužno je da posjeduju odgovarajuće vještine, znanja, kompetencije i stavove. U skladu s time, obrazovanje i osposobljavanje se ističu kao ključni preduvjeti za osobni i profesionalni razvoj građana Europe. Prema dosadašnjim istraživanjima (Rumberger 2011), odluka da se napusti školovanje prije stjecanja svjedodžbe ili stručne kvalifikacije nije trenutnog karaktera, već je pretežno riječ o procesu koji traje neko vrijeme, koji ima brojne uzroke, okolnosti u kojima nastaje i svoje posljedice. O tome s kojim se teškoćama susreću mladi s nezavršenom srednjom školom svjedoče brojna istraživanja (Biggart i Kovacheva, 2006; Potočnik, 2006; Crisholm, 2006). Nakon određenja

terminološkog okvira fenomena ranog napuštanja školovanja posvetit ćemo se kratkom pregledu dostupnih brojčanih pokazatelja ovog fenomena na nacionalnoj i europskoj razini. Dok je u europskom i općenito svjetskom kontekstu problem ranog napuštanja školovanja (tzv. *dropping out*) prepoznat kao znatan društveni problem, u Hrvatskoj se njeguje stav da je riječ o zanemarivoj brojci. Jedan od razloga je taj što Hrvatska zaista bilježi najnižu stopu učenika koji rano napuštaju školovanje (Eurostat, 2021), no valja također imati u vidu da u Hrvatskoj ne postoji sustavno praćenje ove populacije te se rabi neujednačena metodologija (Berc i sur., 2015), tako da su i statistički podatci kojima raspolažemo kada govorimo o broju učenika koji odustaju od školovanja prilično šturi i nepouzdati. Prema našem mišljenju, problem je nedovoljno prepoznat, a, dakako, onda i nedovoljno istražen. U potpunosti se slažemo sa stavom Postrak i suradnika (2020) da svaka mlada osoba ispala iz sustava obrazovanja zahtijeva pažnju i podršku odgojno-obrazovnog sustava i ostalih. Iskustva iz prakse, ali i istraživanja (De Witte i dr., 2013) pokazuju da katkad nije riječ samo o učenicima koji su slabog školskog uspjeha, te uvode pojam *studyholizam*, kao opsesija prema učenju (Loscalzo i Giannini, 2019, Loscalzo i Giannini, 2022) koja također može biti povezana s ranim napuštanjem školovanja. Nadalje, istraživanja su pretežno usmjerena na nabranje rizičnih čimbenika, no upravo *studyholizam* nas upozorava da rano napuštanje školovanja ne treba biti rezultat lošega školskog uspjeha. Svakodnevno praktično iskustvo nam upravo to potvrđuje. Pitanje je koliko i kako su djelatnici odgojno-obrazovnih ustanova spremni odgovoriti ovom problemu.

2. Rano napuštanje školovanja – terminološko i konceptualno određenje

U literaturi možemo naći brojne termine koji se odnose na problem ranog napuštanja školovanja, kao npr. prekid školovanja, odustajanje od obrazovanja, prijevremeno napuštanje školovanja (Baturina i sur., 2014; Zečević, 2018). Termin se odnosi na mlade koji prekidaju srednjoškolsko obrazovanje prije završetka trogodišnjeg ili četverogodišnjeg programa, dakle bez stjecanja svjedodžbe ili bez stečene stručne spreme (Rumberger, 2011; prema Berc i sur., 2015). Termin kojim se koristimo možemo uvrstiti u tzv. širu definiciju termina koji u engleskom jeziku glasi *dropping out*. Doseg ove definicije obuhvaća mlade osobe koje su izašle iz sustava obrazovanja bez prethodnog stjecanja svjedodžbe, a u skladu je s definicijom kojom se koriste Bouillet i Uzelac (2007) koji ističu kako je napuštanje školovanja „završni čin procesa školovanja i znači odustajanje mlade osobe od ulaganja napora radi postizanja minimuma kvalifikacije nužne za ulazak na tržište rada“. Preporuka Vijeća Europske unije za smanjenje ranog napuštanja školovanja iz 2011. godine definira termin ranog napuštanja školovanja kao

termin koji se upotrebljava za osobe koje su napustile obrazovanje i osposobljavanje s nižim stupnjem srednjoškolskog obrazovanja ili niže i koje više nisu u obrazovanju i osposobljavanju (Rec, 2011). Prema Eurostatu riječ je o osobama koje su u dobi između 18. i 24. godine, a koje nisu nakon prekinutog srednjoškolskog obrazovanja nastavile ni jedan oblik obrazovanja ili osposobljavanja, tj. nisu stekle svjedodžbu kao potvrdu o završetku (Eurostat, 2021).

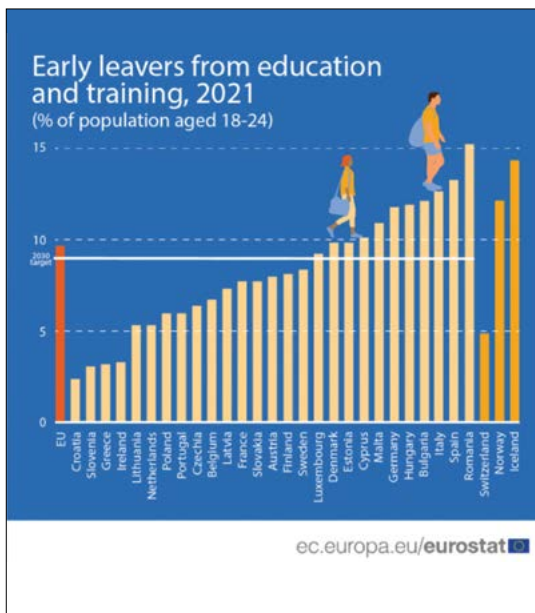
Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju (NN 126/12, čl. 66) učeniku srednje škole prestaje status redovitog učenika:

- na kraju školske godine u kojoj je završio srednje obrazovanje
- kada se ispiše iz srednje škole
- kada se ne upiše u sljedeći razred srednje škole.

Ono što smatramo ključnim pri definiranju pojma jest stav da rano odustajanje od školovanja ne valja promatrati kao zasebni događaj koji se tiče samo osobe koja odustaje.

3. Brojčani pokazatelji ranog napuštanja školovanja u europskom kontekstu

Za razliku od Hrvatske, Europska komisija prepoznala je ovaj problem kao problem kojem se treba sveobuhvatno pristupiti na razini čitave Europske unije. Osim što komisija prati broj mladih ispalih iz srednjoškolskog obrazovanja, također istražuje programe pojedinih zemalja u suočavanju s izazovom na koji način vratiti ove mlade u obrazovni sustav.



Kada uspoređujemo postotke mladih koji rano napuštaju školovanje i promatramo poziciju Hrvatske u kontekstu svih zemalja Europske unije, možemo vidjeti da je Hrvatska na zavidnoj poziciji u smislu da bilježi najniži postotak učenika koji rano napuštaju školovanje. Detaljnije podatke možemo vidjeti na Slici 1.

Grafički prilaz 1. Ukupan postotak mladih iz EU-a koji rano napuštaju školovanje i usavršavanje po zemljama (Eurostat Statistic explained, 2021)

Pema podatcima Eurostata (2021) stopa ranog napuštanja u većini europskih zemalja kreće se u rasponu od 5 % do 15 %. Podatci sa slike za Hrvatsku govore da 2,4 % mladih između 18. i 24. godine niti su u sustavu obrazovanja niti su zaposleni. Dakle, iz navedenog možemo zaključiti da Hrvatska ima najniži postotak učenika koji rano napuštaju školovanje među gotovo 30 zemalja Europske unije. Svejedno, valja naglasiti da se Europska komisija ograđuje od pouzdanosti ovih podataka zbog nedostatne veličine uzorka ili nepostojanja alata za prikupljanje podataka izvan anketnih pokazatelja o radnoj snazi.

Domaća literatura upozorava na nešto drukčiju sliku. Radovi Berc i suradnika (2015) te Baturine i suradnika (2014) također zaključuju da ne postoji ujednačena metodologija praćenja broja mladih koji rano napuštaju školovanje u Hrvatskoj, pa onda ni mjere prevencije koje bi nakon toga uslijedile. Također, Ferić i suradnici (2010), analizom podataka Državnog zavoda za statistiku, zaključuju da u Hrvatskoj otprilike 12 % učenika pojedine generacije nikad ne završi srednju školu. Matković (2010; prema: Baturina, Berc i Majdak) koristeći se podatcima Vlade RH o broju učenika ispalih iz sustava obrazovanja u periodu 1998. – 2008. zaključuje da je stopa ispalih učenika između 11 % i 7 %. Isti autor godinu prije Matković (2009) iznosi podatak o 6 % učenika koji rano napuštaju školovanje. Ovaj je podatak nešto bliži procjenama Europske komisije koja 2021. za Hrvatsku iznosi procjenu od 2,4 % ispalih učenika iz obrazovnog sustava, iako valja ponoviti da su podatci Europske komisije za Hrvatsku izneseni „uvjetno“, tj. s upozorenjem da je riječ o nepouzdanom metodologiji, odnosno prekidom vremenskog niza i niskoj razini pouzdanosti.

4. Posljedice ranog napuštanja školovanja

Odluka da se odustane od školovanja za sobom nosi ozbiljne posljedice na daljnji tijek života. Na europskom tržištu rada šanse za zaposlenje onih koji nemaju srednju školu znatno su slabije od šansi obrazovanih pojedinaca (Solga i sur., 2005). Odustajanje od obrazovanja u Hrvatskoj nije prepoznato kao problem iz već navedenog razloga, a taj je da je, u usporedbi sa zemljama EU-a, Hrvatska u zavidnoj poziciji. Međutim, pogriješili bismo kada bismo rekli da nemamo problem jer tih učenika u Hrvatskoj ipak ima i svi oni zaslužuju pažnju i podršku.

Brojna istraživanja pokazuju da teškoće ranog napuštanja školovanja možemo podijeliti u tri skupine teškoća:

Ekonomske teškoće – Inozemna i domaća istraživanja upozoravaju na to da se osobe koje rano napuštaju školovanje suočavaju s većom vjerojatnosti da će biti duže vrijeme nezaposlene (Rumberger i Lamb, 2003), a ako se i zaposle, suočavat će se sa slabo plaćenim, privremenim i rutinskim poslovima (Milas i

sur., 2010). Sam proces tranzicije iz škole na posao izrazito je otežan kod osoba sa završenom samo osnovnom školom (McMillan i Marks, 2003; Rumberger i Lamb, 2003). Što se tiče Hrvatske, Potočnik (2006) upozorava da mlade u Hrvatskoj pogađa visoka stopa nezaposlenosti, a dugotrajna nezaposlenost može ozbiljno usporiti njihovo socioekonomsko osamostaljivanje. Na razini Europske unije, Hrvatska se nalazi pri dnu ljestvice zaposlenih mladih ljudi u dobi 15 – 29 godina. Svega je 41 % navedene populacije zaposleno. Sve su ovo podatci o kojima valja promišljati na način osmišljavanja preventivnog djelovanja unutar hrvatskih škola.

Socijalne teškoće – Osobe sa završenom samo osnovnom školom u riziku su od veće vjerojatnosti isticanja potrebe za socijalnom pomoći (Bridgeland i sur., 2006; Starc i sur., 2006) te prihvaćanja antisocijalnog ponašanja u usporedbi s obrazovanim vršnjacima (Harlow, 2003; Belfield i Levin, 2007). Veći broj istraživanja upozorava na krajnju posljedicu nezaposlenosti, neobrazovanosti, a to je socijalna isključenost (Jahnukainen, 2001; Milas i sur., 2010). Lako se može shvatiti da je ovo samo novo ime za siromaštvo i nezaposlenost, ali je mnogo više od toga. Nije u pitanju samo uskraćenost u materijalnom smislu, nego je riječ o procesu tijekom kojeg osobe postaju marginalizirane u društvu (Milas i sur., 2010). Prema Matkoviću i Štulhoferu (2006), obrazovna je struktura socijalno isključenih osoba takva da je pretežno riječ o osobama sa završenom najviše osnovnom školom. Društveni kontakti osoba koje rano napuštaju školovanje na izrazito su niskoj razini (Milas i sur., 2010).

Posljedice na osobnoj razini – Kada govorimo o posljedicama ranog napuštanja na individualnom, tj. osobnom planu, *Smjernice za uspostavljanje multisektorskog modela sprečavanja ranog napuštanja školovanja u lokalnim zajednicama* (2019) doslovno promatraju mladu osobu koja je ispala iz sustava obrazovanja kao:

„Nesiguran i apatičan pojedinac kojem je smanjena mogućnost zapošljavanja i koji živi od socijalne pomoći na društvenim marginama“ (str. 17, 2019).

Sam čin odustajanja osobe od školovanja može rezultirati općim nezadovoljstvom osobe životom, što uvelike otežava kvalitetu njezina života (Baturina i sur., 2014). Često mladi koji rano napuštaju školovanje ni sami nisu promislili o budućem razvoju događaja nakon izlaska iz sustava obrazovanja. Kao što Leuchovius (2006) upozorava, većina onih koji odustaju prije vremena zapravo nisu ni svjesni posljedica koje će taj čin imati na njihov budući životni vijek. Prema istraživanju Bridgeland i suradnika (2006), 74 % njih izjavljuje da mogu vratiti vrijeme, da bi ostali u školi. Žao im je što nisu bili ustrajni i priveli kraju svoje srednjoškolsko obrazovanje. Najčešće oni sami nisu spremni za izazove s kojima će se suočiti, pa postoji opasnost ako ne naiđu na podršku sustava,

usmjerit će se prema negativnim obrascima ponašanja. Zato smatramo da valja prepoznati ovu populaciju kao dio marginaliziranog stanovništva kojem ćemo pružiti podršku kako bismo im pomogli u teškom životnom periodu.

5. Rizični čimbenici ranog napuštanja školovanja

Niz je različitih čimbenika koji se u literaturi navode kao mogući razlozi zbog kojih učenici rano napuštaju školovanje. Gubbels i suradnici (2019) provode kvantitativnu metaanalizu rizičnih faktora povezanih s ranim napuštanjem školovanja te zaključuju kako su razlozi zbog kojih učenici napuštaju školovanje brojni i vrlo kompleksni jer je odluka o odustajanju često rezultat interakcije niza osobnih i okolinskih čimbenika. Navedeni autori smatraju da bi bilo pogrešno rano napuštanje shvatiti kao trenutni događaj uzrokovan jednim određenim čimbenikom, nego upravo kao razvoj nepovoljnih čimbenika tijekom dužeg perioda. Jasno je da nije riječ o odluci koja se donosi „preko noći“ i da valja detaljnije istražiti proces promišljanja mogućnosti da se odustane od školovanja. Ferić i suradnici (2010) analizom inozemnih istraživanja također zaključuju da je riječ o interakciji niza različitih čimbenika, kao što su loš školski uspjeh, nedostatak motivacije za odrađivanje svakodnevnih školskih obaveza te loša obiteljska materijalna situacija. Stoga je zaključak da se, zbog te slojevitosti, rano napuštanje školovanja ne može promatrati kao nečiji osobni problem, nego upravo kao problem obitelji unutar koje se događa, ali i društveni problem.

Slijedi osvrt na rezultate istraživanja koja su analizirala rizične čimbenike povezane s obitelji, školom i vršnjacima.

5.1. Rizični čimbenici ranog napuštanja školovanja povezani s obitelji

Osoba se razvija tijekom svojeg života na osnovi svojih sposobnosti, ali i pod utjecajem okoline, uže i šire (Bronfenbrenner i Morris, 2006). Možemo se složiti sa stavom da je gotovo nemoguće govoriti o ranom napuštanju školovanja mlade osobe, a izostaviti obitelj, unutar koje ta osoba usvaja određene navike, vrijednosti i stavove. Istraživanje Zečević iz 2018. godine utvrdilo je kako je za sudionike istraživanja upravo obitelj glavni oslonac kada se govori o obrazovanju, pa je stoga vrlo važno imati u vidu potencijalne rizične čimbenike, ali i načine podrške koji bi mogli utjecati na odluku mlade osobe da odustane od školovanja ili nastavi. Pritom su vrlo važni resursi kojima obitelj u kojoj dijete odrasta raspolaže, pa se možemo složiti s Dockeryjem (2013) da su socijalni i ekonomski potencijal obitelji vrlo važan čimbenik za djetetov socijalni i obrazovni razvoj. Onoliko koliko je važno isticati vrijednost podrške roditelja u razvoju djetetovih

socijalnih vještina, toliko se ne može zanemariti i obiteljska financijska situacija kao podloga koja će djetetu omogućiti dostupnost raznih resursa važnih za njegov razvoj. Posebno period adolescencije od roditelja zahtijeva posvećivanje veće količine vremena za razgovor i druge aktivnosti s djetetom, što siromašniji obitelji rjeđe mogu osigurati, posebno kada je riječ o jednoroditeljskim obiteljima (Dragičević i Ljubotina, 2022; Wang i Eccles, 2012).

5.1.1. Odgojni stil roditelja i komunikacija s djetetom

Komunikacija roditelja s djetetom i kompetencije roditelja da konstruktivno rješavaju sve probleme koji mu se u odgoju nameću nije nešto „samo po sebi dano“ svima. Osim što se roditelji često i sami osjećaju nedovoljno spremnima za suočavanje s djetetovim napuštanjem školovanja, nimalo ne olakšava ni okolina koja je katkad sklona „krivce“ vidjeti upravo u roditeljima (Thompson i sur., 2004). Roditeljski stil stoga ima i važnu ulogu u prevenciji napuštanja školovanja. Istraživanje Njagi i Mwania (2017) među 70 srednjoškolskih učenika prepoznaje važan rizični faktor u obliku neadekvatne komunikacije roditelja s djetetom. Više od 60 % učenika u riziku od ranog napuštanja školovanja izjavljuje da im je stresnije s roditeljima razgovarati o napuštanju školovanja nego o korištenju droga i nasilju. Ovaj nalaz o nedostatno otvorenoj i kvalitetnoj komunikaciji adolescenata i roditelja potvrđuje i Nundwe (2012) u istraživanju koje roditeljsku zaposlenost prepoznaje kao sljedeći rizični faktor. Autor upozorava da roditelji, često zbog prevelike zaposlenosti, ne posvećuju dovoljno vremena djetetu i njihovom odnosu. Doduše, da zaposlenost nije nužno razlog neuključenosti roditelja u odgoj djeteta, utvrdilo je istraživanje koje provodi Kero (2022) te utvrđuje da se nezaposleni očevi u znatno manjoj mjeri uključuju u odgoj djeteta za razliku od zaposlenih očeva.

5.1.2. Obrazovanje i obrazovne aspiracije roditelja te podrška školovanju djeteta

Na koji će način dijete pristupiti obrazovanju, shvatiti obrazovanje kao važan pravac kojem se valja usmjeriti, kako bi se ostvarila bolja kvaliteta života i ostvarenje svojih potencijala, iznimno je važna uloga obitelji. Do navedenih rezultata dolaze u svojem istraživačkom radu Burušić i suradnici (2010). Način na koji roditelji razmišljaju i razgovaraju o obrazovnim temama uvelike će utjecati na ponašanje djeteta i odnos prema njima.

Što se tiče stupnja obrazovanja roditelja mladih, Eurostatovi podatci iz 2014. (Income, Social inclusion and living conditions) izvještavaju o obrazovnoj strukturi populacije u dobi 25 – 59 godina. Iz izvještaja proizlazi podatak da u Hrvatskoj svega 7 % djece niskoobrazovanih roditelja završava fakultete. U pojedinim europskim zemljama (Irska, Finska i Velika Britanija) taj prosjek doseže 18 %. Slični rezultati odnose se i na djecu iz obitelji s teškom financijskom situacijom. Važno je naglasiti ulogu roditelja kao uzora djetetu i možemo se složiti da

obrazovno postignuće mlade osobe u znatnoj mjeri ovisi o obrazovnom statusu roditelja. Ako dijete odrasta u obitelji koja ne cijeni obrazovanje i ne smatra ga važnim za život djeteta, samo to dijete je u većem riziku od doživljavanja školskog neuspjeha, a onda i napuštanja školovanja (Foley i sur., 2009). Neobrazovani roditelji najčešće nemaju kapaciteta da podrže djetetov razvoj u akademskom smislu (Stepanović Ilić i sur., 2015). Istraživanje mladih u Hrvatskoj koje provode Gvozdanović i suradnici (2019) potvrdilo je da je obrazovanje roditelja značajno i pozitivno povezano s postignutom razinom obrazovanja djece. Konkretno, utvrđeno je da je iza visokoobrazovanih mladih osoba tek 10 %, tj. 6 % onih čije su majke, odnosno očevi, najnižeg stupnja obrazovanja. Prema Brajša-Žganec i Merkaš (2010) obrazovanje majke i ukupni životni standard obitelji značajan je faktor kada se uspoređuju mladi sa završenom školom i bez nje.

Valja naglasiti da je uključenost roditelja jedan od najvažnijih čimbenika za uspješan završetak obrazovanja i uspješnost mlade osobe (Cosso i sur., 2022). S tim u vezi zabrinjavaju rezultati istraživanja koje je provela Kero (2022) ispitujući percepciju zadarskih srednjoškolaca o uključenosti oca u njihov odgoj i školovanje. Spomenuto istraživanje pokazalo je izrazito nisku uključenost zadarskih očeva u školovanje djeteta. Pogotovo se to odnosi na posjećivanje roditeljskih sastanaka i odrađivanje informativnih razgovora s razrednikom djeteta. Na uzorku od 470 učenika drugih razreda srednjih škola Zadarske županije utvrđeno je kako više od polovice očeva nikad ili rijetko posjećuje roditeljske sastanke te 71 % njih nikad ili vrlo rijetko odlazi na individualne razgovore s razrednikom.

5.2. Rizični čimbenici ranog napuštanja školovanja povezani sa školom

Rumberger (2020) razlikuje četiri karakteristike škola koje su povezane s uspjehom učenika:

- a) Socijalna struktura škole: karakteristike učenika koji pohađaju školu, posebno njihov socioekonomski status u znatnoj mjeri utječu na usvajanje radnih navika, a onda i na opasnost od ranog napuštanja školovanja.
- b) Organizacija škole: veličina škole (manje škole imaju nižu stopu ranog napuštanja školovanja), lokacija, javna ili privatna škola.
- c) Školski resursi: omjer broja učenika i nastavnika (škole u kojima nastavnici rade s manjim brojem učenika imaju nižu stopu ranog napuštanja školovanja), kvaliteta nastavnog poučavanja i odnos nastavnika i učenika uvelike pridonosi smanjenju napuštanja školovanja.
- d) Školske politike i prakse: općenito klima koja vlada unutar škole. Način na koji učenici doživljavaju da se školska pravila (posebno u vezi s disciplinom) ravnopravno primjenjuju na sve, redovitost pohađanja nastave, izvannastavne aktivnosti prilagođene potrebama učenika.

Ako se u školama ne vodi računa o navedenim karakteristikama škole važnim za uspjeh učenika, onda ove karakteristike mogu postati rizični čimbenici ranog napuštanja školovanja (Rumberger, 2020). Niži socioekonomski status učenika koji pohađaju školu, škole s velikim brojem učenika, neprikladan omjer učenika i nastavnika za kvalitetno provođenje odgojno-obrazovnog rada, te nepovoljna klima unutar škole, sve će se to nepovoljno odraziti na uspjeh učenika.

Kvalitativno istraživanje među učenicima drugog razreda srednje škole koji su u riziku od ranog napuštanja školovanja provode Schmid i suradnici (2021) kako bi utvrdili njihovu procjenu rizičnih čimbenika unutar škole povezanih s napuštanjem školovanja. Tako učenici kao osnovni rizični čimbenik prepoznaju nastavu koja nije orijentirana na kombinaciju teorijskog i praktičnog aspekta, nego je pretežno usmjerena na usvajanje gradiva bez praktične primjene. Istraživanje je također prepoznalo kao rizični čimbenik nedovoljni angažman i uključenost nastavnika u pružanje dodatne podrške učenicima koji imaju poteškoća u savladavanju školskog gradiva. Dodatna podrška nastavnika potrebna je učenicima kako bi se osjećali prihvaćenima unutar škole i iskazali veću motivaciju u odrađivanju svakodnevnih školskih obaveza. Ako program, odnosno kurikulum nije u skladu s potrebama, interesima i preferencijama učenika ili je njihov odabir škole bio neprikladan, veća je vjerojatnost da će to rezultirati smanjenim interesom učenika za nastavak školovanja (Elffers, 2013). Posebna istraživanja upućuju na potrebu za fleksibilnim rješenjima u vezi s učenicima s poteškoćama u učenju te u riziku od napuštanja školovanja. Pravila, protokoli i mjere koje se primjenjuju u takvim slučajevima često mogu biti rizični i upravo ključni faktor u poticanju stvaranja nejednakosti među učenicima, a onda i ranog napuštanja školovanja (Domina i sur., 2017).

Osim organizacije škole, iznimno su važni uvjeti rada te atmosfera koja vlada unutar školskih zidova koja doprinosi ili ne doprinosi tomu da se učenici osjećaju prihvaćenima unutar školskog okruženja (Doll i sur., 2013; Tinto, 2017). Longitudinalno istraživanje među norveškim učenicima provode Haugan i suradnici (2019) te zaključuju kako je unutar školskog okruženja važno preventivnim djelovanjem stvarati osjećaj zajedništva, pripadnosti i privrženosti školi, jer je osjećaj usamljenosti najsnažniji prediktor za napuštanje školovanja. Autori istraživanja, donose rezultate na tragu onih do kojih dolaze Schmid i suradnici (2021), a to je da je percipirana niska razina pružene podrške od nastavnika i ostalog školskog osoblja rizičan faktor za napuštanje školovanja. Kako bi se ostvarili relevantni indikatori učeničkog osjećaja pripadnosti školi (koje je povezano s većom vjerojatnošću za uspješnim završavanjem), potrebno je da se ostvari učeničko uključivanje u dodatne izvannastavne i izvanškolske aktivnosti, sudjelovanje u procesu donošenja odluka i organizaciji školskog života, ostvarivanje pozitivnih odnosa s nastavnicima i vršnjacima (Crispin, 2017).

Iako smo se do sada bavili najčešće prikazanim rizičnim čimbenicima kao rezultatima brojnih istraživanja, u sljedećem odjeljku posvetit ćemo se suvremenijem pristupu problemu, perspektivi koja je proizašla iz školske suvremene prakse. Riječ je to tome da se primijetilo da niti su svi učenici koji napuštaju školovanje lošega školskog uspjeha niti imaju vidljivo prisutne do sada navedene rizične čimbenike. Govorimo o učenicima visokih očekivanja, koje je teško prepoznati na vrijeme i prevenirati moguće neželjene posljedice.

5.3. *Studyholizam* – novi rizični čimbenik ranog napuštanja školovanja

Cam i suradnici (2014), ali i stručni suradnici-praktičari, upozoravaju na to da je pred odgojno-obrazovnim ustanovama novi izazov proširivanja konteksta prepoznavanja učenika koji su u riziku od ranog napuštanja školovanja, i to među učenicima visokih očekivanja kod kojih je prisutan perfekcionizam. U suvremenoj literaturi pojavljuje se termin novoga potencijalnog poremećaja, tzv. *studyholizam* (Loscalzo i Giannini, 2019). Riječ je o potencijalnome novom kliničkom stanju, karakteriziranom opsesivno-kompulzivnim simptomima koji se manifestiraju kao visoki ili niski angažman za učenje do te mjere da ometaju obavljanje ostalih aktivnosti. Prema tvrdnjama navedenih autora, riječ je više o opsesiji nego o ovisnosti o učenju, kao poremećaj povezan s opsesivno-kompulzivnim simptomima. S ovim je ponašanjem u velikoj mjeri povezan izraziti osjećaj odgovornosti i savjesnosti (Andreassen i sur., 2014; prema: Loscalzo i Giannini, 2019). U krajnjem obliku ovakvo osjećanje i ponašanje može rezultirati izbjegavanjem situacija koje su povezane sa školom i učenjem. Ono što je posebno specifično jest činjenica da se s ostvarenjem pozitivnog rezultata ne događa zadovoljstvo i relaksacija jer osoba nikad nije potpuno zadovoljna i stalno je prisutan osjećaj da se moglo nešto bolje odraditi i da je čekaju druge obaveze kojima mora prionuti što prije.

Loscalzo i Gianni (2020) izradili su Upitnik (SI-15) za mjerenje ovog poremećaja koji se sastoji od, primjerice, sljedećih tvrdnji:

Učim puno više nego što je potrebno. Pokušao sam smanjiti količinu vremena koju posvećujem učenju, ali nisam uspio. Često se osjećam tjeskobno ili nervozno zbog problema povezanih s učenjem. Ne mogu se opustiti od brige oko učenja. Imam brige vezane za učenje čak i kada ne učim (npr. na odmoru, kada se bavim sportom...). Osjećam se preopterećeno zbog svih stvari koje moram odraditi.

Samim time što je *studyholizam* povezan s brigom i anksioznošću (Loscalzo, 2021), preporuka je autora da mjere prevencije unutar škola budu usmjerene na smanjenje težnje perfekcionizmu te razvijanje učeničke vještine upravljanja

vremenom i organizacijom. Stoga škole imaju zadaću osmišljavanja preventivnih programa koji su usmjereni na promociju mentalnog zdravlja učenika sa svrhom poticanja osjećaja osobnog zadovoljstva koje neće biti povezano s akademskim uspjehom.

Loscalzo (2023) također upozorava na problem suvremenih škola koje su pretežno usmjerene na poticanje kompetitivnosti, a sve manje razvijaju osjećaja zajedništva i suradnje među učenicima iste ili različitih škola. Sve je više ovih upozorenja i od praktičara.

Kada govorimo o hrvatskom školskom sustavu, nastavnici se, katkad u najboljoj namjeri da sustignu ishode zadane predmetnim kurikulumima, teško okreću kreativnim metodama rada. Ovaj strogi formalni kontekst učenike navodi da razmišljaju o ocjenama kao jedinome važnom cilju koji treba postići, bez uvažavanja osobnih interesa i potencijala, što nerijetko rezultira razvojem anksioznosti kod učenika, te povećava vjerojatnost za ranim napuštanjem školovanja (Sempio i sur., 1999, prema: Loscalzo, 2023). Često učenici velik dio svojeg vremena posvećuju učenju, ali s pomoću neefikasnih metoda, što za posljedicu nema očekivani školski uspjeh i očekivani napredak. Pritom valja naglasiti da je pogrešno zaključiti kako je tu riječ samo o učenicima nižih kognitivnih sposobnosti, loših ocjena, teškoga obiteljskog socioekonomskog statusa. Istraživanje Renzulli i Park (2000) upozorava na to da je od ukupnog broja učenika koji napuštaju školovanje gotovo 20 % darovitih.

6. Uloga pedagoga u preveniranju problema ranog napuštanja školovanja

Veliki potencijal za stvaranje povoljnih čimbenika za razvoj učenika unutar škole te razvoj osjećaja privrženosti školi, a onda posredno i smanjenje mogućnosti za rano napuštanje školovanja vidimo u realizaciji izvannastavnih aktivnosti. Prihvaćamo stav Poštrak i suradnika (2020) koji prepoznaju stručne suradnike u školama kao presudne dionike u stvaranju potencijala kreativnosti kod učenika. Budući da se svakodnevno suočavaju s problemima škole i upućeni su u potrebe učenika, smatramo da je na njima jedan veliki dio odgovornosti i mogućnosti za djelovanjem i realizacijom izvannastavnih aktivnosti. Kada govori o važnosti izvannastavnih aktivnosti u radu pedagoga s mladima, literatura naglašava važnost primjene upravo kreativnih metoda (Poštrak i sur., 2020). Pritom je ključno uključiti učenike u planiranje i pripremu aktivnosti koje su njima namijenjene. Pri planiranju aktivnosti za rad s mladima, pedagog ne pristupa radu na način da daje gotove rezultate, nego više kao osoba koja priprema sredinu za učenje. Na taj se način među stručnim suradnikom i učenicima razvija odnos suradnje i povjerenja, odnos koji nije nametnula odrasla osoba koja jedina zna odgovore. Kada ističemo preporuku za ovakvu vrstu suradnje

pedagoga i učenika, oslanjamo se na rad Crispina (2017) prema kojem sudjelovanje u izvannastavnim aktivnostima može znatno pomoći u smanjenju stope ranog napuštanja školovanja. Svakodnevno iskustvo rada s djecom i mladima pokazuje koliko ustaljene metode rada (obično grupnog rada ili individualnog kada se ciljano razgovara o problemima koji su već prisutni) ne dopiru u esencijalnom smislu do djece koja su u riziku niti su konstruktivne same po sebi. Svrha je rada s djecom i mladima prepoznati njihove potrebe i osobne interese, otvoriti im mogućnost da ih izraze, kako bi se tijekom tog procesa stvaralo okruženje povjerenja, sigurnosti i privrženosti te povjerenje u njihove unutarnje snage (Odak, 2008). Da bi se to postiglo, kreativnost i otvorenost pedagoga k novomu i neistraženomu je nužna, pritom imajući u vidu potrebe i želje mladih (Poštrak, 2020). Smatramo da su njihove potrebe, njihovi interesi i talenti početna točka od koje valja krenuti kada se planira izvannastavna aktivnost. Ono što je posebno važno jest promatrati mlade u riziku kao vrijedan resurs, a ne toliko kao problem ili neprilagođenu i letargičnu skupinu (Ilišin, Radin, 2007). Svrha je izvannastavnih aktivnosti svojevrсно ublažavanje izloženosti mladih riziku, primjerice marginalizaciji, isključivanju ili lošim međuljudskim odnosima (Poštrak, 2020). Pokazivanjem poštovanja prema mladima te pružanje podrške i prihvaćanje njih onakvima kakvi jesu stvaramo odnos povjerenja. Drugi put pokušaja stvaranja odnosa, ali ne onog konstruktivnog, jest onaj koji se češće nalazi u praksi, u kojem ih kritiziramo i moraliziramo, putem odbijajućih stavova na koje upozoravaju Flaker i suradnici (2005). To je put koji valja napustiti.

Da su stručni suradnici, pedagozi, važna karika u lancu prevencije ranog napuštanja školovanja, smatramo da ne treba posebno dokazivati. Prisutni su u gotovo svim hrvatskim školama i imaju cjelokupnu sliku o tome kako napreduju učenici određene škole. Ono što smatramo da nedostaje u hrvatskim školama jest veća prepoznatljivost pedagoga kao nositelja izvannastavnih aktivnosti sa svrhom preveniranja ranog napuštanja školovanja.

6.1. Praktični primjer preventivnog programa unutar škole

Jedan od primjera uključivanja učenika u participativno akcijsko istraživanje s temom odabranom od učenika prikazuje rad Kero (2022) u kojem je opisano provedeno participativno akcijsko istraživanje s učenicima srednje škole tijekom kojeg su učenici putem *photovoice* metode i provedene fokus-grupe s temom *Stres u školi* dobili priliku da ih se čuje. Osim što su dobili priliku osmisliti temu istraživanja i aktivno sudjelovali u provedbi čitavog procesa, imali su također priliku prezentirati rezultate fokus-grupe svojim nastavnicima kako bi ih dodatno senzibilizirali za svoje probleme s kojima su se suočili tijekom COVID pandemije. Budući da se jedno duže vrijeme tijekom pandemije nastava održavala na

daljinu, učenici su se suočili s problemom osamljenosti jer su izgubili školu kao prostor za druženje s vršnjacima. Zajedno su osmislili i kreativni način rješavanja problema i smanjenja stresa čiji je okidač tada bio detektiran pandemijom bolesti COVID-19, što je rezultiralo nemogućnošću druženja uživo. Posebno se to u negativnom smislu odrazilo na učenike iz ruralnih sredina koji su ostali bez socijalnih kontakata uživo jer u mjestu u kojem žive nisu imali vršnjake za druženje. Rješenje su pronašli u organiziranim *online* druženjima subotom (MisliOC online klub) na koja su pozivali razne goste povezane s odabranim temama i izmjenjivali se u ulozi voditelja. Da bi se sve ovo ostvarilo, potreban je stručni suradnik koji će stvoriti uvjete da se mladi organiziraju i pružiti im podršku u realizaciji vlastitih kreativnih ideja.

7. Zaključak

Kao što smo mogli vidjeti, u Hrvatskoj ne postoji sustavno praćenje učenika koji rano napuštaju školovanje, pa se stoga i ne zna koji je broj takvih učenika. U vezi s procjenom broja učenika koji napuštaju školovanje u hrvatskom školskom sustavu, možemo se osloniti samo na okvirne pokazatelje, imajući u vidu da to nije realna slika pravog stanja. U skladu s time, jedan od ciljeva ovog rada jest upozoriti na potrebu vođenja evidencije da bi se dobila jasna slika i promišljalo o koracima koje valja poduzeti kako bi se spriječile negativne posljedice ranog napuštanja školovanja. Upravo posljedica ne-vođenja sustavne evidencije u hrvatskim školama rezultira time da ne postoje ni organizirani mehanizmi podrške mladima i njihovim obiteljima. Iako je broj učenika u Hrvatskoj koji rano napuštaju školovanje manji od broja u većini europskih zemalja, ovo je mali doprinos tezi da to ne znači da ih valja ignorirati kao da ih uopće nema i da treba promišljati o edukaciji odgojno-obrazovnih djelatnika i stručnih suradnika u hrvatskim školama.

S obzirom na brojne negativne posljedice ranog napuštanja školovanja, možemo se složiti da je ova skupina mladih ljudi posebno ranjiva te da je riječ o skupini kojoj je potrebna sustavna podrška društva. Poremećaj pod nazivom *studyholizam* upozorava nas na to da se rano napuštanje školovanja ne odnosi samo na učenike lošega školskog uspjeha i rizičnoga socioekonomskog statusa. Brojne su poteškoće na koje nailazimo u bavljenju ovim problemom. O uzročnim čimbenicima i posljedicama za mlade ljude već smo govorili, a na kraju ćemo još upozoriti na problem povezan s obrazovanjem kadra koji radi u školama s mladima. Riječ je o stručnim suradnicima. Obrazovanje stručnih suradnika već na fakultetskoj razini smatramo ključnim početnim korakom preveniranja ranog napuštanja školovanja. Kada pišu o obrazovanju budućih pedagoga i razvoju njihovih profesionalnih kompetencija, Bodlović i Čavar (2012) naglašavaju

važnost sustavnog razvijanja sposobnosti refleksije koja otvara prostor promišljanju svakodnevnoga odgojno-obrazovnog iskustva. Pritom je neizostavno povezivanje i dopunjavanje teorijske osnove s iskustvenim znanjem.

Konačan je stav autorice rada da se u Hrvatskoj problemu ranog napuštanja školovanja itekako treba posvetiti, i to na trima razinama: kvantitativnoj razini – pokušaju uspostavljanja ujednačene metodologije u svrhu sustavnog praćenja broja učenika unutar obrazovnog sustava; druga razina uključuje provedbu kvalitativnih istraživanja kako bi se mladim ljudima koji su ispali iz sustava obrazovanja dala prilika da ispričaju svoju stranu priče; posljednja je razina praktične naravi u smislu osmišljavanja preventivnih programa ranog napuštanja školovanja u Hrvatskoj.

8. Literatura

1. Baturina, D., Berc, G. i Majdak, M. (2014). Nevidljiv problem – stvarni rizik: ispadanje učenika iz srednjoškolskog obrazovanja. *Revija za socijalnu politiku*, 21 (1), 43–67.
2. Berc, G., Majdak, M. i Bežovan, G. (2015). Perspektiva stručnih suradnika o ispadanju učenika iz srednjih škola kao novom socijalnom problemu. *Revija za socijalnu politiku*, 22 (1), 1–31.
3. Biggart, A. i Kovacheva, S. (2006). Social Change, Family Support, and Youth Adults in Europe. *Directions for Child and Adolescent Development*, 113: 49–61.
4. Bodlović, A. i Čavar, S. (2012). Povezivanje teorije i prakse – temelj obrazovanja budućih pedagoga. *Ekvilibrij*, 1, 1–8.
5. Bouillet, D., Uzelac, S. (2007). Osnove socijalne pedagogije, Zagreb. Školska knjiga.
6. Cam, Z., Deniz, K. Z., i Kurnaz, A. (2014). School burnout: Testing a structural equation model based on perceived social support, perfectionism and stress variables. *Education and Science*, 39 (173), 310–325.
7. Crispin, L. M. (2017). Extracurricular participation, “at-risk” status, and the high school dropout decision. *Education Finance and Policy*, 12, 166–199.
8. De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. i van Den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.
9. Ilišin, V. i Radin, F. (2007). Mladi: problem ili resurs.
10. Kero, A. (2022). Participativno akcijsko istraživanje u školi – upotreba metode photovoice. *Odgojno-obrazovne teme*, 5 (1), 83–107.
11. Kero, A. (2022). Učenička percepcija uključenosti očeva u njihov odgoj: primjer zadarskih srednjoškolaca. *Odgojno-obrazovne teme*, 5 (2), 81–108.
12. Leuchovius, D. (2006). The Role of Parents in Dropout Prevention: Strategies that Promote Graduation and School Achievement. Parent Brief. National Center on Secondary Education and Transition (NCSET), University of Minnesota.
13. Loscalzo, Y., Giannini, M. (2019). Heavy study investment in Italian College students. An analysis of Loscalzo and Giannini’s (2017) studyholism comprehensive model. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 489.

14. Loscalzo, Y., Giannini, M. (2022) When studying becomes an obsession: The Studyholism Inventory – Extended Version (SI-15). *Curr Psychol* 41, 6867–6879.
15. Matković, T. (2010). Obrazovanje roditelja, materijalni status i rano napuštanje školovanja u Hrvatskoj: trendovi u proteklom desetljeću. *Društvena istraživanja – Časopis za opća društvena pitanja*, 19 (108 + 109), 643–667.
16. Odak, I. (2008). Vlasta Ilišin, Furio Radin (ur.) Mladi: problem ili resurs Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 2007., 333 str., *Sociologija i prostor*, 46 (2 (180)), 203–208.
17. Potočnik, D. (2006). Obrazovni resursi i zapošljavanje mladih. U: V. Ilišin (ur.), Mladi između želja i mogućnosti: položaj, problemi i potrebe mladih Zagrebačke županije (str. 93–139), Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Zagrebačka županija.
18. Poštrak, M., Žalec, N. i Berc, G. (2020). Socijalna integracija mladih u riziku od ispadanja iz sustava obrazovanja: rezultati slovenskog programa Projektno učenje mladih odraslih. *Revija za socijalnu politiku*, 27 (3), 287–307.
19. Rumberger, R. W. (2011). High school dropouts in the United States. In *School dropout and completion* (pp. 294-275). Springer, Dordrecht.
20. Rumberger, R. W. i Lamb, S. P. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: A comparative study of the United States and Australia. *Economics of education review*, 22 (4), 353–366.
21. Rumberger, Russell W. (2020) The economics of high school dropouts. *The economics of education*, 149–158.
22. Solga, H., Stern, E., von Rosenblatt, B., Schupp, J. i Wagner, G. G. (2005). The measurement and importance of general reasoning potentials in schools and labor markets. *Pre-Test Report. Research Notes*, (10).
23. Zečević, I. (2018). Lokalno akciono istraživanje o razmjerama i uzrocima napuštanja obrazovanja, Save the children za sjeverozapadni Balkan.

SHOULD WE TALK ABOUT THE DROPOUT PHENOMENON IN CROATIA?

Abstract

While in the European and world context the problem of students dropping out of the education system is recognized as a significant social problem, in Croatia there is no discussion on this topic. According to Eurostat (2021), Croatia records the lowest rate of students who drop out, but it should be borne in mind that in Croatia there is no systematic monitoring of this population and an uneven methodology is used. We believe that the problem is insufficiently recognized and researched. Although students at-risk are identified as those with poor school performance and who come from difficult socioeconomic family circumstances, experience from practice and research indicate that sometimes it is not about students with poor school performance. Educational institutions face a new challenge and it relates to expanding the context of identifying potential “dropouts” in such a way that the focus is extended to students with high expectations, with perfectionism and thus the risk of developing anxiety and dropping out of the educational system. The term studyholism appears in contemporary literature (Loscalzo, Giannini, 2021). It is a potential disorder that manifests itself as an excessive and uncontrolled motivation to learn to the extent that it interferes with the performance of other activities (social life, not enough sleep...). Schools are faced with the challenge of continuous reflection and implementation of preventive programs aimed at promoting mental health in order to shift the focus with grades to other areas of personal development. The aim of this paper is to start a discussion about the so-called the dropout phenomenon in Croatia, about the possibilities of introducing a uniform methodology of monitoring students until the moment of obtaining a certificate, and pointing out the stereotype that, as a rule, it is about students with bad grades.

Keywords: monitoring methodology, causes and consequences of dropout, preventive programs, studyholism

Antonija Vukašinić

Iva Klarić

Martina Jularić

Dječji vrtić „Potjeh“, Slavonski Brod

INOVATIVNI PRISTUP U RAZVOJU DIGITALNIH KOMPETENCIJA U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU

Sažetak

Politička inicijativa Europske unije obuhvaća akcijski plan za digitalno obrazovanje kojim se nastoje stvoriti uvjeti, strategije i određeni potencijal za razvoj digitalnih kompetencija. Budući da su u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* jasno definirane digitalne kompetencije kao ključne kompetencije u cjelovitom razvoju djeteta, primarni je cilj poticanje razvoja ekosustava digitalnog obrazovanja. Fokus provedene studije slučaja determinira načine i smjer podržavanja djeteta u razvoju digitalnih kompetencija. Studija slučaja provedena u vremenskom periodu od 2019. do 2020. godine u mješovitoj dobnoj skupini gradskog vrtića u Brodsko-posavskoj županiji upućuje na pozitivne iskorake u primjeni digitalne tehnologije u svrhu razvoja digitalnih kompetencija. Opservacija i analiza pedagoške dokumentacije (transkripti razgovora djece i odgojitelja, transkripti razgovora djece, foto i videomaterijal) rezultirali su smjernicama za međusobno povezivanje i međudjelovanje razvoja digitalnih i ostalih ključnih kompetencija koje se navode u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Primjerenim obrazovnim sadržajem, strategijama konstruktivističkog učenja u socijalnom okruženju, osiguran je kontekst razvoja digitalnih kompetencija kojem je ishod spoznaja i najučinkovitiji način poticanja navedenih kompetencija. Rezultati istraživanja pružaju prostor za poimanje i implementaciju sofisticiranog načina razvoja digitalnih kompetencija u Ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Ključne riječi: akcijski plan, dječji vrtić, kompetencije, smjernice, studija slučaja

1. Uvod

Europska komisija u *Studiji Internacionalne računalne i informacijske pismenosti* (2019) ističe kako se digitalne kompetencije mogu integrirati u školske programe na tri glavna načina: međupredmetnim temama (svi nastavnici podržavaju razvoj digitalnih kompetencija kod učenika, u zasebnom predmetu i integriranjem u sve predmete (uključivanje digitalnih kompetencija u kurikulum predmeta ili područja učenja). Kako bi se mogli osigurati uvjeti potrebni za razvoj navedenih kompetencija i potencijala učenja djeteta rane i predškolske dobi, važno je da odgojitelji posjeduju profesionalne kompetencije i kontinuirano se

profesionalno usavršavaju (Sadownik i sur., 2019; Visković i Višnjić Jevtić, 2017; Visković i Višnjić Jevtić, 2018; Višnjić Jevtić i Halavuk, 2021; Zhang i sur., 2022). U dvije trećine europskih obrazovnih sustava digitalne su kompetencije navedene kao jedne od ključnih nastavnih kompetencija, iako se širina definicije razlikuje. Hrvatska je, uz Estoniju, Španjolsku, Litvu, Srbiju i Norvešku, razvila poseban okvir digitalnih kompetencija nastavnika kojima je omogućen detaljan uvid u sve kompetencije. U preporuci Eurydice izvještaja, Digitalna edukacija u školama Europe (2019), digitalne kompetencije imaju sljedeća obilježja: sigurnost, kritičnost i odgovornost u svrhu učenja, rada i sudjelovanja u društvu. Današnje doba digitalne tehnologije i odrastanje djece u digitalnom okruženju ne ostavlja nužno posljedice na kvalitetan razvoj digitalnih kompetencija. Naime, prema navedenom izvješću u kojem je sudjelovalo 14 zemalja EU-a, u devet je zemalja zabilježen rezultat koji upućuje na nužnost razvoja digitalnih kompetencija djece. Određene su varijacije uočene u razvoju digitalnih kompetencija i razvoju pismenosti. Nizak socioekonomski status sudionika odgojno-obrazovnog procesa povezan je s nedostatnim vještinama u području korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije (Abduraxmanova, 2022; Stofkova i sur., 2022; Van De Werfhorst i sur., 2022). Rezultati istraživanja (Berbić Kolar i Vukašinić 2020; Costa i Ntsobi, 2022), upućuju na nužnost integriranog pristupa pedagoškog korištenja informacijsko-komunikacijskih tehnologija u odgojno-obrazovnom radu s djecom. Prema *Studiji Internacionalne računalne i informacijske pismenosti* (2019), digitalne su kompetencije multidimenzijski konstrukt koji uključuje ne samo znanje i vještine korištenja digitalnih alata nego i kreativnost i odgovoran odnos prema informatičkoj pismenosti i komunikaciji. U skladu s tim, Europska komisija upućuje na važnost razvoja osam ključnih kompetencija te je obznanila strateški dokument pod nazivom DigComp (Quast i sur., 2023). Navedeni je dokument podijeljen u pet cjelina koje se odnose na razvoj digitalnih kompetencija; informacije i analiza podataka, komunikacija i suradnja, stvaranje digitalnog sadržaja te sigurnost i rješavanje problemskih situacija na kreativan način. Jedan od dugoročnih ciljeva jest sistematično prikupljanje podataka, analiza i vrednovanje ishoda u razvoju digitalnih kompetencija. Van Kessel i sur. (2022) ističu da posljednja studija Eurostata, studija računalne i informacijske pismenosti, upućuje na mogućnosti korištenja koncepata računalne znanosti koji bi mogli doprinijeti rješavanju određenih poteškoća na socioekonomskoj razini. Jedna je od ključnih zadaća studije utvrđivanje sposobnosti učenika u prikupljanju informacija i njihovu selektiranju korištenjem informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) ističe da je jedna od ključnih osam kompetencija za cjeloživotno učenje upravo digitalna kompetencija.

2. Razvoj digitalnih kompetencija djece rane i predškolske dobi

Glavni cilj *Nacionalnog kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) jest poticanje i osnaživanje kompetencija koje su nužne za cjeloviti rast i razvoj djeteta. Stoga je nužno poticati i podržavati razvoj digitalnih kompetencija na pravovaljan način. Sagledavajući ciljeve, vrijednosti i ishode navedenog dokumenta, razvoj digitalnih kompetencija sagledava se kao integrirani pristup upoznavanja djeteta s informacijsko-komunikacijskom tehnologijom i mogućnostima njezine uporabe u različitim aktivnostima. Ona je u vrtiću važan resurs učenja djeteta, alatka odgojiteljima i djeci u dokumentiranju odgojno-obrazovnih aktivnosti (Kaur i Toso, 2023) te pomoć u osposobljavanju djeteta za samo-evaluacijom vlastitih aktivnosti i procesa učenja (*Nacionalni kurikulum za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, 2015). Stavovi o važnosti digitalnih kompetencija i njihove primjene u odgojno-obrazovne svrhe razlikuju se kod odgojno-obrazovnih djelatnika koji ih primjenjuju u poslovnom okruženju i onih koji se njima ne koriste u praksi (Costa i Ntsobi, 2022). Povezanost stavova o cjeloživotnom obrazovanju i nužnosti informacijsko-komunikacijskih kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika upućuje na razvoj svijesti odgojitelja o važnosti korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgojno-obrazovnom kontekstu koja je važna za razvoj kompetencija djece rane i predškolske dobi (Konca i sur., 2016; Öngören, 2022; Thuy i Qalati, 2020; Rad i sur., 2023; Yusoff, 2023). Ipak, malen je broj obrazovnih djelatnika koji se ne koriste informacijsko-komunikacijskim kompetencijama u svojem radu, iz čega je vidljiva svijest o važnosti primjene tehnologije u suvremenom poučavanju. U istraživanju digitalnih kompetencija odgojitelja (Ljubić Klemše, 2008), na uzorku od više od 300 ispitanika, a koje se odnosilo na pet područja digitalnih kompetencija – obradu informacija, komunikaciju, stvaranje sadržaja, sigurnost i rješavanje problema, odgojitelji i odgojiteljice su se smatrali najkompetentnijima u području kompetencija pojma komunikacije. Kada je riječ o digitalnim znanjima i mogućnostima, odgojiteljice se procjenjuju najmanje kompetentnima. 43,33 % odgojitelja i odgojiteljica smatra kako može riješiti tehničke probleme istražujući postavke programa, dok tek 1,34 % procjenjuje kako može riješiti gotovo sve probleme koji se javljaju pri korištenju digitalnih tehnologija. S druge strane, u istraživanju o digitalnim tehnologijama u ranom djetinjstvu na Kosovu (Gjelaj i sur., 2019), odgojitelji i roditelji imaju kontradiktorne stavove o primjeni digitalnih medija u odgoju i obrazovanju. Samo 1 od 8 ispitanih odgojitelja smatra kako tehnologija ima pozitivan utjecaj na razvoj djece, iako je većina roditelja naglasila kako su njihova djeca, od rane dobi, izložena različitim digitalnim tehnologijama, k tomu 46,15 % roditelja smatra kako se uporabom digitalnih tehnologija poboljšavaju dječje jezično-govorne vještine, 35,16 % smatra kako se poboljšavaju vještine učenja, a 40,66 % smatra kako digitalne tehnologije

poboljšavaju digitalne kompetencije djece. Digitalni mediji mogu u velikoj mjeri olakšati djeci svladavanje obrazovnih sadržaja i pružiti inovativne prilike suočavanja s izazovima usvajanja novih sadržaja. Nordin i Bacotang (2021) sagledavaju informacijsko-komunikacijsku tehnologiju kao medij komunikacije i pomoć odgojiteljima u odgojno-obrazovnom procesu. Istraživanje koje su autori proveli s odgojiteljima upućuje na učinkovitost informacijsko-komunikacijske tehnologije kao alata odgojitelja koji služi u svrhu poučavanja i učenja djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Dong i Mertala (2021) ističu važnost sociokulturnog konteksta u razvoju digitalnih kompetencija djece. Rezultati istraživanja koje su proveli upućuju na integrirani pristup korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije i važnost inicijalnog obrazovanja odgojitelja u njezinu korištenju. Aditya i sur. (2022) ističu da iPadi utječu na razvijanje rane pismenosti djece tipičnog razvoja. U istraživanju provedenom na uzorku djece u dobi od 3 do 5 godina te djece s posebnim obrazovnim potrebama u dobi od 7 do 13 godina, uočeno je da primjena iPada u aktivnostima početnog čitanja i pisanja stimulira dječju motivaciju i koncentraciju (dug period korištenja iPada za planiranje, pisanje, snimanja i sl.) te nudi više prilika za komunikaciju u odgojnoj skupini i timski rad (djeca strpljivo dijele aktivnosti, podržavaju jedni druge, stimuliran je govorno-jezični razvoj, a inače stidljivija djeca bivala su komunikativnija), nezavisno učenje i prilike za visoka akademska postignuća (lakše korištenje *touch screena* nego tipkovnice, osobito za djecu s ograničenim mogućnostima). Korištenje digitalnih medija u odgojno-obrazovnom procesu pruža priliku za ispunjavanje potencijala djece (Flewitt i sur., 2014) koje uključuje i razvoj metakognitivnih iskustava i metakognitivnu kontrolu mentalnih procesa (Whitebread i sur., 2007). Za vrijeme pandemije bolesti COVID-19 provedeno je istraživanje na Floridi (Szente, 2020) u kojem je sudjelovalo 50 *online* odgojno-obrazovnih skupina putem Zoom platforme. Djeca su u svim odgojnim skupinama pozitivno reagirala na *online* primjene odgojno-obrazovnih strategija odgojiteljica. Rezultati istraživanja upućuju na informacijsko-komunikacijsku tehnologiju koja ima ulogu adaptacije postojećih igara i prilike za kontinuirano druženje s prijateljima u *online* okruženju (Cowan i sur., 2021).

3. Metodologija istraživanja

Predmet i problem ovog istraživanja jest kako je učinkovit razvoj digitalnih kompetencija djece rane i predškolske dobi koja su uključena u institucijski oblik odgoja i obrazovanja? Stoga je cilj ovoga kvalitativnog istraživanja, utvrditi promjene koje su imale ulogu u razvoju digitalnih kompetencija djece rane i predškolske dobi. Vodili smo se sljedećim istraživačkim pitanjima:

1. Koje su aktivnosti odgojiteljice doprinijele razvoju digitalnih kompetencija djece rane i predškolske dobi?
2. Na koje su se načine aktivnosti realizirale u skladu s interesom djece?
3. Koje su promjene u prostorno-materijalnom okruženju konteksta odgojno-obrazovnog rada imale ulogu na razvoj digitalnih kompetencija djece rane i predškolske dobi?

Metodom studije slučaja korišteni su različiti instrumenti istraživanja. Kao instrument istraživanja korištena je i analizirana pedagoška dokumentacija odgojiteljice koja je uključivala fotodokumentaciju djece u aktivnostima, videouratke djece u međusobnoj interakciji, transkripte razgovora djece, grafičke reprezentacije djece te interpretaciju odgojiteljice pomoću koje su u konačnici utvrđene učinkovite smjernice razvoja digitalnih kompetencija djece rane i predškolske dobi.

Sudionike istraživanja čini mješovita dobna skupina djece u dobi od 3. godine do polaska u školu, točnije 22 djece polaznika gradskoga dječjeg vrtića u Brodsko-posavskoj županiji i odgojiteljica. Na samom početku istraživanja roditelji su dali pismeni pristanak sudjelovanja djece u istraživanju. Suglasnost je potpisala i odgojiteljica, čime je uvažen etički aspekt istraživanja. Sustavnim promatranjem i opservacijom tijekom pedagoške godine 2019./2020., odgojiteljica je dokumentirala realizirane aktivnosti te su refleksijom s istraživačima utvrđene aktivnosti koje idu u prilog integriranom pristupu razvoja digitalnih kompetencija djece rane i predškolske dobi. Daljnjom analizom pedagoške dokumentacije uočene su promjene u prostorno-materijalnom okruženju odgojno-obrazovnog konteksta koje idu u prilog inovativnom smjeru razvoja digitalnih kompetencija djece, a rezultat je intervencije odgojiteljice i integriranom pristupu odgojno-obrazovnom radu. U takvom pristupu razvoj je digitalnih kompetencija integriran s razvojem ostalih ključnih kompetencija. Navedena je pedagoška dokumentacija bila temelj za refleksiju i analizu te smjernice za daljnje planiranje razvoja digitalnih kompetencija.

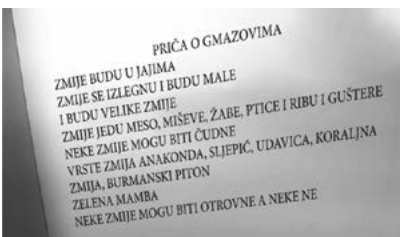
4. Rasprava i rezultati istraživanja

U *Nacionalnom kurikulumu za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) kao važan cilj ističe se razvoj ključnih kompetencija individualnim pristupom djetetu te usmjerenosti na cjeloviti razvoj djeteta. Razvoj kompetencija uključuje aktivnosti koje su međusobno povezane i provode se integriranim učenjem. Jedna od ključnih kompetencija jest komunikacija na materinskom jeziku i komunikacija na stranim jezicima. Prema *Nacionalnom kurikulumu za Rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015), komunikacija na materinskom jeziku odvija se na način da se djecu potiče na bilježenje vlastitih ideja, načina razmišljanja, spoznaja. Razvoj navedene kompetencije odvija se u poticajnom

prostorno-materijalnom okruženju koje pruža djetetu mogućnost da svoje zamisli, ideje izrazi ili simboličkim reprezentacijama ili pisanim bilješkama. Flewit i sur. (2014) smatraju da potencijal korištenja digitalnih tehnologija leži isključivo u kontekstu u kojem se ono odvija i uvjetuju ga materijalni resursi, tj. opremljenost okruženja digitalnim tehnologijama. Nadalje, jasna definicija korištenja digitalnih kompetencija u kurikulumu uvelike pomaže pri planiranju odgojno-obrazovnog procesa. Budući da su roditelji darovali odgojnoj skupini prijenosno računalo, odgojiteljica je na samom početku pedagoške godine iskoristila prijenosno računalo kao poticaj u prostorno-materijalnom okruženju centra za početno čitanje i pisanje kako bi putem prijenosnog računala potaknula razvoj digitalnih kompetencija i razvoj rane pismenosti. Razvoj rane pismenosti važan je za razvoj komunikacijskih vještina djece. Berbić Kolar i Vukašinović (2020) ističu da je potrebno dječju izloženost slovima usmjeravati ka kontekstu igrovnih situacija. Tijekom igre dijete vizualno uočava oblike slova i povezuje izgovorenu i pisanu riječ. Korištenje digitalnih alata potiče djecu na uočavanje veze između slova i pisane riječi. Razvoj fonološke svjesnosti odvija se upravo putem informacijsko-komunikacijske tehnologije (Slika 1).



Slika 1. Razvoj rane pismenosti korištenjem informacijsko-komunikacijske tehnologije



Slika 2. Priča o gmazovima

Budući da je centar za početno čitanje i pisanje upotpunjen prijenosnim računalom koje su donirali roditelji, djeca svakodnevno imaju pristup informacijama te se koriste računalom kao izvorom informacija. Njihov interes, u ovom slučaju, interes za gmazove, upotpunjen je pronalaskom potrebnih informacija o gmazovima. Koristeći se prethodno razvijenim vještinama rane pismenosti, djeca razvijaju digitalne kompetencije upotrebom tipkovnice na prijenosnom računalu te činjenice koje su istražili bilježe u programu Microsoft Word (Slika 2).

Uz pomoć odgojiteljice djeca izrađuju prezentaciju u programu PowerPoint te prezentiraju stečena znanja izlaganjem pred drugom djecom (Slika 3).

Na ovaj način djeca razvijaju i digitalne kompetencije i kompetencije na materinskom jeziku koje uključuju i razvoj rane pismenosti i razvoj i bogaćenje govornog izraza. Aditya i sur. (2022) ističu da primjena informacijsko-komunikacijske tehnologije

u aktivnostima početnog čitanja i pisanja stimulira motivaciju djece te potiče socijalnu interakciju i timski rad. Tijekom navedenih aktivnosti u centru za početno čitanje i pisanje djeca razvijaju i socijalne vještine jer imaju priliku dijaloškim govorom argumentirano iznositi svoja stajališta (Slika 4), uvažavati mišljenje sugovornika ili svoje zamisli interpretirati oslanjajući se na prethodno stečena znanja.

Učenje djece događa se najčešće tijekom međusobne interakcije. Ovakva vrsta rasprave u međusobnoj interakciji, pomaže djeci da svoje ideje reorganiziraju, redefiniiraju i revidiraju. Dong i Mertala (2021) također ističu važnost sociokulturnog konteksta u razvoju digitalnih kompetencija djece. Digitalna je tehnologija prikladan pomoćni alat u realizaciji socijalne konstrukcije jer omogućuje djeci vjerodostojan uvid u činjenično stanje interesa (Zhang i sur., 2022) i otvara mogućnost za daljnju analizu spoznaje o temi kojom se djeca trenutačno bave. Kaur i Toso (2023) ističu da informacijsko-komunikacijska tehnologija omogućuje djeci samoevaluaciju aktivnosti odgojno-obrazovnog konteksta. Revidiranje vlastitog mišljenja usko je povezano s razvojem metakognitivnih vještina. Prisjećajući se načina kako su došli do rješenja određenog problema, djeca konstruiraju svoje znanje koje je utemeljeno na nizu sekvencija događanja aktivnosti kojom su se bavila te na osnovi spoznaje, planiraju buduće akcije i nadograđuju postojeća znanja. Navedena sukonstrukcija znanja u socijalnom kontekstu, iznimno je važna za kognitivni i za socioemocionalni razvoj djeteta.

Prema Whitebread i sur. (2007), metakognitivna su iskustva ona koja djetetu omogućavaju svijest o vlastitim mentalnim procesima, vlastite strategije učenja i metakognitivnu kontrolu mentalnih procesa. Digitalne tehnologije



Slika 3. Predstavljanje prezentacije o gmazovima u programu PowerPoint štenjem informacijsko-komunikacijske tehnologije



Slika 4. Uloga informacijsko-komunikacijske tehnologije u socijalnoj interakciji djece

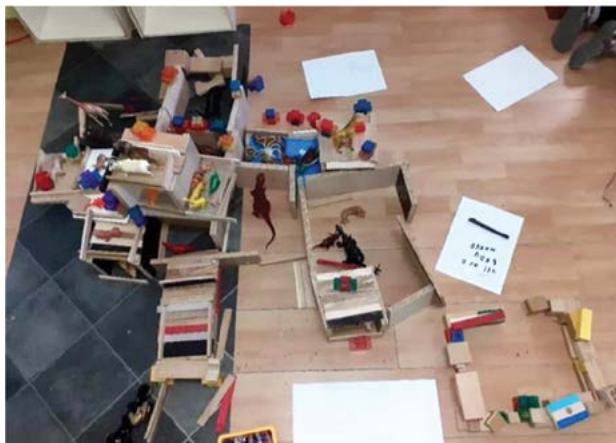


Slika 5. Informacijsko-komunikacijska tehnologija kao temelj samoevaluacije djece

i razvoj digitalnih kompetencija upotrebom digitalne tehnologije pružaju djeci mogućnost samorefleksije i evaluaciju vlastitih postignuća i procesa učenja (Slika 5).

Analizirajući na računalu fotografije procesa aktivnosti, dijete se prisjetilo načina na koji je došlo do zaključaka u vezi s aktivnosti s vodom. Koristeći se digitalnim kompetencijama, dijete revidira svoje znanje o materijalu i o njegovim karakteristikama i mogućnostima. Transkript razgovora daje jasan uvid da dijete ima spoznaju o agregatnom stanju vode, mogućnostima fluidnosti i ostalim prirodnim zakonitostima. Analizom videodokumentacije, djeca uspoređuju proces koji traje s onim koji je zabilježen fotografijama. Donose svoje zaključke o stvaranju koncentričnih krugova vode na površini lokve koju su promatrali u dvorištu dječjeg vrtića.

Ovakav pristup učenju, podržan razvojem digitalnih kompetencija i upotrebom digitalnih alata olakšava djeci proces učenja. Djeca imaju direktan uvid u ono što se događalo i mogućnost ponavljanja procesa kako bi bolje shvatila kontinuitet i proces učenja što dovodi do razvoja kompetencije učiti kako učiti. Razvoj kognitivnih sposobnosti djece uvelike ovisi o poticajnome prostorno-materijalnom okruženju u kojem dijete boravi, ali i o sustavnoj podršci odgojitelja. Ljubić Klemše (2008) ističe važnost uloge odgojitelja i važnost profesionalnih kompetencija koje su temeljno uporište razvoja digitalnih i ključnih kompetencija djece rane i predškolske dobi. Razumijevanje načina na koji dijete uči osnova je za planiranje odgojno-obrazovnog procesa.



Slika 6 i Slika 7. Pretvorba 2D u 3D putem informacijsko-komunikacijske tehnologije

Nordin i Bacotang (2021) sagledavaju informacijsko-komunikacijsku tehnologiju kao medij komunikacije i alat odgojiteljima u daljnjem planiranju odgojno-obrazovnog procesa. Podržavajući djetetovo učenje korištenjem prijenosnog računala koje omogućuje materijalizaciju djetetova mišljenja te pretvorbu razmišljanja u dvodimenzijisku ili trodimenzijisku formu (Slika 6 i Slika 7) odgojiteljica potiče digitalne kompetencije i kompetenciju učiti kako učiti koja se ne temelji na usvajanju činjeničnog znanja, već iskustvenog.

U ovom slučaju, digitalna tehnologija i sustavno razvijanje digitalnih kompetencija pomažu djeci u realizaciji ideje, potiču kreativno mišljenje dajući alate kojima dijete može uočavati dvodimenzijske i trodimenzijske forme i sustavno utječu na kontinuitet procesa učenja nadogradnjom novih ideja.

5. Zaključak

U suvremenom društvu globalizacije i razvoja informacijskih tehnologija postavlja se imperativ digitalnih kompetencija gotovo svim dionicima društva, a osobito odgojno-obrazovnim djelatnicima koji trebaju pripremiti djecu, učenike i studente za odrastanje u digitalnom društvu. Osim što je digitalno, društvo je danas i vrlo promjenjivo, fleksibilno, inovativno i nepredvidivo. Tomu je tako jer je danas lakše nego ikad doći do informacija. Stoga i odgojno-obrazovne metode i postupci odgojitelja i ostalih obrazovnih djelatnika trebaju ići ukorak s aktualnim zahtjevima vremena. S obzirom na to da današnja djeca odrastaju s tehnologijom, koja je sveprisutna i utječe na sve aspekte života, potrebno im je pružiti povoljne uvjete za razvoj digitalne pismenosti od najranije dobi. Razvoj digitalne pismenosti nije konačan cilj u obrazovanju, potrebno je iskoristiti sve prednosti i blagodati tehnologije kako bi se osiguralo okruženje koje je poticajnije za učenje i koje će ga olakšati i u konačnici osposobiti učenike za izazove tržišta rada novoga, modernog, tehnološkog društva. Uporaba digitalnih medija u odgojno-obrazovnom sustavu usmjerena je ishodomima i kvaliteti učenja te razvoju globalnih kompetencija kod djece predškolske dobi. Ovo istraživanje upućuje na mogućnost implementacije digitalnih alata u kontekst odgojno-obrazovnog procesa na način da djeca integrirano razvijaju ključne i digitalne kompetencije. Istraživanje, nadalje, daje uvid u kontinuirano korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u odgojno-obrazovnom radu i mijenjanje odgojno-obrazovnog konteksta u korist razvoja digitalnih kompetencija zajedno s razvojem ostalih ključnih kompetencija. Istraživanje također omogućuje prostor daljnjim istraživanjima koja mogu obuhvatiti veći uzorak i eventualno stavove i mišljenja odgojitelja o razvoju digitalnih kompetencija djece u dječjim vrtićima.

6. Literatura

1. Abduraxmanova, S. A. (2022). Individualization of professional education process on the basis of digital technologies. *World Bulletin of Social Sciences*, 8, 65–67.
2. Aditya, B. R., Ismiatun, A. N., Atika, A. R., & Permadi, A. (2022). Digital disruption in early childhood education: a qualitative research from teachers' perspective. *Procedia Computer Science*, 197, 521–528.
3. Berbić Kolar, E. & Vukašinović, A. (2020). Systematic support of the mentor to the student in the research of the language development model in early child education. U: Gómez Chova, L., López Martínez, A. & Candel Torres, I. (ur.) ICERI2020: *13th International Conference of Education, Research and Innovation - Conference proceedings* doi:10.21125/iceri.2020.1720.
4. Costa, K. & Ntsobi, M. (2022). The Role and Potential of Information Communication Technology (ICT) in *Early Childhood Education in South Africa: A Theoretical Perspective*. In: A. Costa, A. Moreira, M. Sánchez-Gómez & S. Wa-Mbaleka, eds. *Computer Supported Qualitative Research. WCQR 2022. Lecture Notes in Networks and Systems*. Cham: Springer, pp. https://doi.org/10.1007/978-3-031-04680-3_23.
5. Cowan, K., Potter, J., Olusoqa, Y., Bannister, C., Bishop, J. C., Cannon, M. & Signorelli, V. (2021). Children's Digital Play during the Covid-19 Pandemic: Insights from the Play Observatory. *Journal of e-learning and knowledge society*, 17 (3), 8–17.
6. Digitalna edukacija u školama Europe (2019). Eurydice izvještaj. Luxembourg - Publications Office of the European Union.
7. Dong, C., & Mertala, P. (2021). Two worlds collide? The role of Chinese traditions and Western influences in Chinese preservice teachers' perceptions of appropriate technology use. *British Journal of Educational Technology*, 52 (1), 288–303.
8. Flewitt, R., Messer, D. & Kucirkova, N. (2014). New directions for early literacy in digital age: The iPad. *Journal of Early Childhood Literacy*, 0 (0), 1–22.
9. Gjelaj, M., Buza, K., Shatri, K. & Zabeli, N. (2019). Digital Technologies in Early Childhood: Attitudes and Practices of Parents and Teachers in Kosovo. *International Journal of Instruction*, 13 (1), 165–184.
10. Kaur, H., & Toso, M. (2023). The Impact of Information and Communication Technology on Early Childhood Education. In *ICL* (p. 9).
11. Konca, A. S., Ozel, E., & Zelyurt, H. (2016). Attitudes of preschool teachers towards using information and communication technologies (ICT). *International Journal of Research in Education and Science*, 2 (1), 10–15.
12. Ljubić Klemše, N. (2008). Teachers Views Of The New Educational Environment-The One-Computer Classroom. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 149 (4), 426–441.
13. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Narodne novine. 5/2015.
14. Nordin, N., & Bacotang, J. (2021). Issues and trends the usage of information and communication technology in early childhood education: Isu dan trend penggunaan teknologi maklumat dan komunikasi dalam pendidikan awal kanak-kanak. *Jurnal Pendidikan Awal Kanak-Kanak Kebangsaan*, 10 (1), 99–107. <https://doi.org/10.37134/jpak.vol10.1.9.2021>.
15. Öngören, S. (2022). Teachers' use of ICT in the preschool period: A mixed research method. *Education and Information Technologies*, 27 (8), 11115–11136.

16. Quast, J., Rubach, C., & Porsch, R. (2023). Professional digital competence beliefs of student teachers, pre-service teachers and teachers: Validating an instrument based on the DigCompEdu framework. *European Journal of Teacher Education*, 1–24.
17. Rad, D., Lile, R., Costin, A., Vancu, G., Torkos, H., Demeter, E., & Rad, G. (2023). Romanian Preschool Teachers' Perceptions About Early Childhood Online Education: A Qualitative Study on the Inclusiveness of Zoom Kindergartens. In *Handbook of Research on Learning in Language Classrooms Through ICT-Based Digital Technology* (pp. 229-213). IGI Global.
18. Sadownik, A. R., Aasen, W., & Jevtic, A. V. (2019). Norwegian and Croatian Students of Undergraduate Kindergarten Teacher Education Programs on Their Professional Development and Conditions for It. *Online Submission*, 7, 8–21.
19. Stofkova, J., Poliakova, A., Stofkova, K. R., Malega, P., Krejnus, M., Binasova, V., & Daneshjo, N. (2022). Digital skills as a significant factor of human resources development. *Sustainability*, 14 (20), 13117.
20. *Studija Internacionalne računalne i informacijske pismenosti*. (2019). Europska komisija: Brussels.
21. Szente, J. (2020). Live Virtual Sessions with Toddlers and Preschoolers amid COVID 19: Implications for Early Childhood Teacher Education. *Jl. of Technology and Teacher Education*, 28 (2), 373–380.
22. Thuy, T. T. H., & Qalati, S. A. (2020). Preschool teacher's attitude towards the integration of information technology into English teaching for young children in Vietnam. *Int. J. Exconomics Commer. Manag*, 8, 279–294.
23. Van De Werfhorst, H. G., Kessenich, E., & Geven, S. (2022). The digital divide in online education: Inequality in digital readiness of students and schools. *Computers and Education Open*, 3, 100100.
24. Van Kessel, R., Wong, B. L. H., Rubinić, I., O'Nuallain, E., & Czabanowska, K. (2022). Is Europe prepared to go digital? making the case for developing digital capacity: An exploratory analysis of Eurostat survey data. *PLOS Digital Health*, 1 (2), e0000013.
25. Visković, I., & Višnjić Jevtić, A. (2017). Development of professional teacher competences for cooperation with parents. *Early Child Development and Care*, 187 (10), 1569–1582.
26. Visković, I., & Višnjić Jevtić, A. (2018). Professional development of kindergarten teachers in Croatia—a personal choice or an obligation. *Early Years*, 38 (3), 286–297.
27. Višnjić Jevtić, A., & Halavuk, A. (2021). Early childhood teachers and burn-out syndrome—perception of Croatian teachers. *Early Years*, 41 (1), 36–47.
28. Yusoff, W. K. W. (2023). Analysis Of The Needs Of The M-Learning Application Framework In Improving Reading Proficiency Preschool Kids. *Prosiding Semnas FISIP UND HAR*, 3, 273–284.
29. Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pasternak, D. P., & Sangster, C. (2007). Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peer-assisted learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6 (3), 433–455.
30. Zhang, Q., Wu, W., & Jiang, K. (2022). Standardising professional standards: A self-assessment scale for Chinese kindergarten teachers. *European Journal of Teacher Education*, 1–19.

AN INNOVATIVE APPROACH TO DEVELOPMENT OF EARLY CHILDHOOD DIGITAL COMPETENCIES

Abstract

Political initiative of the European Union encompasses an action plan for digital education used to meet the requirements, formulate strategies and create potentials for development of digital competencies. Since The National Curriculum for Early Childhood Education and Care (2015) clearly defines digital competencies as a crucial part of early childhood education and care, the primary objective is to stimulate the development of a digital ecological system. The conducted case study determines methods and objectives in the development of early childhood digital competencies. The case study conducted in the pedagogical year 2019/2020 in a mixed-age group in a kindergarten in Brod-Posavina County suggests positive changes in the usage of technology for the development of early childhood digital competencies. Observation and analysis of pedagogical documentation (children and ECEC teacher conversation transcripts, children conversation transcripts, photo and video material) resulted in guidelines for integrated development of digital competencies as well as other competencies outlined in the National Curriculum for Early Childhood Education and Care. Usage of educational content and strategies of constructive learning in social environment provides the context for the development of digital competencies primary goals of which are knowledge and efficient modalities in developing before mentioned competencies. The results of the research provide a basis for understanding and implementing an innovative method of developing early childhood digital competencies. The study followed the ethics code and all parents signed permission to photograph the children.

Keywords: curriculum, digital competencies, integrated approach, learning environment, preschool content

LOGOPEDAGOGIJA KAO ODGOVOR NA ODGOJNO-OBRAZOVNE IZAZOVE ODGOJNO-OBRAZOVNIH USTANOVA

Sažetak

U radu se promišlja o tome kako logopedagogija, odnosno logoterapija u odgoju i obrazovanju, može pomoći učenicima shvatiti da nisu nemoćni pred odgojno-obrazovnim izazovima, nego da imaju mogućnost izbora u donošenju odluka, odgovornost, da ih život poziva da u svakoj životnoj situaciji mogu pronaći smisao, te da budu sukreatori promjena. Cilj je ovog rada prikazati participativno akcijsko istraživanje provedeno u Ekonomskoj, trgovačkoj i ugostiteljskoj školi. U participativnome akcijskom istraživanju učenici su zajedno s voditeljicom istraživanja odabrali temu istraživanja (prevencija zlouporabe sredstava ovisnosti) i metodu istraživanja (*photovoice*). Odgovornost učenika bila je pripremiti fotografije koje su učenicima bile poticaj za dijalog o temi istraživanja. Participativno akcijsko istraživanje provedeno je u fokus-grupi od osam učenika/ca maturanata različitih zanimanja i u njoj se raspravljalo o uzrocima, posljedicama zlouporabe sredstava ovisnosti i osmišljavanju mogućnosti donošenja smislenih odluka iz područja preventivnih aktivnosti. Rezultati pokazuju da su učenici kao uzroke zlouporabe sredstava ovisnosti naveli: pritisak vršnjaka, emocionalne poteškoće ili poteškoće iz područja mentalnog zdravlja, nasilje u obitelji, znatiželju. Kao posljedice zlouporabe sredstava ovisnosti su naveli: zdravstvene poteškoće, tjelesne ozljede ili invalidnost, smrtni ishod, razaranje obitelji/veze, nasilje u obitelji, gubitak dobrih odnosa s obitelji, materijalna šteta, kaznena djela, postupanje policije. Kao prijedlog za akciju – promjenu učenici su u kritičkom promišljanju i međusobnom dijalogu s ostalim učenicima fokus-grupe i u dijalogu s voditeljicom istraživanja predložili da bi im pomoglo da u pedagoškim radionicama s vršnjacima iz drugih razreda razgovaraju o temi koja ih interesira (mentalno zdravlje, samopouzdanje i samopoštovanje), podrška u zajednici, osobna odgovornost, komunikacija. Ovim istraživanjem učenicima se dala mogućnost da se njihov glas čuje pri donošenju promjena u obrazovnim sadržajima iz područja preventivnih aktivnosti. Stavljanjem učenika u poziciju sukreatora otvaramo vrata logopedagogiji kao odgovoru na odgojno-obrazovne izazove.

Ključne riječi: donošenje odluka, sukreator, *photovoice*

1. Uvod

Odgojno-obrazovne ustanove susreću se u svojem radu s brojnim odgojno-obrazovnim izazovima. Izazovi se za učenike umnožavaju (Ilišin, Spajić Vrkaš, 2017). Od kada je proglašena pandemija bolesti COVID-19, odgojno-obrazovne ustanove u svojem se radu susreću se s brojnim odgojno-obrazovnim izazovima. Neki su od njih promjena paradigme poučavanja od tradicionalnoga učioničkog

poučavanja licem u lice *online* nastavom putem digitalnih obrazovnih platformi (Decuypere i sur., 2021). Uz to, nailazimo na višu razinu samostalnosti i discipline učenika nego pri sudjelovanju u nastavi u školi (Kolak i sur., 2021). U brojnim istraživanjima izazovima iz područja preventivnih aktivnosti smatraju se izazovi iz područja upravljanja vremenom i mentalnog zdravlja (Alhasani i sur., 2022), razvijanje neželjenih oblika ponašanja poput zlorabe sredstava ovisnosti (Ignaszewski, 2021; Layman, 2022). Također su prisutni izazovi socijalne, fizičke izolacije, nedostatak društvene povezanosti (Decuypere i sur., 2021), pitanje smisla života (Brassai i sur., 2011). Autori Jong i sur. ističu da je lakše suočiti se s kriznim i životnim izazovima ako se ima jasan cilj ili smisao u životu (Jong i sur., 2020). Smisao života ima protektivnu ulogu u odnosu na rizično ponašanje adolescenata (Brassai, 2011). Kao odgovor na brojne odgojno-obrazovne izazove potrebno je preispitivanje odgojno-obrazovnih sadržaja i stvaranje novih ideja. U radu se promišlja o tome kako logopedagogija, odnosno logoterapija u odgoju i obrazovanju, može pomoći učenicima shvatiti da nisu nemoćni pred odgojno-obrazovnim izazovima, nego da imaju mogućnost izbora, da ih život poziva da u svakoj životnoj situaciji mogu pronaći smisao, te da budu odgovorni za izbore koje su donijeli (Plaza Leutar, 2020). Učenici su pozvani da budu aktivni sukreatori promjena, što je osim u diskursu logopedagogije, odnosno logoterapije u odgoju i obrazovanju i u diskursu Freierove kritičke pedagogije (Freire, 2002).

2. Logopedagogija kao odgovor na odgojno-obrazovne izazove odgojno-obrazovnih ustanova

2.1. Terminološko određenje logopedagogije

Pojam logopedagogija (njem. *Logopädagogik*) prvi je put upotrijebila Elisabeth Hinterholzer. On ne označava znanstvenu granu pedagogije nego terminološki određuje sintagmu logoterapija u odgoju i obrazovanju (Velički, Velički, 2018). Kako logopedagogija može dati odgovor na odgojno-obrazovne izazove odgojno-obrazovnih ustanova? U nacionalnom znanstvenom korpusu provedeno je istraživanje u kojem se ispitala povezanost logopedagoške edukacije učitelja s povećanjem profesionalnog identiteta učitelja i smisla učiteljskog poziva učitelja, a time i na životni smisao i životno zadovoljstvo učitelja (Pahljina, 2019). U izvannacionalnom znanstvenom korpusu provedeno je istraživanje koje je pokazalo da se oslanjanjem na logopedagoške metode i logoterapijska načela može znatno unaprijediti umjetničko obrazovanje i učiniti zanimljivim studentima (Drljača, 2020). Logoterapija je treća bečka psihoterapijska škola i utemeljio ju je dr. Viktor Emil Frankl (1905. – 1997.). Naziv logoterapija dolazi

od grčke riječ *logos* (grčki *λόγος*) što znači ‘smisao’, a logoterapija je „liječenje smislom“. Život ima smisla bez obzira na okolnosti, situacije. Logoterapija, između ostalog, podupire aktivan pristup osobe u životu, odgovornost, životni stil temeljen na vrijednostima. Frankl tvrdi da život ima smisla i u najtežim situacijama i životnim okolnostima. Prema Franklu, osnovni je pokretač ljudskog života njegova potraga za smislom. Pitanje smisla i vrijednosti nužna su pitanja u odgoju, a osim otkrivanja smisla i vrijednosti, djecu treba upućivati na to da su pozvani biti sukreatori svijeta i društvene stvarnosti u kojoj se nalaze (Velički, Velički, 2018; Frankl, 2015), te da kritički promišljaju, da imaju izbor u donošenju odluka i da su za njih odgovorni (Frankl, 2015). Logoterapija uočava potrebu preventivnog djelovanja kroz odgoj ostvarivanjem što više vrednota, tj. pronalaženjem što više smislova u svojem životu. Frankl govori o trima vrednotama: vrednote stvaranja, vrednote doživljaja i vrednote zauzimanja stava. U vrednotama zauzimanja stava čovjek pred brojnim životnim izazovima nije nemoćan, nije potpuno neslobodan i još uvijek mu život nije besmislen jer u svakom životnom trenutku i situaciji ima slobodu izbora – donijeti odluku kakav će stav u pojedinoj situaciji zauzeti. Odgoj također uključuje sve situacije kad učenik treba donositi odluke. Autorice Plaza Leutar i Filipović ističu novi aspekt istraživanja u odgojno-obrazovnom djelovanju. Autorice raspravljaju o rezultatima istraživanja u perspektivi logopedagogije. U svojem istraživanju autorice analiziraju i kompariraju neopravdane izostanke učenika s nastave u javnim i katoličkim gimnazijama u Hrvatskoj (Plaza Leutar, Filipović, 2022). Učenik se želi sa starijom osobom (roditeljem, odgojateljem) upustiti u dijalog, bez osjećaja da je starija osoba nedodirljiva (Štengl, 2005).

2.2. Kritička pedagogija

Kroz diskurs Freierove kritičke pedagogije učenik ima aktivnu ulogu, on je sukreator promjena kroz dijalog s donositeljima odluka (Freire, 2002). Upravo kontekst u kojem postoje traumatska iskustva (pandemija i njezine posljedice) može postati odskočna daska za dijalektičko i kritičko uključivanje učenika i nastavnika kroz diskurs kritičke pedagogije kako bi nastavnici i učenici postali oni koji prepoznaju i transformiraju odnos moći (osobito povezan s konstrukcijom znanja) i tradicionalne obrazovne prakse u odgojno-obrazovnim ustanovama. Kritička pedagogija postavlja učenike kao one koji mogu preispitivati, istraživati i kritizirati obrazovne norme u odnosu na njihova iskustva; preispituje tradicionalne obrazovne prakse u kojima su učenici pasivni primatelji za prijenos znanja od nastavnika. Kritička pedagogija postavlja učenike kao kritične građane koji mogu postati pokretači promjena – aktivni sukreatori promjena (Zembylas, 2013).

2.3. Participativno akcijsko istraživanje

Participacija mladih doprinosi demokratizaciji društva, stavlja mlade u poziciju aktivnih, a ne pasivnih građanina, koji su uključeni u donošenje odluka bitnih za njih (Checkoway, 2011), planiranju programa koje sami biraju (Checkoway, Gutierrez, 2008). U participativnome akcijskom istraživanju nalazi istraživanja postaju polazište za planove, ideje, strategije i akcije za pokretanje društvenih promjena (Roholt 2011). Za aktivnu participaciju mladih u donošenju promjena u zajednici prikladna je istraživačka metoda *photovoice* (Wang, 2008).

2.4. Metodologija istraživanja

2.4.1. Sudionici

Prije provođenja istraživanja, voditeljica istraživanja (pedagoginja škole) predstavila je ravnateljici škole istraživački problem i metodologiju istraživanja, te zatražila suglasnost za njegovu provedbu. Nakon što je ravnateljica škole odobrila provođenje istraživanja u Ekonomskoj, trgovačkoj i ugostiteljskoj školi voditeljica istraživanja predstavila ga je učenicima jednoga maturalnog razreda. Sudjelovanje u istraživanju bilo je na dobrovoljnoj i anonimnoj bazi i odazvalo mu se osmero maturanata različitih strukovnih programa: pet učenica i tri učenika.

2.4.2. Postupak

Prije provođenja istraživanja od učenika je zatražen pisani pristanak, a njihovi su roditelji pisanim putem informirani o provođenju istraživanja u skladu s Etičkim kodeksom istraživanja s djecom (Ajduković, Keresteš, 2020). Upoznati su s tim da je sudjelovanje u istraživanju na dobrovoljnoj bazi i da u svakom trenutku mogu odustati ako to žele. Nakon što je voditeljica istraživanja upoznala učenike s pojmom participativno akcijsko istraživanje u kojem je bitno da se njihov glas čuje i da pokrene promjenu, s učenicima je odabrana tema i metoda istraživanja. Voditeljica istraživanja pitala je učenike koju bi temu voljeli istraživati, tj. s kojim se odgojno-obrazovnim izazovima učenici svakodnevno suočavaju. Učenici su odabrali temu istraživanja iz područja preventivnih aktivnosti (zloupotreba sredstava ovisnosti) s podtemama: uzorci, posljedice zloupotrebe sredstava ovisnosti i mogućnosti promjene. Također su odabrali metodu istraživanja *photovoice*.

2.4.3. Metoda photovoice

Metodom *photovoice* sudionici dokumentiraju i komuniciraju putem fotografija i riječi o dogovorenoj temi istraživanja, te se ista metoda može primijeniti za postizanje akcije za društvenom promjenom (Kero, 2022). Sudionici izrade fotografije o temi koju su dogovorili zajedno s istraživačem, znaju što fotografije predstavljaju i razumiju zašto su one važne (Tønnessen i sur., 2023).

Zadatak učenika bio je pripremiti fotografije kojima će iznijeti svoja iskustva odgojno-obrazovnih izazova iz područja preventivnih aktivnosti. Dogovoreno je vrijeme od četrnaest dana za pripremu fotografija o određenoj temi koje će biti poticaj za razgovor u fokus-grupi.

2.4.4. Fokus-grupa

Rad s učenicima u fokus-grupi održao se u Ekonomskoj, trgovačkoj i ugostiteljskoj školi u drugom polugodištu školske godine 2022./2023. Svaki je učenik trebao pripremiti dvije fotografije, te su na temelju fotografija koje su pripremili kritički prosudili uzroke, posljedice zlorabe sredstava ovisnosti i odabrali mogućnosti promjene.

2.5. Rezultati

Izjave učenika u skraćenom obliku napisane su *italic* fontom.

Kao **uzroke** izazova iz područja preventivnih aktivnosti, odnosno zlorabe sredstava ovisnosti učenici su naveli: pritisak vršnjaka – radi društva da bi se dokazali; zbog dosade; radi zabave; zbog nekih problema; zbog poteškoća iz područja mentalnog zdravlja; zbog nasilja u obitelji; zbog znatiželje.

Posljedice zlorabe sredstava ovisnosti prema mišljenju učenika su: zdravstvene poteškoće; razaranje obitelji, veze i nasilje u obitelji; gubitak dobrih odnosa s obitelji; materijalna šteta; počinjenje kaznenog djela; dolazak hitne pomoći i policije, invalidnost i najteža posljedica – smrtni ishod.

Kao **mogućnosti promjene** učenici su naveli: potreba održavanja radionica za učenike s temama koje njih interesiraju; vršnjačka podrška, podrška obitelji i bližnjih; važnost osobne odgovornosti; komunikacija s vršnjacima, prijateljima, bližnjima, starijima u obitelji i u školi.

2.5.1.Uzroci

a) Pritisak vršnjaka kao uzrok zlouporabe sredstava ovisnosti



Slika 1. Pritisak vršnjaka kao uzrok zlouporabe sredstava ovisnosti

Ima raznih razloga zašto puše. Neki puše radi društva da bi se dokazali da su dovoljno zreli, neki puše možda tako jer su im roditelji pušači pa oni postanu prvo pasivni pušači, pa onda i oni krenu s tim.

... dokazivanje društvu, da bi bili društveno prihvatljivi.

Možda i misli ta osoba, mislim zna da to nije dobro i sve, ali zbog društva da ne ispadne neprihvaćen.

Znači da će oni misliti da će svi će ih ismijavati jer oni kao svi će probati osim tog nekog i onda će on biti crna ovca.

b) Zbog emocionalnih poteškoća ili poteškoća iz područja mentalnog zdravlja
Učenici navode raznovrsne uzroke zbog kojih osoba počinje s uzimanjem sredstava ovisnosti: od prekida partnerske veze, raznih emocionalnih stanja, kao najlakši način rješavanja svojih problema, te poteškoće iz područja mentalnog zdravlja.



Slika 2. Emocionalne poteškoće kao uzrok uzimanja sredstava ovisnosti

Cura pije jer je prekinula s dečkom.

Možda je u depresiji ili je tužna, pa joj taj alkohol pomaže, a postoji mogućnost iz dosade ili je naviknuta. Ima raznih razloga zašto netko počinje piti.

c) Zbog nasilja u obitelji

Interesantno je da učenici nasilje u obitelji doživljavaju kao uzrok, ali i kao posljedicu uzimanja sredstava ovisnosti.

Ja sam odabrao sliku nasilja u obitelji kao uzroka zašto netko počinje s uzimanjem sredstava ovisnosti. Zato netko može početi uzimati sredstva ovisnosti jer ima problema u obitelji.

d) Zbog znatiželje

Učenici navode znatiželju kao uzrok uzimanja sredstava ovisnosti.

... ili želi probati...

... drugi razlog bi najčešće bio znatiželja...

2.5.2. Posljedice

Posljedice zlorabe sredstava ovisnosti prema mišljenju učenika su: zdravstvene poteškoće, invalidnost i najteža posljedica – smrtni ishod; razaranja obitelji, veze i nasilje u obitelji; gubitak dobrih odnosa s obitelji; materijalna šteta; počinjenje kaznenog djela; intervencija hitne pomoći i policije.

a) Zdravstvene poteškoće, tjelesne ozljede ili invalidnost, smrtni ishod

Kao posljedice uporabe sredstava ovisnosti učenici su naveli razne zdravstvene teškoće, ozljede, invalidnost i, nažalost, smrtni ishod.



Mislim da krajnje posljedice mogu biti oštećenja vitalnih organa.

Može ozlijediti nekoga, može poginuti.

To je bilo prije pet godina. Imam jednog susjeda koji si nakon posla voli otići popit. I on i jedan prijatelj su pijani. Sjeo je za volan i na kraju su u prometnoj nesreći stradali, umrli na licu mjesta.

Slika 3. Zdravstvene poteškoće kao posljedica uzimanja sredstava ovisnosti

b) Razaranje obitelji, veze, nasilje u obitelji, gubitak dobrih odnosa s obitelji

Kao posljedicu uzimanja sredstava ovisnosti učenici navode razaranje obitelji ili veze, gubitak dobrih odnosa u obitelji i nasilje u obitelji.

Razara obitelj, veze i dolazi do nasilja u obitelji.

Može biti da obitelj odbaci osobu koja konzumira sredstva ovisnosti, gubitak dobrih odnosa s obitelji.

c) Materijalna šteta, kaznena djela, postupanje policije

Učenici navode materijalnu štetu, počinjenje kaznenih djela i postupanje policije kao posljedicu konzumacije sredstava ovisnosti.



Slika 4. Postupanje policije kao posljedica uzimanja sredstava ovisnosti

Jedan dečko je vozio tri cure u autu i bio je pod utjecajem alkohola. Skrenuli su s ceste, svi su živi, ali su se zabili u stablo, razbio je auto.

Kao posljedicu uzimanja sredstava ovisnosti ja sam odabrao fotografiju hapšenja zbog počinjenja nekog kaznenog djela.

Pa posljedica može biti da policija vidi maloljetnicu kako pije alkohol na ulici, pa je može i uhititi.

2.5.3. Mogućnosti promjene

Kao **mogućnosti pokretanja promjene** učenici su naveli: potreba održavanja pedagoških radionica za učenike s temama koje njih interesiraju; vršnjačka podrška, podrška obitelji i bližnjih; komunikacija s vršnjacima, prijateljima, bližnjima, starijima u obitelji i u školi.

a) Pedagoške radionice u školi za zainteresirane učenike s temama po njihovu izboru

Učenici su iskazali potrebu održavanja pedagoških radionica u školi o temama koje se tiču njihovih vršnjaka, teme koje bi učenici sami odabrali ovisno o njihovom interesu i u kojima bi mogli međusobno dijeliti iskustva. Voditeljica istraživanja pitala je učenike u fokus-grupi na koji bi način mogla doznati koje teme interesiraju učenike. Učenici su predložili da voditeljica istraživanja provede anonimni *online* anketni upitnik u kojem bi učenike svih razreda škole upoznala s tim da će se održati pedagoške radionice za zainteresirane učenike iz različitih razrednih odjela, a da učenici mogu predložiti teme koje njih interesiraju. Učenici smatraju da bi bilo dobro da na pedagoške radionice dođu učenici koji to žele, ovisno o temi koju će odabrati prema svojem osobnom izboru.

Mislim da bi trebalo više radionica i da učenici pričaju o takvim stvarima.

Mislim da bi se trebali baviti temama izvan škole, ne mora biti vezano uz neko gradivo. Primjerice, da imamo pedagoške radionice, ali ne o ovisnostima, već o drugim temama što se tiče nas vršnjaka.

Općenito nešto da nama bude zanimljivo. Smatram da ima puno raznovrsnih tema koje bi nama bi bile zanimljive.

Ne moraju uvijek isti učenici biti na pedagoškim radionicama. Svakog zanima drugačija tema.

Bilo bi zanimljivije, ljudi bi se upoznavali. Bilo bi više prijateljstava i zajedničkih interesa. Da osjetimo da škola daje nešto nama, pa da mi na isti način vratimo nešto njoj.

To bi nam omogućilo da se bolje upoznamo.

b) Podrška u zajednici

Učenici fokus-grupe smatraju da im podršku mogu dati vršnjaci, obitelj, prijatelji i bližnji.

Pomoći mogu vršnjaci, njegovi prijatelji ili netko bližnji.

Nekim osobama ne možemo pomoći, psihički nisu svjesne toga što rade, ako one ne shvaćaju ozbiljnost te situacije i toga što rade sebi i drugima, naposljetku svojim bližima i obitelji. Neke osobe gledaju da je sve oko njih crno, mislim da im treba neka podrška obitelji, bližnjih koji će im pokazati da nije sve tako crno i da možemo taj mrak pretvoriti u neko svijetlo.

c) Osobna odgovornost

Učenici fokus-grupe prepoznali su da je u konačnici ipak osoba sama odgovorna za sebe i svoje izbore.

Mi kao djeca, možemo saslušati vršnjaka, ali ne mora nam to ući u glavu ako nismo zainteresirani.

Ovisnici si sami sebi u glavi moraju složiti da njima treba pomoć. Ovisnik sam sebi u glavu mora staviti „Ja želim prestati.“. Koliko god bilo teško.

d) Komunikacija s vršnjacima, prijateljima, bližnjima, starijima u obitelji i u školi

Komunikaciju s vršnjacima, prijateljima, bližnjima, starijima u obitelji i školi učenici fokus-grupe istaknuli su kao važnu jer s osobom koja ima problem treba razgovarati više o tome što je muči, o problemima, o čemu razmišlja.

Ja bih htio reći svoje mišljenje općenito što se tiče bilo koje ovisnosti, mislim da je najbitnija komunikacija. Puno komunikacije. S vršnjacima, njegovim prijateljima ili nekim bližnjim. Mislim da treba više pričati s tom osobom, što ga muči, o problemima, o čemu razmišlja.

Pa možda komunikacija sa starijima, starijima u obitelji i u školi.

2.5.4. Rasprava

Promatrajući kroz diskurs logopedagogije, učenici postaju sukreatori promjena, a kroz diskurs Freirerove kritičke pedagogije učenici postaju sukreatori planiranja kurikuluma jer su aktivno uključeni u odabir sadržaja obrazovanja (Mahmoudi i sur., 2014). Kao što Freire ističe da učitelji trebaju biti svjesni da dolaze u školu ne samo poučavati nego i učiti, učiti u dijalogu s učenicima (Freire, 2002), i voditeljica se ovog istraživanja tijekom istraživanja suočila sa situacijama u kojima je i ona učila od učenika. U dijalogu su učenici u fokus-grupi voditeljici istraživanja predložili da *online* anketnim upitnikom ispita ostale učenike škole koje bi teme oni predložili za pedagošku radionicu.

U ovom istraživanju došlo se do rezultata koji korespondiraju s rezultatima dobivenim u istraživanju autorice Ignaszewski. Rezultati njezina istraživanja govore u prilog tomu da zlouporaba sredstava ovisnosti dovodi do zdravstvenih poteškoća, čak i do smrtnog ishoda. Osim navedenih posljedica, posljedice zlouporabe sredstava ovisnosti na fizičko zdravlje, također mogu biti na duhovno zdravlje, emocionalnu dobrobit, probleme s kriminalnim posljedicama, nasiljem, obiteljskim i drugim vezama (Ignaszewski, 2021).

U istraživanju autorice Kero učenici su kao mogućnost za promjenu napravili videoizložbu i osmislili *online* druženje u okviru *online* kluba (Kero, 2022). Promjena koja se dogodila zahvaljujući ovom istraživanju jest da su se na prijedlog učenika iz fokus-grupe počele u školi održavati pedagoške radionice koje održava voditeljica istraživanja (pedagoginja) sa zainteresiranim učenicima različitih razrednih odjela škole o temama koje su predložili učenici. Učenici su voditeljici istraživanja sami predložili kako će doznati koje teme interesiraju njihove vršnjake. Voditeljica je na prijedlog učenika iz fokus-grupe provela u školi *online* anketni upitnik za učenike škole. U *online* anketnom upitniku zainteresirani su učenici imali mogućnost dati prijedloge tema za održavanje pedagoških radionica. Nakon što su čuli transkript razgovora u fokus-grupi i rezultate anketnog *online* upitnika ostalih učenika škole, u zajedničkom dijalogu učenika iz fokus-grupe i voditeljice istraživanja odabrane su teme za pedagoške radionice: mentalno zdravlje, samopoštovanje i samopouzdanje. Tijekom *peer* rasprave u kojoj su vršnjaci ravnopravni, učenici potiču učenike na stvaranje novog znanja (Tulis, Goldstone, 2020). Voditeljica istraživanja održala je zajedničku pedagošku radionicu za zainteresirane učenike s temama koje su odabrali. Učenici su međusobno osnaživali jedni druge i bili jedni drugima podrška, vodili dijalog i razmjenjivali ideje o tome što njima pomaže u očuvanju mentalnog zdravlja, samopoštovanju i samopouzdanju. Jedni su drugima bili podrška i učili jedni od drugih. Ovim istraživanjem učenicima se dala mogućnost da se njihov glas čuje pri donošenju promjena u obrazovnim sadržajima iz područja preventivnih aktivnosti. Učenici mogu biti aktivni sukreatori promjena, njihov glas i njihove

odluke važne u suočavanju s odgojno-obrazovnim izazovima i donošenju promjena koje žele vidjeti u svojoj odgojno-obrazovnoj ustanovi.

3. Zaključak

Cilj ovog rada bio je prikazati logopedagogiju, odnosno logoterapiju u odgoju i obrazovanju kao odgovor na odgojno-obrazovne izazove odgojno-obrazovnih ustanova (Štengl, 2005; Ilišin, Spajić Vrkaš, 2017; Velički, Velički, 2018; Plaza Leutar, 2020). S učenicima u fokus-grupi provedeno je participativno akcijsko istraživanje u kojem su učenici sami odabrali temu i metodu istraživanja *photovoice* (Wang, Buris, 1997; Wang, 2008; Kero, 2022). Tema istraživanja bila je iz područja preventivnih aktivnosti, a podteme koje su zajedno dogovorili s voditeljicom istraživanja bile su: uzroci i posljedice uzimanja sredstava ovisnosti, te mogućnosti promjene. Učenici su kroz međusobni dijalog i dijalog s voditeljicom istraživanja postigli da se čuje njihov glas o problemima njihovih vršnjaka. Pri tome su bili sukreatori promjena, naučili su da su za svoje izbore odgovorni, te su imali prilike iskusiti da pred izazovima nisu nemoćni, a to su sve neke od temeljnih postavki logoterapije u odgoju i obrazovanju, odnosno logopedagogije (Štengl, 2005; Velički, Velički, 2018). Gledajući kroz diskurs kritičke pedagogije, učenici su u participativnome akcijskom istraživanju putem dijaloga s voditeljicom istraživanja pokrenuli promjenu predloživši nove obrazovne kurikulumске sadržaje, stvarali nova znanja, kroz dijalog ravnopravno učili u *peer* skupini, a ujedno je i voditeljica istraživanja učila od njih (Freire, 2002; Zembylas, 2013). Svrha je ovog rada potaknuti i druge odgojno-obrazovne djelatnike na primjenu logopedagogije, odnosno logoterapije u odgoju i obrazovanju kao odgovor na odgojno-obrazovne izazove odgojno-obrazovnih ustanova, te na primjenu Freirove kritičke pedagogije u pokretanju promjena koje učenici žele.

Naposljetku, treba istaknuti ono najvažnije, ovog rada ne bi bilo bez dobrovoljnog sudjelovanja osmero učenika u istraživanju koji su, sa žarom da se njihov glas čuje, predano, odgovorno i angažirano pristupili pokretanju promjena, učili jedni druge i jedni od drugih (i voditeljicu istraživanja), na čemu im neizmjerena hvala.

4. Literatura

1. Ajduković, M., Keresteš, G. (ur.) (2020). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. https://mrosp.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Socijalna%20politika/NEPID/Eti%C4%8Dki%20kodeks%20istra%C5%BEivanja%20s%20djecom_%20revidirana%20verzija%202020.pdf, Posjećeno 12. rujna 2023.
2. Alhasani, M., Alkhawaji, A., Orji, R. (2022). Mental Health and Time Management Behavior among Students During COVID-19 Pandemic: Towards Persuasive Technology Design. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2022 (1), Article ID 7376748. <https://doi.org/10.1155/2022/7376748>, Posjećeno 27. kolovoza 2023.
3. Brassai, L., Piko, B. F., Steger, M. F. (2011). Meaning in Life: Is It a Protective Factor for Adolescents' Psychological Health?. *Int. J. Behav. Med.* 18, 44–51. <https://doi.org/10.1007/s12529-010-9089-6>, Posjećeno 23. kolovoza 2023.
4. Checkoway, B., Gutierrez, L. M. (2008). Youth Participation and Community Change An Introduction. *Journal of Community Practice* 14 (1-2). 1–9. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J125v14n01_01, Posjećeno 10. rujna 2023.
5. Checkoway, B. (2011). What is youth participation? *Children and Youth Services Review* 33 (2). 340–345. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.09.017>, Posjećeno 10. rujna 2023.
6. Decuypere, M., Grimaldi, E., & Landri, P. (2021). Introduction: Critical studies of digital education platforms. *Critical Studies in Education*, 62 (1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/17508487.2020.1866050>, Posjećeno 3. rujna 2023.
7. Drljača, M. D. (2020). Constructivist learning theory and logopedagogy in arts education. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22 (Sp. Ed. 1), 181–202.
8. Frankl, E. V. (2015). Čovjekovo traganje za smislom. Zagreb: Planetopija.
9. Freire, P. (2002). *Pedagogija obespravljenih*. Zagreb: Odras – Održivi razvoj zajednice.
10. Ignaszewski, M. J. (2021). The epidemiology of drug abuse. *The Journal of Clinical Pharmacology* 2021, 61 (S2), 10–17. <https://doi.org/10.1002/jcph.1937>, Posjećeno 9. rujna 2023.
11. Ilišin, V., Spajić Vrkaš, V. (Ur.) (2017). *Generacija osujećenih: mladi u Hrvatskoj na početku 21. stoljeća*. Biblioteka Znanost i društvo (40). Institut za društvena istraživanja. Zagreb. <http://idiprints.knjiznica.idi.hr/id/eprint/792>, Posjećeno 10. rujna 2023.
12. Jong, E. M., Ziegler, N., Schippers, M. C. (2020). From Shattered Goals to Meaning in Life: Life Crafting in Times of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Psychology* 11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577708>, Posjećeno 2. rujna 2023.
13. Kero, A. (2022). Participativno akcijsko istraživanje u školi – upotreba metode photovoice. *Odgojno-obrazovne teme*, 5 (83), 1–107. <https://doi.org/10.53577/ooot.5.1.5>, Posjećeno 26. kolovoza 2023.
14. Kolak, A., Markić, I., Horvat, Z., Klemencić, M., Stojanac, M. (2021). When the Parent Becomes the Teacher - Attitudes on Distance Learning in the Time of “Corona-Teaching” from Parents’ Perspective. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 20 (1), 85–94. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1290856>, Posjećeno 2. rujna 2023.
15. Layman, H. M., Thorisdottir, I. E., Halldorsdottir, T. i sur. (2022). Substance Use Among Youth During the COVID19- Pandemic: a Systematic Review. *Curr Psychiatry*

- Rep 24, 307–324. <https://doi.org/10.1007/s11920-022-01338-z>, Posjećeno 19. kolovoza 2023.
16. Mahmoudi, A., Khoshnood, A., & Babaei, A. (2014). Paulo Freire Critical Pedagogy and its Implications in Curriculum Planning. *Journal of Education and Practice*, 5, 86–92. https://www.semanticscholar.org/paper/Paulo-Freire-Critical-Pedagogy-and-its-Implications-Mahmoudi-Khoshnood/ba7fdef4339f352b716de87c3127c5708bdfa515?utm_source=direct_link, Posjećeno 13. rujna 2023.
 17. Pahljina, C. (2019). *Utjecaj logopedagoške edukacije učitelja na doživljaj profesionalnoga identiteta, profesionalno i osobno zadovoljstvo te na smisao života i poziva*. Doktorski rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
 18. Plaza Leutar, M. (2020). Odgoj kao izazov i ponuda smisla – povijest, perspektive i logoterapija. *Napredak*, 161 (410–391), (4-3). <https://hrcak.srce.hr/249645>, Posjećeno 2. rujna 2023.
 19. Plaza Leutar, M. i Filipović, A. T. (2022). An Analysis and Comparison of Unjustified Absences of Pupils from Classes in Catholic and Public Grammar Schools in Croatia – Towards the Perspective of Logopedagogy. *Bogoslovska smotra*, 92 (253), (2–254). <https://doi.org/10.53745/bs.92.2.3>, Posjećeno 12. rujna 2023.
 20. Roholt, R. V. (2011). Su-kreativno istraživanje: Demokratizacija participativnog istraživanja i evaluacije sa mladima. U: Bužinkić, E. i Rajković, M. (Ur.): *Fokus: Mladi*, Zagreb, Mreža mladih Hrvatske: 94–103. https://www.mmh.hr/uploads/publication/pdf/69/2011._-_Fokus-mladi.pdf, Posjećeno 25. kolovoza 2023.
 21. Štengl, I. (2005). Odgajanje senzibilnosti za pitanje smisla doprinos misli V. E. Frankl-a smjernicama odgajanja. *Metodički ogledi*, 12 (1), 25–54. <https://hrcak.srce.hr/2393>, Posjećeno 2. rujna 2023.
 22. Terry-McElrath, Y. M., O'Malley, P. M., Johnston, L. D. (2014). Alcohol and marijuana use patterns associated with unsafe driving among US high school seniors: High use frequency, concurrent use, and simultaneous use. *Journal of studies on alcohol and drugs*, 75 (3), 378–389. <https://www.jsad.com/doi/abs/10.15288/jsad.2014.75.378>, Posjećeno 10. rujna 2023.
 23. Tønnessen, S. H., Ness, O., Klevan, T. G. (2023), Co-Exploring Meaning in Everyday Life for People in Mental Health Recovery: A Photovoice Study. *The Qualitative Report*, 28 (4): 1070–1095. <https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol28/iss4/8>, Posjećeno 26. kolovoza 2023.
 24. Tullis, J. G., Goldstone, R. L. (2020). Why does peer instruction benefit student learning?. *Cognitive Research: Principles and Implications* 5, 15 <https://doi.org/10.1186/s41235-020-00218-5>, Posjećeno 13. rujna 2023.
 25. Velički, V., Velički, D. (2018). Logoterapija u odgoju i obrazovanju – terminološko određenje i sadržajne smjernice. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 16 (2), 333–347. <https://doi.org/10.31192/np.16.2.8>, Posjećeno 12. rujna 2023.
 26. Wang, C., Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24 (3), 369–387. <https://doi.org/10.1177/109019819702400309>, Posjećeno 3. rujna 2023.
 27. Wang, C. C. (2008). Youth Participation in Photovoice as a Strategy for Community Change. *Journal of Community Practice* 14 (1-2), 147–161.

28. Zembylas, M. (2013). Critical pedagogy and emotion: working through 'troubled knowledge' in posttraumatic contexts. *Critical Studies in Education*, 54, 176–189.

LOGOPEDAGOGY AS A RESPONSE TO THE EDUCATIONAL CHALLENGES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract

The paper reflects on how logopedagogy (logotherapy in education), can help make students aware that they are not powerless in the face of educational challenges. They have the possibility of choice in making decisions, responsibility, that life calls them to find meaning in every life situation and to be co-creators of change. The aim of this paper is to present the participatory action research conducted in the Ekonomska, trgovačka i ugostiteljska škola. Students and research leader chose the research topic (prevention of substance abuse) and the research method (photovoice). The responsibility of the students was to prepare photos that were an incentive for the students to dialogue about the topic of research in a focus-group of eight high school graduates from various professions. The results show that the students cited the following as causes of substance abuse: peer pressure, emotional or mental health difficulties, family violence, curiosity. The consequences of substance abuse were: health problems, physical injuries or disability, death, family/relationship destruction, family violence, loss of good family relationships, material damage, criminal acts, police action. As a proposal for action-change, the students, in critical reflection and mutual dialogue with the other students of the focus-group and in the dialogue of the students with the research leader, suggested that it would help them to discuss a topic of interest to them in pedagogical workshops with their peers from other classes (mental health, self-confidence and self-esteem), community support, personal responsibility, communication. With this research, students were given the opportunity to have their voice heard when making changes in educational contents in the field of preventive activities. By placing students in the position of co-creators, we open the door to logopedagogy as a response to educational challenges.

Keywords: co-creator, decision-making, photovoice

Jelena Klopotan
Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica

Žarka Klopotan
Centar za autizam, Zagreb

UČINKOVITA PODRŠKA UČITELJIMA U POUČAVANJU UČENIKA S TEŠKOĆAMA U RAZVOJU U REDOVITOJ ŠKOLI – ŠTO JOŠ MOŽEMO UČINITI?

Sažetak

Učenici s teškoćama u razvoju školuju se u redovitim školama u skladu sa svojim potrebama i u skladu sa zakonskim odredbama. Mobilni tim Centra za autizam u dogovoru s AZOO-om pruža podršku inkluzivnom školovanju učenika s autizmom u redovitim školama osnažujući učitelje znanjima o ključnim temama važnim za funkcioniranje učenika s autizmom: komunikacija, socijalne vještine, senzorna obrada i nepoželjni oblici ponašanja. Centar za odgoj i obrazovanje Velika Gorica ustanova je socijalne skrbi koja također pruža podršku učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima kroz socijalnu uslugu pomoći pri uključivanju u programe odgoja i redovitog obrazovanja. Cilj ovog rada jest proširiti svoja znanja i spoznaje o potrebama učitelja u redovitoj školi upravo povezano sa školovanjem učenika s teškoćama u razvoju i samoprocjeni učitelja o spremnosti za rad s učenicima s teškoćama te pripremljenosti okruženja za učenje. U tu svrhu učiteljima u redovitim školama u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji bit će upućen Upitnik o samoeфикаsnosti za inkluzivnu praksu (Marković, 2022). Dobiveni rezultati uputit će na potrebe i prosudbe učitelja o samoeфикаsnosti u radu s učenicima s teškoćama u razvoju i usmjeriti na intervencije, posebno na stručno usavršavanje, da bi se okruženje poboljšalo i za učitelje i za učenike s teškoćama, ali i one urednog razvoja.

Ključne riječi: samoprocjena, okruženje, intervencije, stručno usavršavanje

1. Uvod

1.1. Inkluzivno obrazovanje i inkluzivna škola

Prema Zakonu o odgoju i obrazovanju učenika u osnovnoj i srednjoj školi, odgajanje i obrazovanje učenika prema općim kulturnim i civilizacijskim vrijednostima uvedeno je kao osnovni cilj u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Inkluzivno je obrazovanje, dakle, koncept koji promiče školovanje svih učenika, bez obzira na njihove individualne razlike, sposobnosti ili poteškoće u razvoju s ciljem osiguranja kvalitetnog obrazovanja svakom djetetu uz podršku koja mu je potrebna kako bi postiglo najbolje rezultate u odnosu na svoje

sposobnosti. Neki od ključnih aspekata inkluzivnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj su:

- Zakonodavstvo – U Hrvatskoj postoji Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi koji promiče inkluzivno obrazovanje. Zakon osigurava pravo svakog djeteta na obrazovanje u redovitoj školi te traži pružanje odgovarajuće podrške za učenike s posebnim potrebama.
- Individualni obrazovni planovi (IEP) – Učenici s posebnim potrebama mogu imati IEP-ove koji se izrađuju kako bi se prilagodila njihova obrazovna iskustva i ciljevi. IEP-ovi se razvijaju u suradnji s roditeljima, učiteljima i stručnjacima za podršku.
- Stručna podrška – Učitelji i školski stručnjaci primaju obuku za rad s učenicima s posebnim potrebama. Također, postoje mobilni timovi i centri za podršku u inkluzivnom obrazovanju koji pružaju stručnu pomoć školama.
- Prilagodbe i podrška – Škole pružaju različite vrste podrške učenicima s posebnim potrebama, uključujući prilagodbe nastavnih metoda, materijala i okoline te individualnu ili grupnu podršku učenicima prema njihovim potrebama.
- Suradnja s roditeljima – Roditelji igraju važnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju. Suradnja između škola i roditelja je ključna za osiguranje da se potrebe djeteta zadovolje.
- Evaluacija i praćenje – Učenici s posebnim potrebama redovito se evaluiraju kako bi se pratilo njihovo napredovanje i prilagodilo njihovo obrazovanje prema potrebama.

Jasno je da kvaliteta inkluzivne škole podrazumijeva dobre materijalno-organizacijske i stručne resurse (Ivančić i Stančić, 2013) koji se odnose na kompetencije učitelja važne za inkluzivno obrazovanje te stručnu podršku tomu inkluzivnom obrazovanju. Navedena stručna podrška odnosi se na mobilne stručne timove, socijalnu uslugu pomoći u uključivanje u redovite sustave odgoja i obrazovanja i slično. U tom kontekstu, nedostatak resursa ili nedostatak suradnje može utjecati na zadovoljenje obrazovnih i inkluzivnih potreba učenika.

1.2. Uloga učitelja u odgojno-obrazovnom procesu

Poznato je da znanje, vještine i stavovi učitelja utječu na kvalitetu odgoja i obrazovanja te da se u današnjemu odgojno-obrazovnom sustavu od učitelja očekuje da imaju visoko razvijene različite kompetencije poučavanja i nošenja s različitim potrebama učenika. Uz to, potrebna je visoka razina profesionalne etike kako bi bili učinkoviti u ulozi učitelja (Ilić i sur., 2012).

U stjecanju tih prijeko potrebnih vještina veliku i temeljnu ulogu mora imati stručno usavršavanje svih dionika odgoja i obrazovanja, odnosno važno je nastavnicima i učiteljima, ali i stručnim suradnicima omogućiti permanentni profesionalni razvoj te stjecanje novih vještina i znanja uz praćenje potreba učenika i prilagodbu tim potrebama i interesima učenika, kao i lokalne zajednice u kojoj učitelji i nastavnici rade, a učenici se obrazuju (Pavin, Rijavec i Miljević-Ridički, 2005). Iz svega navedenog može proizaći da je za kvalitetnu inkluzivnu praksu važan učitelj koji je svjestan potrebe stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja te da je nužno poticanje kvalitetniji i kreativniji rad čime se potiče kvaliteta učenja i poučavanja.

1.3. Samoefikasnost učitelja

Samoefikasnost učitelja, kao konceptualni okvir za istraživanje vjerovanja u vlastite sposobnosti i samoprocjene, postaje sve važnija tema u istraživanjima iz područja obrazovanja čiji je cilj razumijevanje kako percipirana vlastita kompetentnost i uvjerenje u vlastite sposobnosti utječu na učiteljsko ponašanje, profesionalni razvoj i postignuće učenika. Učiteljska samoefikasnost odnosi se na uvjerenje učitelja da su sposobni uspješno obavljati različite zadatke u kontekstu obrazovanja. To obuhvaća uvjerenje u vlastitu pedagošku kompetentnost, sposobnost upravljanja razredom, prilagođavanje nastavnog sadržaja i metoda različitim potrebama učenika te motiviranje i poticanje učenja. Vjerovanje u vlastite sposobnosti utječe na učiteljevo samopouzdanje, motivaciju, strateško planiranje i provođenje nastavnih aktivnosti. Samoefikasnost se definira kao vjerovanje u vlastite sposobnosti da se određeni zadatak obavi (Bandura, 1982; prema Slišковиć i sur., 2016). Drugim riječima, samoefikasnost se opisuje kao uvjerenje pojedinca u vlastitu sposobnost organiziranja i provođenja aktivnosti potrebnih za postizanje određenih postignuća, a može utjecati na postavljanje ciljeva, uloženi trud te na ustrajnost i otpornost kada se osoba suoči s teškoćama (Bandura, 1997; Pajares i Schunk, 2001). Navedeno čini konstrukt samoefikasnosti vrlo važnim za razmatranje u području odgojno-obrazovnog sustava, odnosno na populaciji učitelja. Razine samoefikasnosti razlikuju se u različitim područjima aktivnosti (Bandura, 1997), a samoefikasnost učitelja izraz je za vjerovanje nastavnika u vlastite sposobnosti da olakšaju željene rezultate učenika kao što su učenje, ali i sam angažman i motivacija te vjera u vlastite sposobnosti provođenja aktivnosti potrebnih za uspješan završetak određenog nastavnog zadatka (Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy, 2001).

Samoefikasnost učitelja operacionalizirana je na različite načine te autori Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy (2001) smatraju da se samoučinkovitost učitelja sastoji od vjerovanja u vlastite sposobnosti u područjima nastavnih strategija, upravljanja razredom i angažmana učenika.

Nadalje, samoeфикаsnost je određena kontekstnim čimbenicima, primjerice radnim vremenom, uvjetima rada u školi, podršci nadređenih, učenicima koji se poučavaju, predmetom koji se poučava i drugo (Milner i Woolfolk, 2003; prema Slišković i sur., 2016). Neki autori navode kako veća razina samoeфикаsnosti kod učitelja dovodi do postavljanja viših ciljeva i bolje organizacije u radu, otvorenosti za nove ideje i pristupe učenicima, roditeljima i ostalim dionicima u obrazovanju, spremnosti za eksperimentiranje u radu, veće posvećenosti učenicima koji sporije svladavaju gradivo, ali i veće predanosti poslu i više entuzijazma u poučavanju (Vidić i Miljković, 2019). U skladu s navedenim, jasno je koliko je samoeфикаsnost učitelja povezana je s pozitivnim ishodima i za nastavnike i za učenike. Oni s visokom samoučinkovitošću nastavnika mogu iskusiti veće zadovoljstvo poslom (Zakariya, 2020), nižu razinu stresa i učinkovitije se nositi s izazovnim ponašanjem učenika (Zee i Koomen, 2016). Samoučinkovitost učitelja pozitivno je povezana s kvalitetom nastave, odnosno primjenom strategija upravljanja razredom i stvaranjem poticajne klime u razredu (Burić i Kim, 2020) te kao takva može imati određene utjecaje na inkluzivnu praksu.

Učitelji koji su više usmjereni na učenike pokazuju i višu razinu samoeфикаsnosti te samim time doživljavaju i više pozitivnih emocija u svojem radu. Iz toga proizlazi i da viša samoeфикаsnost dovodi do ulaganja većeg napora u poučavanje učenika što, naravno, donosi i bolje rezultate i usvajanje potrebnog gradiva kod učenika.

1.4. Inkluzivna praksa i samoeфикаsnost učitelja

Vjerovanje učitelja u vlastite sposobnosti poučavanja, posebno učenika s teškoćama, može biti povezano s njihovim stavovima prema inkluziji i primjenom inkluzivnih praksi. U tom kontekstu neka su istraživanja pokazala da učitelji koji se doživljavaju učinkovitijima mogu imati i pozitivnije stavove prema inkluzivnom obrazovanju i različitostima učenika u razredu te da je vjerojatnije da će manje isključivati učenike iz obrazovnog procesa (Savolainen i sur., 2020).

Učitelji koji imaju višu samoeфикаsnost također mogu biti spremniji za uključivanje učenika s teškoćama u redovite škole te spremniji poučavati ih (Savolainen i sur., 2020).

Što se tiče inkluzivnih pristupa poučavanju, istraživanja su pokazala da iskusniji učitelji s visokom razinom samoeфикаsnosti u svojem radu pokazuju više fleksibilnosti, lakše prilagođavaju ciljeve zadovoljavanju obrazovnim potrebama i mogućnostima učenika (Zee & Koomen, 2016). Viša razina samoeфикаsnosti učitelja doprinosi i njihovu inkluzivnom ponašanju prema učenicima s intelektualnim teškoćama, što je uključivalo i prilagođavanje sadržaja nastavnog plana i programa, resursa i tempa nastave (Wilson i

sur., 2016). Wilson i sur. (2016) u svojem istraživanju navode kako bez svijesti o vlastitoj samoefikasnosti možda neće biti uložen potreban napor da se provedu inkluzivna ponašanja u obrazovnom sustavu jer uvjerenja o samoefikasnosti ovise i o motivaciji i sposobnosti nastavnika za inkluzivnu praksu.

U svojem istraživanju Savolainen i sur. (2020) navode kako ne postoji dovoljno empirijskih istraživanja koja se bave razmatranjem odnosa između učiteljske samoefikasnosti i inkluzivnih praksi u razredima, ali ona koja postoje pokazuju da uvjerenja učitelja o samoučinkovitosti mogu imati vrlo važnu ulogu u inkluzivnom obrazovanju. Također ističu kako je osvještavanje i rad na samoefikasnosti dobar način kojim se može pomoći razvoj pozitivnih stavova učitelja prema inkluziji i spremnosti da se u obrazovnom sustavu inkluzivna praksa sve više primjenjuje.

2. Metodologija istraživanja

2.1. Problem istraživanja

Problem ovog istraživanja bio je prikazati kako učitelji procjenjuju svoju samoefikasnost u radu s učenicima s teškoćama u inkluzivnom obrazovanju kroz procjenu vlastitih kompetencija, procjenu dostupne podrške i edukacija za rad u inkluzivnom obrazovanju te procjenu vlastite samoefikasnosti s obzirom na godine radnog iskustva.

2.2. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je ponuditi opis stanja u inkluzivnom obrazovanju u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji kroz samoprocjenu samoefikasnosti učitelja za inkluzivnu praksu. Specifični ciljevi istraživanja odnose se na:

1. stjecanje uvida u procjenu postojanja podrške učiteljima u inkluzivnim uvjetima
2. stjecanje uvida u učiteljsku samoprocjenu osposobljenosti za provođenje inkluzivne prakse
3. uvid u samoprocjenu samoefikasnosti učitelja s obzirom na godine radnog iskustva.

2.3. Zadatci istraživanja

Zadatak istraživanja bio je dati uvid u stanje u inkluzivnom obrazovanju u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji kroz samoprocjenu samoefikasnosti učitelja. Nezavisne varijable korištene u ovom istraživanju jesu spol, godine staža i osposobljenost, osjećaj osposobljenosti, odnosno stručno usavršavanje.

2.4. Ispitanici

Ispitanici istraživanja bili su učitelji razredne nastave redovitih osnovnih škola u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji. Upitnik je putem *maila* poslan na adrese ukupno 35 škola (10 Zagrebačke županije i 25 Grada Zagreba) od čega je potpuno ispunjeno vraćeno 77 upitnika. Istraživanje je provedeno u travnju i svibnju 2023. godine na način da je upitnik poslan *mailom* na adrese škola u Gradu Zagrebu u Zagrebačkoj županiji uz zamolbu za ispunjavanjem i sudjelovanjem u istraživanju.

Tablica 1. Struktura ispitanika po spolu

SPOL	
Muški	16,9 %
Ženski	83,1 %
Ukupno	100 %

Od ukupnog broja učitelja koji su ispunili anketni upitnik, veći dio bio je ženskog spola (83,1 %), dok je 16,9 % muškog spola.

Tablica 2. Struktura ispitanika po radnom mjestu

RADNO MJESTO	Učitelj razredne nastave	Učitelj predmetne nastave-obrazovni	Učitelj predmetne nastave-odgojni	Ukupno
	31,2 %	54,5 %	14,3 %	100 %

Što se tiče radnog mjesta, 54,5 % ispitanika zaposleno je kao učitelj predmetne nastave – obrazovni predmeti, 31,2 % kao učitelj razredne nastave te kao učitelj predmetne nastave – odgojni predmeti 14,3 %.

Učitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju u najvećem broju imaju do 10 godina radnog staža u inkluzivnim razredima (40,3 %), jedanaest do dvadeset godina staža ima 35,1 %, dok 21 i više godina staža ima 24,6 % ispitanika.

2.5. Mjerni instrument

Za potrebe istraživanja korišten je Upitnik samoefikasnosti za inkluzivnu praksu (Marković, 2022) koji se sastoji se od četiriju subskala:

- Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko ozračje
- Subskala samoefikasnosti za upravljanje ponašanjem
- Subskala samoefikasnosti za suradnju
- Subskala samoefikasnosti za inkluzivno školsko učenje.

Upitnik je prvotno konstruiran za potrebe doktorske disertacije „Samoprocjena samoefikasnosti učitelja u inkluzivnom obrazovanju u Istarskoj županiji“, (Marković, 2022), na temelju dvaju već postojećih upitnika: TEIP skale (Teacher Efficacy for Inclusive Practices, Sharma i sur., 2012), Skale samoefikasnosti za učitelje (Teacher Self-Efficacy Scale, Bandura, 1998), te na elementima Upitnika za procjenu kvalitete inkluzivne škole od stručnjaka (Ivančić, 2012, prema Marković, 2022). Suglasnost za korištenje Upitnika samoefikasnosti za inkluzivnu praksu dobivena je od autorice.

3. Rezultati

Od ukupnog broja učitelja koji su ispunili anketni upitnik, veći dio bio je ženskog spola (83,1 %), dok je 16,9 % muškog spola. Učitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju u najvećem broju imaju do 10 godina radnog staža u inkluzivnim razredima (40,3 %). Najmanji broj učitelja koji je ispunio anketu ima više od 21 godine staža u inkluzivnim razredima (24 %). Dnevno poučavaju do 6 učenika s teškoćama (72,8 %).

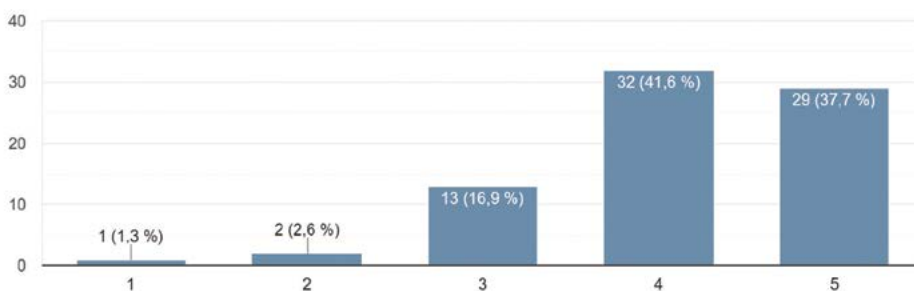
Učitelji većinom procjenjuju dobru razinu samoefikasnosti u odnosu na subskalu samoefikasnosti za inkluzivno učenje, subskalu za inkluzivno školsko ozračje te subskalu za upravljanje ponašanjem, dok nešto slabijom procjenjuju samoefikasnost u odnosu na suradnju. Smatraju da tijekom studija nisu dobro pripremljeni za provođenje nastave koja uvažava različitosti učenika (49,4 %), posebno kada se govori o učenicima s teškoćama u razvoju. S druge strane, edukacije koje im se nude smatraju korisnima za stjecanje znanja (48,1 %) za rad s učenicima s teškoćama u razvoju. U većem postotku (54 %) doživljavaju podršku od članova stručnog tima te procjenjuju kako se škola u kojoj rade koristi resursima podrške koji se nude (56 %) (asistenti u nastavi, članovi mobilnih timova i sl.). Rezultati istraživanja povezanosti samoefikasnosti učitelja i stručnih usavršavanja većinom potvrđuju pretpostavke da će kontinuirano i stalno stručno usavršavanje i educiranje učitelja imati pozitivne učinke na procijenjenu samoefikasnost učitelja (Rimm-Kaufmann i Sawyer, 2004; Ross i Bruce, 2007).

Nadalje, kao što je i vidljivo u grafičkom prikazu (Grafički prikaz 1), učitelji izvještavaju dobro znanje o prilagođavanju materijala i metoda učenicima s različitim odgojno-obrazovnim potrebama i teškoćama (79,3 %) te strategijama praćenja i vrednovanja učenika (84,5 %), što je vidljivo u grafičkom prikazu (Grafički prikaz 2).

Grafički prikaz 1. Prikaz rezultata korištenja različitih metoda poučavanja učenika s teškoćama u razvoju

30. Znam koristiti različite metode poučavanja učenika s teškoćama (perceptivnu prilagodbu, spoznajnu prilagodbu, jezičnu prilagodbu, prilagođavanje zahtjeva).

77 odgovora

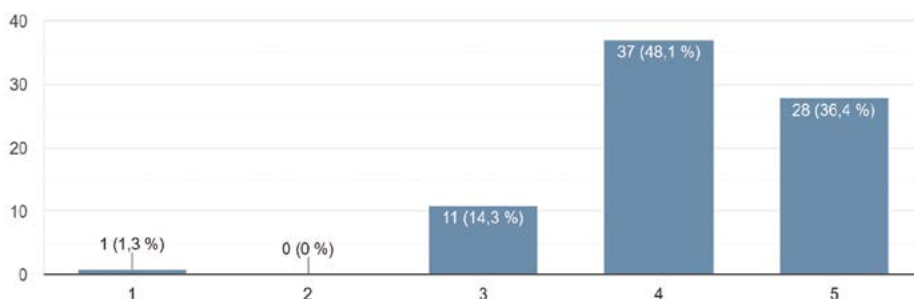


Dakle, kada govorimo o samoprocjeni učitelja povezano s kompetencijama za rad s učenicima s teškoćama, većina ih se izjašnjava da se zna koristiti različitim metodama poučavanja učenika s teškoćama te da znaju kreirati zadatke u skladu s njihovim obrazovnim potrebama.

Grafički prikaz 2. Prikaz rezultata o korištenju različitih strategija praćenja i vrednovanja učenika

31. Znam koristiti različite strategije praćenja i vrednovanja učenika (prilagođene testove, procjene izvedbe zadatka, vrednovanje obzirom na osobno postignuće, vremenska prilagodba i slično).

77 odgovora



Suradnju s roditeljima učitelji većinom procjenjuju dobrom i smatraju kako mogu postići da se roditelji osjećaju ugodno pri dolasku u školu (92,3 %) te im pružiti podršku kako bi njihova djeca bila uspješnija (72,8 %).

4. Zaključak

Rezultatima upitnika pokazalo se da su učitelji većinom zadovoljni vrstom i mjerom podrške koju dobivaju u inkluzivnim uvjetima. Učitelji većinom izražavaju zadovoljstvo podrškom stručne službe te ostalih mreža podrške, kao i edukacijama koje su im dostupne.

Učitelji većinom smatraju da tijekom studija nisu osposobljeni za inkluzivnu praksu, ali su zadovoljni edukacijama koje im se nude te njih smatraju korisnima za svoju praksu. Također se ovdje pokazalo kako su godine iskustva važne za procjenu samoefikasnosti.

Važno je napomenuti kako je upitnik na kraju ispunio vrlo mali broj ispitanika. S obzirom na način popunjavanja upitnika (*online*) te na to da je riječ o samoprocjenama, moguće je i da su ispitanici davali socijalno poželjne odgovore.

Ovim se istraživanjem nastojalo doprinijeti svijesti o inkluzivnom obrazovanju, odnosno važnosti omogućavanja obrazovanja prilagođenog potrebama i mogućnostima učenika uz, naravno, pružanje adekvatne podrške učiteljima, stručnim suradnicima i obiteljima bez čega potpuna i uspješna inkluzija ne bi bila moguća.

Jedna od posljedica istraživanja svakako je pokušaj da se ispunjavanjem upitnika i promišljajući o svojoj inkluzivnoj obrazovnoj praksi, doprinese osvješćivanju učitelja o važnosti samoefikasnosti. Kao što je i prije u tekstu navedeno, osjećaj samoefikasnosti povezan je s pozitivnom disciplinom i upravljanjem razredom, stvaranjem pozitivnoga i poticajnoga suradničkog okruženja među učenicima te pozitivnijim stavom učenika prema školi i učitelja prema poslu što dalje doprinosi boljem općem zadovoljstvu i pozitivnijoj razrednoj klimi.

5. Literatura

1. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
2. Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 101302.
3. Ilić, I., Ištvančić, I., Letica, J., Sirovatka, G., Vican, D. (2012). *Upravljanje razredom*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih u suradnji s British Councilom: https://www.asoo.hr/UserDocImages/upravljanje_razredom_1.pdf
4. Ivančić, Đ., Stančić, Z. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 2013, Vol 49, br. 2, 139–157.
5. Marković, V. (2022). *Samoprocjena samoefikasnosti učitelja u inkluzivnom obrazovanju u Istarskoj županiji*. Sveučilište u Puli, Doktorska disertacija.
6. Miljković, D. i Rijavec, M. (2007). What makes teachers happy? Quantitative and qualitative aspects of job satisfaction and psychological well-being of teachers. *Napredna i sustavna istraživanja // Pedagogija*. U M. Cindrić i sur. (ur.) *Pedagogija u kontekstu društva znanja* (41–47). Zagreb: ENCSI i Učiteljski fakultet.
7. Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Riđički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U: V. Vizek Vidović, V. Vlahović-Štetić, T. Pavin, M. Rijavec, R. Miljević-Riđički i A. Žižak (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: Višestruke perspektive* (92–125). Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
8. Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept, and School Achievement. In R. J. Riding, & S. G. Rayner (Eds.), *International Perspectives on Individual Differences: Self-Perception* (Vol. 2, pp. 239-265).
9. Rimm-Kaufman, S. E., & Sawyer, B. E. (2004). Primary-Grade Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Attitudes toward Teaching and Discipline and Teaching Practice Priorities in Relation to the "Responsive Classroom" Approach. *The Elementary School Journal*, 104, 321–341. <https://doi.org/10.1086/499756>
10. Ross, J. A., & Bruce, C. D. (2007). Teacher Self-Assessment: A Mechanism for Facilitating Professional Growth. *Teaching and Teacher Education*, 23, 146–159. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.035>
11. Savolainen, H., Malinen, P., Schwab, S. (2020). Teacher efficacy predicts teachers attitudes towards inclusion – a longitudinal cross-lagged analysis. *International Journal of Inclusive Education*.
12. Slišković, A., Burić, I., Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 25 (3), 371–392.
13. Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
14. Vidić, T. i Miljković, D. (2019). Povezanost pristupa poučavanju s percipiranom samoefikasnosti, zadovoljstvom poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psihologijske teme*, 28 (2), 291–312.

15. Wilson, C., Woolfson, L. M., Durkin, K., Elliott, M. A. (2016). The Impact of Social Cognitive and Personality Factors on Teachers' Reported Inclusive Behavior. *British Journal of Educational Psychology* 86 (3): 461–480. doi:<https://doi.org/10.1111/bjep.12118>.
16. Zakariya, F. J. (2020). Effects of school climate and teacher self-efficacy on job satisfaction of mostly STEM teachers: a structural multigroup invariance approach, *International Journal of STEM Education* volume 7, Article number: 10.
17. Zee, M. i Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research* 86 (4): 981–1015. doi:<https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.

EFFECTIVE SUPPORT FOR TEACHERS IN TEACHING STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN REGULAR SCHOOL - WHAT ELSE CAN WE DO?

Abstract

Students with developmental disabilities are educated in regular schools according to their needs and in accordance with legal provisions. The mobile team of the Center for Autism in agreement with AZOO provides support for the inclusive education of students with autism in regular schools by empowering teachers with knowledge of key topics important for the functioning of students with autism: communication, social skills, sensory processing and undesirable forms of behavior. The Center for Education Velika Gorica is a social welfare institution that also provides support to teachers, teachers and professional associates through the social service of help with inclusion in programs of education and regular education. The goal of this work is to expand your knowledge and understanding of the needs of teachers in regular schools specifically related to the education of students with developmental disabilities and teachers' self-assessment of their readiness to work with students with disabilities and the preparedness of the learning environment. For this purpose, teachers in regular schools in the City of Zagreb and Zagreb County will be sent a Questionnaire on Self-Efficacy for Inclusive Practice (Marković, 2022). The obtained results will indicate the needs and judgments of teachers on self-efficacy in working with students with developmental disabilities and direct them to interventions, especially professional training, in order to improve the environment for both teachers and students with difficulties, as well as those with normal development.

Keywords: self-efficacy, environment, interventions, professional development

Petra Bjelić
Dječji vrtić „Različak“, Zagreb

Ivana Tepoš
Dječji vrtić „Različak“, Zagreb

VIZUALNA PODRŠKA U POTICANJU IGRE KOD DJECE S POREMEĆAJEM IZ SPEKTRA AUTIZMA U DJEČJEM VRTIĆU

Sažetak

Vizualna podrška pomaže djeci s poremećajem iz spektra autizma (PSA) u razumijevanju svijeta oko sebe. Budući da djeca sa PSA-om imaju bolju vizualnu obradu od auditivne, potrebne su strukturirane metode poučavanja koje se koriste vizualnom podrškom. Ona im omogućuje da ono što bi čuli kao uputu trenutno, na slici mogu gledati onoliko dugo koliko im je potrebno da razumiju što se od njih očekuje. Cilj je ovog rada ispitati mogu li se djeca sa PSA-om dulje zadržavati u igri te proširiti igru uz korištenje vizualne podrške za poticanje simboličke igre. Provedeno je empirijsko istraživanje u kojem je korištena metoda studije slučaja. U istraživanju su sudjelovala djeca s poremećajem iz spektra autizma upisana u posebni tranzicijski Program za djecu s teškoćama u razvoju u dječjem vrtiću. U postupku prikupljanja podataka rabilo se nekoliko tehnika: opservacija, dnevna zapažanja vođena u knjizi pedagoške dokumentacije, foto i videodokumentacija, mape individualnog razvoja djece, razvojne liste djece, dnevnik zapažanja praćenja igre kod djece, bilježenje suradnje s roditeljima i refleksije odgojiteljica. Na osnovi prikupljenih podataka opisan je tijek istraživanja podijeljen u tri faze – prije uvođenja vizualne podrške za poticanje igre, za vrijeme uvođenja i nakon dvomjesečnog nekorisćenja vizualne podrške u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Rezultati istraživanja pokazali su da su djeca sa PSA-om uz modeliranje igre i korištenje vizualne podrške produljila i proširila svoju igru.

Ključne riječi: autizam, djeca, igra, vizualna podrška

1. Uvod

Igra je primarna aktivnost sve djece. Kroz igru djeca uče, spoznaju svijet oko sebe te razvijaju socijalne odnose. Igra je složena, multifunkcionalna i intrizična aktivnost koja pridonosi cjelokupnom razvoju djeteta. „Igra je najbitniji faktor u životu svakog djeteta jer s njom stječe nova znanja, upoznaje svijet koji ga okružuje, oplemenjuje ga, razveseljava i utječe na djetetov cjelokupan razvoj“ (Slunjski, 2008 navedeno u Trnka i Skočić Mihić, 2012: 197).

Dijete u igru ulazi slobodno i dobrovoljno. Igrajući se, dijete se osjeća zaštićeno i ugodno pa je ono rado samo potiče i organizira. Isto tako, dijete u igri zadovoljava svoju potrebu za druženjem i surađivanjem s drugim osobama i vršnjacima (Rajić i Petrović-Sočo, 2015). Igra je spontana aktivnost koja rezultira osjećajem ugone i zadovoljstva, pruža slobodu u izražavanju i zabavu, potiče maštovitost, samostalnost i uključenost u socijalna zbivanja te uči strpljivosti, socijalnim i drugim životnim vještinama (Duran, 2011; Klarin, 2017).

No, igra se razlikuje i nije ista kod sve djece. Sva se djeca igraju, bez obzira na to imaju li teškoće u razvoju ili ne. Djeca s teškoćama u razvoju igraju se na drukčiji način. Razlika je isključivo u značenju, vrsti i svrsi igre. Igra djece s teškoćama u razvoju nešto je drukčija i različitija, ali je i dalje igra. Za djecu s teškoćama u razvoju karakteristično je da imaju smanjen interes za komunikaciju i odsustvo vještina započinjanja i održavanja socijalne interakcije. Također, pokazuju sličnosti i poteškoće u obradi informacija i doživljaja svijeta oko sebe. Među mladom djecom sve je veći broj one u čijim se dijagnostičkim nalazima spominju teškoće socijalne komunikacije, poremećaj iz spektra autizma, pervazivni poremećaj ili da imaju neke crte autizma (Rade, 2015). Iako u literaturi postoje mnoge podjele teškoća, u ovom ćemo se radu usmjeriti na djecu s teškoćama iz spektra autizma (PSA).

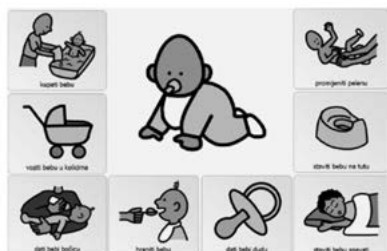
U procesu igre djeca s teškoćama u razvoju većinom ne postavljaju sami ciljeve aktivnosti i ne poštuju pravila, a neka se djeca ponašaju potpuno pasivno. Stoga je djecu potrebno poticati na igru te ih naučiti usmjeravati da sami preuzmu inicijativu tijekom igre (Mahmutović, 2013). Djeca sa PSA-om igraju se drukčije od djece tipičnog razvoja. Jarrold (2003 navedeno u Besio i sur., 2017) navodi da djeca sa PSA-om imaju umanjenu združenu pažnju, smanjenu imitaciju i društvenu imaginaciju, što su sve vještine potrebne za simboličku igru i igre pretvaranja. Smanjena društvena igra kod djece sa PSA-om povezana je s posebnostima u emocionalnom i kognitivnom razvoju (Jordan, 2003 navedeno u Besio i sur., 2017), dok teškoće u verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji ograničavaju djecu sa PSA-om da surađuju s drugima (Wolfberg i sur., 2012 navedeno u Besio i sur., 2017).

Specifični problem koji navode Mamić i Fulgosi-Masnjak (2014) jest inzistiranje na jednodimenzionalnosti, što se očituje stereotipnim oblicima igre. Djeca sa PSA-om ostaju usmjerena na objekte za ispunjenje ponavljajućih, samostimulirajućih akcija, odnosno manipuliraju predmetima kojima izazivaju predvidljivu senzornu stimulaciju (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010). Često se igraju sama sa sobom, stereotipno i često predmetima koji nisu igračke. Igre u kojima sudjeluju nisu složene, maštovite niti smislene, a često se oslanjaju na imitaciju i ponavljanje. Potrebna im je potpora jer u suprotnom odustaju od same igre (Besio i sur., 2017). Kako naglašavaju autori Trnka i Skočić Mihić (2012), djeca sa PSA-om trebaju prvo sve radnje naučiti izolirano da bi ih poslije mogla generalizirati. Dakle, igra kod djece sa PSA-om mora biti predvidljivo sekvencionirana da bi se potom nadograđivala i generalizirala (Trnka i Skočić Mihić, 2012).

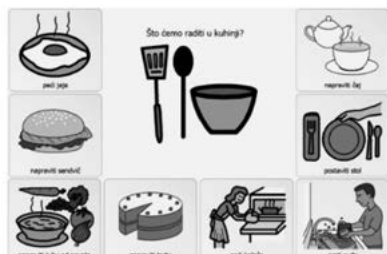
Djeca sa PSA-om pokazuju relativno oskudan repertoar igranja, slabiju inicijativu, a često i stereotipne oblike ponašanja. Bitno ih je naučiti sve primarne vještine potrebne za igru, tako da prvo počnu s pojedinačnom igrom, što će poslije osigurati generaliziranje učenja (Besio i sur., 2017). Neke aspekte simboličke igre djeca sa PSA-om s vremenom mogu razviti. Taj se proces može potaknuti, olakšati i ubrzati ako sustavno pružamo podršku vođenjem ili s pomoću uputa (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).

2. Vizualna podrška

U učenju funkcionalnih i socijalnih vještina potrebne su strukturirane metode poučavanja koje uključuju vizualnu podršku. Njihova uporaba pomoći će djetetu sa PSA-om da samostalno svlada zadatke bez teškoća sa simultanim socijalnim zahtjevima odraslog (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010). Vizualnu podršku možemo najbolje opisati kao način na koji auditivne informacije postaju vizualne. Autorica Quill (1995 navedeno u Bohaček, 2015) navodi da vizualna podrška dopunjuje verbalne upute, pojašnjavajući i organizirajući niz događaja, poboljšavajući sposobnost djeteta da razumije, predvidi i sudjeluje u tim događajima.



Slika 1. Vizualna podrška za poticanje igre bebom (osobni album)



Slika 2. Vizualna podrška za poticanje igre u kuhinji (osobni album)



Slika 3. Vizualna podrška za poticanje igre frizera (osobni album)

Vizualna podrška oslanja se na riječi, simbole i slike koje predstavljaju konkretne predmete, radnje i slično te njihova upotreba smanjuje simptome povezane s kognitivnim, komunikacijskim i socijalnim smetnjama, posebno za pojedince sa PSA-om (Hayes i sur., 2010). Vizualna podrška pomaže djeci s komunikacijskim teškoćama razumjeti što, kada i kako raditi. Isto tako pomaže im da bolje uče, olakšava komunikaciju, a uza sve to je smislena i predvidljiva (URL 1).



Slika 4. Vizualna podrška za poticanje igre liječnika (osobni album)

Djeca sa PSA-om pokazuju mnogo bolje sposobnosti vizualne obrade naspram auditivne (Popčević i sur., 2016). Vizualna podrška za poticanje igre jedan je od načina kako dijete učiti igrati se. Kako bismo djetetu pokazali mogućnost igranja pojedinim predmetima, bitno je sve radnje vizualno prikazati kao što je vidljivo na slikama vizualne podrške za poticanje igre bebom, igre u kuhinji, igre frizera i doktora prikazane slikama 1, 2, 3 i 4. Također, u početku je bitna fizička podrška odraslog u modeliranju određenog ponašanja i načina igre kako bi dijete ponavljanjem naučilo isto primjenjivati.

3. Metodologija istraživanja

U provedenom istraživanju korišten je kvalitativan istraživački pristup, a za istraživačku metodu odabrana je metoda studije slučaja. U pedagogiji pod pojmom studija slučaja „najčešće razumijemo istraživanje na vrlo malom uzorku kako bismo holistički, narativno, istražili određenu pojavu koja je predmet našeg istraživanja. Jedan od razloga provođenja studije slučaja je usmjerenost na djelovanje te zahvaćanje stvarnosti iz neposredne blizine“ (Opić, 2016: 363).

Istraživanje je provedeno tijekom pedagoške godine 2019./2020. U istraživanju je sudjelovalo troje djece s poremećajem iz spektra autizma upisane u posebni tranzicijski Program za djecu s teškoćama u razvoju u dječjem vrtiću.

U postupku prikupljanja podataka rabilo se nekoliko tehnika: opservacija, dnevna zapažanja vođena u knjizi pedagoške dokumentacije, foto i videodokumentacija, mape individualnog razvoja djece, razvojne liste djece, dnevnik zapažanja praćenja igre kod djece, bilježenje suradnje s roditeljima koja se odvijala putem individualnih konzultacija te putem društvenih mreža za vrijeme pandemije bolesti COVID-19 i refleksije odgojitelja.

Na osnovi prikupljenih podataka opisan je tijek istraživanja podijeljen u tri faze – prije uvođenja vizualne podrške za poticanje igre, za vrijeme uvođenja i nakon dvomjesečnog nekorištenja vizualne podrške u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Cilj ovog rada jest istražiti mogu li se djeca sa PSA-om dulje zadržavati u igri te proširiti igru uz korištenje vizualne podrške za poticanje simboličke igre. U daljnjem tekstu ovog rada rabiće se pojam djeca, a odnosi se na djecu sa PSA-om.

Specifična istraživačka pitanja:

- Igra li se dijete aktivno igračkama?
- Igra li se dijete igračkama (više aktivnosti izvodi s njima) uz prepoznatljivu temu?
- Hoće li djeca proširiti izbor igračaka za igru?
- Hoće li dijete spontano imitirati pokrete po modelu drugih koji ne stoje direktno ispred njega (tj. bez podrške i naloga)?

- Hoće li dijete izvesti aktivnost nakon što mu je bila predstavljena prije nekoliko sati, bilo da spontano imenuje svoje ponašanje ili na zahtjev?
- Igra li se dijete u blizini druge djece?
- Hoće li dijete dopustiti uključivanje druge djece u njegovu igru?
- Hoće li dijete inicirati igru s drugom djecom?
- Hoće li se djeca spontano koristiti vizualnom podršku u igri?

4. Rezultati istraživanja

Situacijski problem

Tijekom prilagodbe djece u rujnu opaženo je da djeca često mijenjaju interes za ponuđeni materijal. Istražuju prostor i materijale manipulirajući na način da ih skidaju s polica i ostavljaju na podu. Ne mogu se definirati elementi igre u kojoj djeca uživaju. Aktivnosti manipuliranja didaktikom i igračkama su kratkotrajne i s čestim izmjenama. Djeca ne ulaze u interakciju i komunikaciju jedno s drugim, a igra je paralelna. Na poticaj odgojiteljica djeca se uključuju u aktivnosti i igre, ali s negodovanjem i kratkim zadržavanjem u njima.

Slijedi dokumentirano praćenje djece i njihova uključivanja u igru prije uvođenja vizualne podrške za poticanje igre (FAZA 1), za vrijeme uvođenja vizualne podrške za poticanje igre (FAZA 2a i FAZA 2b) i period nakon dvomjesečnog izbiivanja iz vrtića zbog situacije s pandemijom bolesti COVID-19 (FAZA 3).

FAZA 1 – Bilješke opažanja djece u igri tijekom rujna

Dijete – D1

- Pri dolasku u periodu opservacije (rujan) u odgojnu skupinu D1 samoinicijativno bira igračke, a najčešće je to garaža za autiće. Igra je stereotipna, a sastoji se od spuštanja autića niz garažu. Ne ulazi u interakciju s vršnjacima, ali prihvaća odrasle koji se uključuju tako da ometaju njegovu igru uzimajući autiće u svrhu poticanja komunikacije. Kratkotrajno se zadržava u takvoj igri i izbjegava igru u kojoj još netko želi sudjelovati tako da se povlači i odlazi u centre aktivnosti gdje nema nikoga.
- D1 često boravi u centru kuhinje gdje uzima plastičnu hranu (voće, povrće) i igra se tako da je niže po stolu. Kada mu se u igru pokuša priključiti odgojiteljica, D1 najčešće odlazi u drugi dio sobe dnevnog boravka. Kada mu u igri prilazi D2 i uzima predmet koji je D1 složio, D1 negoduje, počinje plakati i odlazi na drugi kraj sobe dnevnog boravka.
- D1 često uzima bebu i igra se tako da je nosi po sobi dnevnog boravka, pokušava se s njom popeti na švedske ljestve ili hoda uokolo. Ta igra obično kratko traje.

Dijete – D2

- Tijekom boravka u odgojnoj skupini, za vrijeme slobodne igre, D2 rado bira bazen s lopticama. Igra se odvija tako da skače s ruba bazena u loptice i promatra se u ogledalu. Ne ulazi u interakciju s vršnjacima i negoduje ako se u igru uključe odgojiteljice tako da pokušavaju igru učiniti smislenom.
- U obiteljskom centru D2 povremeno uzima bebu, daje joj bočicu koja se nalazi odmah pokraj te ih nakon svega nekoliko sekundi ostavlja na podu i odlazi u bazen s lopticama.
- Često bira predmete za igru liječnika. Većinom se koristi stetoskopom tako da ga prisloni na svoj trbuh, ali je igra kratkotrajna. Nakon verbalnih uputa ne produljuje igru i ne uzima ostale predmete za igru liječnika.

Dijete – D3

- Tijekom rujna D3 se kratkotrajno zadržava u igri. Najčešće trči uokolo, istražuje prostor i često želi u predprostor gdje se nalazi klavir koji je umiruje. Pokazuje interes za figurice životinja (maca i pas) koje nosi uokolo imitirajući njihovo glasanje. Ako joj netko od djece ili odraslih pokuša uzeti figurice, negoduje, ljuti se, više.
- D3 često boravi u centru kuhinje te se igra tako da uzima posudu u kojoj su jaja, kratkotrajno se igra miješajući ih i potom sve baca na pod. Uzima posudice u kojima je pribor za jelo koji isto baca po podu. Nakon što ih razbaca, uz poticaj odgojiteljice i fizičku podršku posprema razbacano. Na pokušaj odgojiteljica da prošire igru ne reagira i ne imitira radnje.

FAZA 2a – Promišljanjem kako potaknuti igru kod djece odgojiteljice izrađuju vizualnu podršku za poticanje simboličke igre u centru kuhinje („Igra u kuhinji“), u obiteljskom centru („Igre bebom“) te u centru liječnika („Igra liječnika“). Odgojiteljice u svakoj prilici modeliraju igru koristeći se vizualnom podrškom za poticanje simboličke igre tako da pokažu na sliku, imenuju radnju te je primijene na predmetu.

Dijete – D1

- Odgojiteljica u obiteljskom centru uzima bebu i govori: „Joooj, kako sam gladna!“ Prilazi joj D1 i promatra. Odgojiteljica potom uzima vizualnu podršku i modelira ponašanje prikazano na slici kako hraniti bebu. Nakon promatranja D1 uzima žlicu i ponavlja radnju odgojiteljice. Isto ponavlja i stavljaajući bebu na tutu. D2 također prilazi i promara njihovu igru, ali se ne uključuje.
- U centru kuhinje D1 niže hranu po stolu. Odgojiteljica uzima vizualnu podršku i potiče D1 da imitira radnje prikazane na slici. D1 prihvaća igru i uz

podršku (pokazivanje slika) stavlja povrće u posudu i kuha juhu, zatim pere suđe i kuha jaja.

Dijete – D2

- U obiteljskom centru D2 uzima bebu. Odgojiteljica uz vizualnu podršku modelira ponašanje i imenuje radnje potičući i D2 na isto. D2 imitira odgojiteljicu tako što stavlja bebu na tutu, daje bebi bočicu, stavlja je u kolica i vozi po sobi dnevnog boravka. Za vrijeme igre potrebno ga je verbalno usmjeravati kako bi kolica vozio polako. Na pitanje „Što beba radi?“ D2 imenuje radnje koristeći se jednom riječi (vozi, jede, piški).
- U centru kuhinje D2 prilazi D1 koji niže hranu po stolu. D1 negoduje čim je primijetio D2. Odgojiteljica se uključuje u igru i s pomoću vizualne podrške modelira igru kuhanja juhe i imenuje što je sve potrebno. D1 i D2 prihvaćaju igru i uz podršku odgojiteljice dodaju određene namirnice izmjenjujući se (ja pa ti).
- D3 i dalje pokazuje interes za igru liječnika. Promatra igru odgojiteljica kada pokazuju radnje na vizualnoj podršci te ih primjenjuje u igri s bebom i s drugom djecom. Kada odgojiteljica pokazuje pojedinačnu radnju na vizualnoj podršci, D3 uzima više predmeta za igru te se kratkotrajno njima koristi onako kako su se njima koristile i odgojiteljice u igri.

Dijete – D3

- U centru kuhinje D3 miješa jaja kuhačom u sudoperu. Odgojiteljica uz vizualnu podršku modelira igru tako da jaja stavlja u zdjelu za jaja. D3 negoduje, ne prihvaća zdjelu kao predmet za igru i vraća jaja u sudoper. Odgojiteljica ponovno pokušava modelirati igru, ali D3 negoduje, više i sve baca na pod.
- U obiteljskom centru D3 stavlja figuricu mace u kinderbet i pokriva je. Odgojiteljica se uz pomoć vizualne podrške pokušava uključiti u igru i produžiti je tako da govori: „I beba je umorna, može li spavati s macom?“ te pritom pokazuje sliku na vizualnoj podršci. D3 se ne uključuje u igru odgojiteljice, ali promatra što odgojiteljica radi. Nakon toga odgojiteljica modelira igru na način da hrani macu i bebu, stavlja ih na tutu i vozi u kolicima.
- U centru kuhinje D3 sve više promatra igru djece i odgojiteljica, spontano se ne uključuje u zajedničku igru, ali često promatra vizualnu podršku na zidu te se primjećuje više varijacija igre u centru kuhinje (kuhanje jaja, kuhanje čaja, pranje suđa).
- D3 pokazuje interes za igru liječnika. Traži od odgojiteljice da joj obuče kutu i uzima predmete za igru liječnika. Promatra na vizualnoj podršci što sve može raditi. Na poticaj odgojiteljice pokazanu radnju na slikama odigrava s predmetima.

FAZA 2b – Pri obustavi rada odgojno-obrazovnih ustanova zbog pandemije bolesti COVID-19 odgojiteljice suradnju s roditeljima nastavljaju preko društvene mreže WhatsApp. Roditeljima šalju vizualnu podršku za poticanje igre „Kod frizera“, „Igra u kuhinji“, „Igra liječnika“ i „Igre bebom“ i detaljne upute kako modelirati igru s djecom.

Dijete – D1

- Majka D1 šalje povratnu informaciju da D1 prihvaća igre i sudjeluje u njima imitirajući radnje sa slika na poticaj roditelja, dok spontano ne inicira igru.

Dijete – D2

- Majka D2 šalje povratnu informaciju da od ponuđenih igara najčešće bira igru liječnika te postoji zamjena u ulogama između djeteta i roditelja (liječnik – pacijent)

Dijete – D3

- Majka D3 šalje povratnu informaciju da D3 ne imitira radnje, ali promatra kad majka modelira radnje sa slika.

FAZA 3 – Nakon povratka u vrtić nakon dvomjesečne stanke odgojiteljice pripremaju novu sobu dnevnog boravka koja im je namijenjena. Postavljaju vizualnu podršku za poticanje igre u obiteljskom centru, centru frizera, centru kuhinje i centru liječnika.

Dijete – D1

- D1 pokazuje veselje kada ugleda vizualnu podršku za igru frizera i u vrtiću. U centru frizera spontano započinje igru tako da pokaznom gestom pokazuje pojedinačne slike te sve radnje s vizualne podrške izvodi promatrajući se u ogledalu.
- D1 u centru frizera uzima sušilo za kosu. U igru se uključuje odgojiteljica tako da sjedne na stolac i govori: „Trebam osušiti kosu.“ D1 pokazuje radnju sušenja kose na vizualnoj podršci i imitira radnju sušeći kosu odgojiteljici. Zatim promatra vizualnu podršku i imitira sve radnje sa slika prihvaćajući odgojiteljicu kao suigrača. Kada mu se druga djeca priključe u igri, D1 ih prihvaća kao suigrače.

Dijete – D2

- D2 prolazi pokraj odgojiteljice koja u centru frizera imitira radnju pranja kose. D2 spontano uzima škare i imitira radnju šišanja na odgojiteljici. D1

promatra odgojiteljicu i D2 u igri. Odgojiteljica zatim verbalno potiče D1 da se uključi u igru. D1 prilazi i gleda u vizualnu podršku. Odgojiteljica mijenja uloge tako da potiče D2 da sjedne na stolac, a D1 da imitira radnje prikazane na vizualnoj podršci. D2 prihvaća igru te komentira što D1 radi koristeći se proširenim rečenicama (pere kosu, suši kosu, škare šišati).

- D2 radnje s bebom koje smo poticali uz vizualnu podršku počinje primjenjivati u spontanoj igri. Prilazi drugoj djeci te ih fizički usmjerava na igru vožnje u kolicima. Na poticaj odgojiteljice prihvaća izmjene uloga u igri. D2 spontano rabi više varijacija u svim igrama koje su odgojiteljice poticale uz vizualnu podršku.

Dijete – D3

- Pri dolasku u skupinu D3 odlazi u centar frizera i uzima škare. Dolazi do odgojiteljice i imitira radnju šišanja. Odgojiteljica zatim sjeda u centar frizera i potiče D3 što još može raditi. D3 uzima bočicu parfema i imitira radnju stavljanja šampona na odgojiteljčinu glavu. Odgojiteljica zatim inicira na promjeni uloga, što D3 prihvaća. Sjeda na stolac i kratkotrajno prihvaća da odgojiteljica njoj radi frizuru, ali vrlo brzo opet mijenja ulogu i ona postaje frizer. U igri se zadržava 10-ak minuta.
- U skupinu dolazi djevojčica koju D3 posjeda na stolac u centru frizera i imitira radnje šišanja, pranja kose, sušenja sušilom za kosu.
- U obiteljskom centru D3 uzima bebu koju stavlja u dječji krevetić. Uzima predmete za igru liječnika te bez uputa odgojiteljice bebi pregledava oči, sluša je stetoskopom i pregledava joj uši. D3 na verbalnu uputu odgojiteljice: „D1 boli trbuh, treba ga pregledati“, donosi stetoskop i sluša mu trbuh.

Rezultati opažanja na kraju pedagoške godine, s obzirom na specifična istraživačka pitanja, jesu sljedeći:

- Igra li se dijete aktivno igračkama?
Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se D1 i D2 aktivnije igraju igračkama te se njima koriste u raznovrsnim igrama na način na koji su ih poticale odgojiteljice modelirajući igru s pomoću vizualne podrške, dok D3 još uvijek treba verbalno poticati. Rezultati su u skladu s promišljanjima Popčević i sur. (2016), koji kažu da je učenje po modelu pristup koji je koristan u primjeni kod djece sa PSA-om, kao i korištenje vizualne podrške.
- Igra li se dijete igračkama (više aktivnosti izvodi s njima) uz prepoznatljivu temu? Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se kod D1 i D2 vidi generaliziranje te izvode više aktivnosti u igri igračkama na način kako su ih na igru poticale odgojiteljice uz korištenje vizualne podrške, o čemu govore Besio i sur. (2017), navodeći da je djecu bitno naučiti primarne vještine potrebne

za igru, tako da prvo kreću s pojedinačnom igrom, što će poslije osigurati generaliziranje učenja. Isto tako, rezultati ovog istraživanja slažu se s promišljanjima autora Trnka i Skočić Mihić (2012) koji kažu da djeca sa PSA-om prvo trebaju sve radnje naučiti izolirano da bi ih poslije mogla generalizirati. D3 još uvijek treba verbalno poticati, a razlog tomu mogao bi biti u mogućem kratkom periodu istraživanja ili pridruženim teškoćama koje D3 ima uz teškoće socijalne komunikacije.

- Hoće li djeca proširiti izbor igračkaka za igru?
Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su sva djeca proširila izbor igračkaka za igru, što je u skladu s teorijom da se neki aspekti igre kod djece sa PSA-om s vremenom mogu razviti ako im sustavno pružamo podršku vođenjem ili s pomoću uputa (Bujas Petković, Frey Škrinjar i sur., 2010).
- Hoće li dijete spontano imitirati pokrete po modelu drugih koji ne stoje direktno ispred njega (tj. bez podrške i naloga)?
Rezultati ovog istraživanja pokazuju da sva djeca spontano imitiraju pokrete po modelu odgojiteljica i dok one nisu u blizini. Rezultati su u skladu s istraživanjem koje je proveo Nacionalni centar za autizam (2015 navedeno u Popčević i sur., 2016) koji kažu da se učenje po modelu svrstava među jedan od znanstveno utemeljenih pristupa za koje postoje dostatni dokazi da rezultiraju pozitivnim učincima na djecu s teškoćama u razvoju.
- Hoće li dijete izvesti aktivnost nakon što mu je bila predstavljena prije nekoliko sati, bilo da spontano imenuje svoje ponašanje ili na zahtjev?
Rezultati ovog istraživanja pokazuju da D1 spontano izvodi aktivnost i nakon nekoliko sati od njezina predstavljanja, tako da je i pokazuje korištenjem komunikacijske knjige (PECS) ili vizualne podrške, što je u skladu s navodom Popčević i sur. (2016) koji kažu da djeca sa PSA-om imaju mnogo bolju sposobnost vizualne obrade naspram auditivne. D2 izvodi aktivnost na zahtjev, ali je na pitanje: „Što radiš?“ imenuje koristeći se proširenim rečenicama, dok D3 spontano izvodi aktivnost i nakon nekoliko sati od predstavljanja, ali je ne imenuje ni na koji način.
- Igra li se dijete u blizini druge djece te hoće li dopustiti uključivanje druge djece u igru? Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se sva djeca igraju u blizini druge djece. D1 i D2 često dopuštaju uključivanje druge djece u igru. D3 rijetko dopušta drugoj djeci da se uključe u njezinu igru, dok se s druge strane ona često uključuje drugima u igru, i to tako da modelira igru frizera, liječnika ili igre bebom, fizički ih dovodeći do stolca u centru frizera, prislanjajući stetoskop i slušajući ih ili ih posjeda u kolica da bi ih vozila u njima. Rezultati ovog istraživanja u skladu su s promišljanjem autora Duran (2011) te Vasta i sur. (2005) koji kažu da djeca imaju potrebu biti prihvaćena od vršnjaka i sudjelovati u zajedničkim igrama, kao i s promišljanjima Wolfberg i sur. (2012 navedeno u Besio i sur., 2017) koji kažu da teškoće u verbalnoj i

neverbalnoj komunikaciji ograničavaju djecu sa PSA-om i teškoćama socijalne komunikacije da surađuju s drugima.

- Hoće li dijete inicirati igru s drugom djecom?
Rezultati ovog istraživanja pokazuju da D1 ne inicira igru s drugom djecom, što možemo povezati s navodima autora Besio i sur. (2017) koji kažu da se djeca sa PSA-om često igraju sama sa sobom. D2 igru inicira na način da drugu djecu verbalno poziva u igru, dok ih D3 fizički usmjerava.
- Hoće li se djeca spontano koristiti vizualnom podrškom u igri?
Rezultati ovog istraživanja pokazuju da se D1 spontano koristi vizualnom podrškom u igri tako da pokazuje radnju te je zatim pokazuje na sebi ili drugima. D2 se koristi vizualnom podrškom u igri uz poticaj odgojiteljica tako da verbalizira radnje proširenom rečenicom. D3 se rijetko spontano koristi vizualnom podrškom, već se igra na način koji su modelirale odgojiteljice. Rezultati su u skladu s promišljanjem Popčević i sur. (2016) koji kažu da djeca sa PSA-om imaju bolju vizualnu obradu od auditivne.

5. Zaključak

Igra je aktivnost najčešće povezana s djetinjstvom te indirektno utječe na cjelokupan djetetov razvoj. Iz teorijskog dijela ovog rada zaključuje se da je djeci sa PSA-om potrebna podrška u razumijevanju svijeta oko sebe i u igri. Istraživanja su pokazala da pristupi učenja po modelu i korištenje vizualne podrške pomažu djeci razumjeti što se od njih očekuje i smanjuju nepoželjna ponašanja. Provedenim istraživanjem i rezultatima ovog rada može se zaključiti da je vizualna podrška za poticanje simboličke igre, osim što je djeci služila u modeliranju igre i prisjećanju na nju, služila i kao posrednik u komunikaciji (podrška u razumijevanju receptivnih naloga i podrška u ekspresivnom govoru, tj. odgovaranju na pitanja). Također se pokazalo da su djeca uz modeliranje igre i korištenje vizualne podrške produljila i proširila svoju igru. Djeca su pokazala napredak u većini postavljenih ciljeva, iako se ne može sa sigurnošću utvrditi je li razlog tomu primjena vizualne podrške ili sustavno poticanje odgojiteljica u njezinu korištenju i modeliranju igre. Praćenjem djece primjećuje se da vizualna podrška olakšava komunikacijske razmjene i planiranje koraka u igri. U istraživanju nije postojala kontrolna skupina djece (s kojom se u radu nije rabila vizualna podrška za poticanje igre) te se tu otvara mogućnost za daljnja istraživanja na tom području. Iako u Hrvatskoj ne postoje brojna istraživanja o temi ovog rada, bilo bi poželjno provesti ih kako bi se dobio cjelovitiji uvid o vizualnoj podršci i koristi koju djeca imaju od korištenja vizualne podrške za poticanje igre.

6. Literatura

1. Besio, S., Bulgarelli, D., Stancheva-Popkostadinova, V. (2017). *Play Development in Children with disabilities*. Berlin/Warsaw: De Gruyter.
2. Bohaček, A. (2015). *Prilagodba okoline kroz vizualnu podršku*. <http://www.downov-sindrom.si/prenosi/Zgodnja%20obrnava/Visual-supports.pdf>. Posjećeno 7. rujna 2023.
3. Bujas Petković, Z., Frey Škrinjar, J. i suradnici (2010). *Poremećaji autističnog spektra: značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška*. Zagreb: Školska knjiga.
4. Duran, M. (2011). *Dijete i igra*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Hayes, G. R., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., Nguyen, D. H., i Yeganyan, M. (2010). Interactive visual supports for children with autism, *Personal and ubiquitous computing*. 14 (7): 663–680. <https://doi.org/10.1007/s00779-010-0294-8> Posjećeno 2. rujna 2023.
6. Klarin, M. (2017). *Psihologija dječje igre*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
7. Mahmutović, A. (2013). Značaj igre u socijalizaciji djece predškolskog uzrasta, *Metodički obzori*, 8 (18): 21–33. <https://doi.org/10.32728/mo.08.2.2013.02> Posjećeno 2. rujna 2023.
8. Mamić, D. i Fulgosi-Masnjak, R. (2014). Psihički poremećaji i socijalna zrelost djece i mladih s poremećajima iz autističnog spektra i djece i mladih s većim intelektualnim teškoćama, *Socijalna psihijatrija*, 42 (1): 21–32. <https://hrcak.srce.hr/127725> Posjećeno 7. rujna 2023.
9. Opić, S. (2016). Znanstveno proučavanje odgoja i obrazovanja. U: M. Matijević, V. Bilić, S. Opić (ur.). *Pedagogija za učitelje i nastavnike*. (356–422). Zagreb: Školska knjiga i Učiteljski fakultet u Zagrebu.
10. Popčević, K., Ivšac Pavliša, J., Bohaček, A., Šimleša, S. i Bašić, B. (2016). Znanstveno utemeljene intervencije kod poremećaja iz spektra autizma, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 52 (1): 100–113. <https://doi.org/10.31299/hrri.52.1.9> Posjećeno 2. rujna 2023.
11. Rade, R. (2015). *Mala djeca s komunikacijskim teškoćama 1*. Zagreb: FoMa.
12. Rajić, V. i Petrović-Sočo, B. (2015). Dječji doživljaj igre u predškolskoj i ranoj školskoj dobi, *Školski vjesnik*, 64 (4): 603–620. <https://hrcak.srce.hr/153131> Posjećeno 7. rujna 2023.
13. Trnka, V. i Skočić Mihić, S. (2012). Odgajatelj u radu s djetetom s poremećajima iz autističnog spektra – prikaz slučaja iz perspektive studenta, *Magistra ladertina*, 7 (1): 189–202. <https://hrcak.srce.hr/99902> Posjećeno 7. rujna 2023.
14. Vasta, R., Haith, M. M., i Miller, S. A. (2005). *Dječja psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
15. URL 1: *Pozitivan pristup autizmu*. <https://centar.erf.unizg.hr/wp-content/uploads/2020/04/2.-VA%C5%BDNOST-VIZUALNE-STRUKTURE-I-KAKO-JU-PRIMIJENITI.pdf> Posjećeno 2. rujna 2023.

VISUAL SUPPORT IN PROMOTING PLAY AMONG CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A PRESCHOOL

Abstract

Visual support assists children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in understanding the world around them. Since children with ASD often have better visual processing abilities than auditory ones, structured teaching methods that incorporate visual support are essential. Visual support enables them to see what they would hear as instructions instantly, allowing them to view a picture for as long as necessary to comprehend expectations. The aim of this study is to investigate whether children with ASD can prolong their engagement in play and expand their play activities through the use of visual support to encourage symbolic play. An empirical research study was conducted using a case study method. Children with Autism Spectrum Disorder enrolled in a specialized transitional program for children with developmental difficulties in a preschool setting participated in the study. Data collection involved various techniques, including observation, daily pedagogical documentation, photo and video documentation, individual child development profiles, developmental checklists for children, a diary of play observation in children, records of collaboration with parents, and reflections from educators. Based on the collected data, the research process was described in three phases: before introducing visual support for play stimulation, during its implementation, and after a two-month period of not using visual support in the educational institution. The research results indicated that children with ASD extended and diversified their play with the guidance of play modeling and the use of visual support.

Keywords: autism, children, play, visual support



2.

PRIKAZI DOBRE PRAKSE

REGIONALNI CENTAR KOMPETENTNOSTI KAO ODGOJNO-OBRAZOVNI IZAZOV

Sažetak

Regionalnim centrom kompetentnosti smatra se odgojno-obrazovna ustanova koja je usmjerena na postizanje izvrsnosti u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju. Drugim riječima, uz osnovnu provedbu strukovnog obrazovnog programa i učenja temeljenog na radu, očekuje se provedba i drugih aktivnosti u okviru osposobljavanja i usavršavanja, što uključuje i segment obrazovanja odraslih, a koje doprinose unapređenju kvalitete cjelokupnoga strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. Cilj odgojno-obrazovnih aktivnosti regionalnog centra kompetentnosti jest što kvalitetnija prilagodba potrebama gospodarstva i tržišta rada. Odgojno-obrazovni ciljevi usmjereni su na razvoj i postizanje izvrsnosti primjenom inovativnih metoda poučavanja i inovativnih modela učenja, primjenom učenja temeljenog na radu za učinkovitije uključivanje polaznika na tržište rada, prihvaćanju potreba polaznika s teškoćama i drugih ranjivih skupina te omogućenoj vertikalnoj prohodnosti za nastavak obrazovanja. Ostvarenje predviđenih ciljeva u svrhu je unapređenja kvalitete cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada kao i profesionalnog razvoja nastavnika radi postizanja izvrsnosti u nastavnom procesu. Iz navedenog možemo zaključiti da postoji veliki izazov u razvoju strategije, vizije i misije regionalnog centra kompetentnosti, kao i njihovoj provedbi. U radu je prikazan model Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska u području zdravstva. Cilj je s jedne strane prikazati izazove u planiranju vizije i strategije kao i svih aktivnosti odgojno-obrazovnog rada u okviru regionalnog centra kompetentnosti, a s druge strane sva dosadašnja postignuća, realizaciju planiranih aktivnosti te svu dobrobit za učenike i nastavnike koji su aktivno uključeni u regionalni centar kompetentnosti.

Ključne riječi: razvoj, izvrsnost, kvaliteta, inovativno poučavanje

1. Uvod

Regionalni centar kompetentnosti noviji je koncept osiguravanja kvalitete u strukovnom obrazovanju u Republici Hrvatskoj. Sredstva i način provedbe svih aktivnosti u okviru regionalnog centra kompetentnosti reguliran je uvjetima europskih projekata kao i sredstvima europskih fondova. Navedeni uvjeti u samom začetku pretpostavljaju veliki izazov u planiranju misije, vizije i strategije rada regionalnog centra kompetentnosti kao i svih dokumenata nužnih za uspostavu centara. Osnivanju regionalnog centra kompetentnosti prethodi analiza uvjeta i mogućnosti, od ljudskih resursa, financijskih sredstava i infrastrukture do programskih uvjeta kojima se osigurava kvaliteta u odgojno-obrazovnom procesu,

koji pretpostavljaju modernizaciju kurikuluma i društvenu korisnost te jačanje partnerskih odnosa s dionicima. Globalni cilj regionalnog centra kompetentnosti jest osiguravanje samostalnosti, odnosno samoodrživost.

Ono što je specifično za Regionalni centar kompetentnosti Mlinarska, a usmjereno na infrastrukturni i programski dio jest razvoj ergonomije i salutogeneze. Regionalni centar kompetentnosti Mlinarska čini ukupno šest srednjih škola koje obrazuju u području zdravstva, unutar dviju županija: Grada Zagreba te Sisačko-moslavačke, a Škola za medicinske sestre Mlinarska nositelj je Regionalnog centra kompetentnosti. Također, važno je istaknuti kako se RCK Mlinarska razvija u području infrastrukturnog dijela kao i programskog, što podrazumijeva istovremeno unapređivanje u okviru dvaju različitih projektnih sustava, čime su i izazovi u uspostavi i provedbi zahtjevniji i veći. Analizom potreba društvenog i gospodarskog okruženja te potreba tržišta rada u sektoru zdravstva utvrđeno je kako je nužno uvođenje novih vještina u svrhu osiguravanja obiteljske i društvene dobrobiti, što se odnosi na zdravlje pojedinca kao i dobrobiti cjelokupne zajednice u obliku financijske stabilnosti i blagostanja (Svetić-Čišić, 2021a).

U radu će se prikazati model Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska u području zdravstva, s osvrtom na izazove koje navedeni model nosi kao i dosadašnja postignuća u radu RCK Mlinarska.

2. Regionalni centar kompetentnosti kao mjesto izvrsnosti

Regionalni centar kompetentnosti je mjesto izvrsnosti strukovnog obrazovanja i osposobljavanja. U okviru regionalnog centra kompetentnosti, uz osnovnu djelatnost strukovnog obrazovanja, obavlja se i osposobljavanje i usavršavanje, ali i druge djelatnosti koje pridonose poboljšanju kvalitete strukovnog obrazovanja te njegove prilagodbe potrebama gospodarstva i tržišta rada. Iz navedenog proizlaze temeljna obilježja regionalnog centra kompetentnosti (Svetić-Čišić, 2021b):

- inovativne metode i modeli učenja i poučavanja
- učenje temeljeno na radu za učinkovitije uključivanje polaznika na tržište rada
- prihvaćanje potreba polaznika s teškoćama i drugih ranjivih skupina
- omogućena vertikalna prohodnost za nastavak obrazovanja
- izvrsnost nastavnika
- visokokvalitetna infrastruktura
- konstruktivna i kreativna suradnja sa socijalnim partnerima, javnim sektorom, gospodarskim subjektima, visokim učilištima i drugim zainteresiranim institucijama šire zajednice.

U cilju uspostave regionalnog centra kompetentnosti izrađen je strateški plan za određeno razdoblje, čije ciljeve odražavaju *vizija* i *misija* same ustanove. Kako bi se omogućila provedba navedenog, važno je osigurati nužne preduvjete za rad, što uključuje financijska sredstva, prostor, kadrove i materijalne uvjete. Preporuka je da se ustanova koristi svojim kapacitetima. Drugim riječima, postojeći kadar kojem je omogućena dodatna edukacija i stručno usavršavanje za potrebe rada u regionalnom centru kompetentnosti te svojom postojećom infrastrukturom, a koja se nadograđuje u skladu s potrebama rada i osiguravanjem dodatnih materijalnih uvjeta. Financijska sredstva u početku rada regionalnog centra kompetentnosti osiguravaju se iz projektnih fondova, do postizanja cilja samoodrživosti, što pretpostavlja samofinanciranje.

Ne manje važna dimenzija regionalnog centra kompetentnosti je i razvoj gospodarske i društvene suradnje. Cilj je unapređenje i korisnost okruženja od postojećeg regionalnog centra kompetentnosti kao i veća konkurentnost na tržištu rada. Sve navedeno osigurava se realizacijom strateških ciljeva, a to su: modernizacija kurikuluma, stručno usavršavanje postojećeg kadra te suradnja s gospodarskim subjektima i veća konkurentnost na tržištu rada.

U konačnici, nužna je i uspostava međunarodne suradnje sa sličnim centrima ili obrazovnim ustanovama unutar granica Europske unije. Cilj je ostvariti studijska putovanja i međusobne posjete, zajedničke edukacije te istraživačke i razvojne projekte u svrhu razmjene znanja i iskustava u postizanju izvrsnosti. Razvojnim planom za uspostavu regionalnog centra kompetentnosti strukovne su ustanove konkurirale te bile odabrane za imenovanje RCK-om.

Sve prethodno navedeno bili su uvjeti i temelj za uspostavu i Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska u području zdravstva, o čemu je detaljnije opisano u nastavku ovog rada.

3. Regionalni centar kompetentnosti Mlinarska

Regionalni centar kompetentnosti Mlinarska čini ukupno šest škola koje provode srednjoškolsko obrazovanje u sektoru zdravstvo. Škola za medicinske sestre nositelj je Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska zajedno sa Zdravstvenim učilištem, Zagreb, a ostale škole partneri su: Škola za medicinske sestre Vinogradska, Škola za primalje, Zagreb, Srednja škola Topusko te Srednja škola Viktorovac Sisak. Cilj je istovremeno razvijati Centar u okviru dvaju različitih područja, s jedne strane infrastrukturnog, a s druge strane programskog. Osim pet navedenih srednjoškolskih ustanova, partnerstvo je usmjereno i na druge ustanove, od fakulteta (Farmaceutsko-biokemijski fakultet Zagreb i Fakultet zdravstvenih studija Rijeka), komora (Hrvatska komora medicinskih sestara i Hrvatska komora dentalne medicine) preko ustanova i udruženja

(Učilište Ambitio, Hrvatski zavod za transfuzijsku medicinu, NZJZ „Andrija Štampar“, Učenički dom „M. Jambrišak“, Hrvatska udruga kardioloških m. s. i Forum za slobodu odgoja) do gospodarskih subjekata (Klinički bolnički centar Rijeka, Specijalna bolnica „Arithera“, Lječilište Topusko, DZ Zagreb – Zapad, DZ Zagreb – Istok, Stomatološka poliklinika Zagreb i Profil Klett d. o. o.).

Kako bi se razvili strateški ciljevi, nužno je bilo odgovoriti na pojedina pitanja u vezi s identitetom i ulogom ustanove. Strateško planiranje ciljeva tražilo je s jedne strane odgovore na pitanja u vezi s poslovima kojima se škola bavi, svrhom ustanove te potrebama i problemima na društvenoj, političkoj, poslovnoj i tehnološkoj razini, dok su s druge strane propitivane postojeće temeljne vrijednosti kao i uloga ustanove u odnosu na suradnike i korisnike. Odgovori na navedenu problematiku istaknuli su dvije ključne paradigme Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska, a to su *misija i vizija*.

3.1. Misija i vizija Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska

Misija Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska usmjerena je na postizanje izvrsnosti cjeloživotnog obrazovanja u području zdravstva, za što je potrebna modernizacija strukovnih kurikuluma i infrastrukture. Misija se temelji na načelima partnerstva i društvene koristi s naglaskom na razvoj ergonomije i salutogeneze, a odgovarajući na potrebe tržišta rada. Istaknuta misija temelji se na organizacijskim vrijednostima, kao što su odgovornost, izvrsnost, timski rad, kompetentnost i inovativnost, a krajnji je cilj postići samostalnost Regionalnog centra kompetentnosti, odnosno samoodrživost (Dobrović, 2021).

Analizom misije postavljena je *vizija* Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska, koja kao samostalna organizacija visokorazvijene infrastrukture osigurava moderno obrazovanje i uvjete za razvoj ergonomije i salutogeneze uz povećanje društvene koristi i unaprijeđene partnerske odnose (Dobrović, 2021). Također, definirani su ključni strateški ciljevi, a to su:

- postići samostalnost
- razviti potrebnu infrastrukturu
- modernizirati kurikulume
- razviti ergonomiju i salutogenezu
- povećati korisnost za društvo i
- povećati broj zajedničkih aktivnosti s partnerima.

Navedeni strateški ciljevi analizirani su metodom SWOT analize u svrhu definiranja specifičnih ciljeva i aktivnosti za njihovu realizaciju, kao i načina praćenja njihova postizanja. Izradom akcijskog plana utvrđeni su nositelji pojedinih

aktivnosti iz Strateškog plana RCK-a Mlinarska i odgovorne osobe za njihovu provedbu (Dobrović, 2022):

- Projektni tim RCK-a Mlinarska (Nenad Petrović)
- Uprava RCK-a Mlinarska (Asja Jelaković)
- RS za uspostavu, razvoj i djelovanje RCK-a (Alen Stranjik)
- Centar za projekte, inovacije i poduzetništvo (Alen Stranjik)
- Centar za ergonomiju i salutogenezu (Đurđica Stanešić)
- Centar za obrazovanje odraslih (Marija Torčić)
- Centar za profesionalno usmjeravanje i razvoj karijere (Zlatica Kozjak Mikić)
- Centar za e-učenje (Veronika Patarić) i
- Volonterski centar (Natalija Šnidarić).

Aktivnosti u okviru centara usmjerene su na upotrebu inovativnih metoda učenja i poučavanja, razvijanje i kreiranje nastavnih sadržaja u strukovnim, izbornim i fakultativnim predmetima te izvannastavnim aktivnostima kojima se optimalno doprinosi kvaliteti, razvijanje sustava za učenje na daljinu (e-učenje), provođenje profesionalnog usmjeravanja, razvijanje programa stručnog usavršavanja, kreiranje programa namijenjenih polaznicima s teškoćama te edukaciju postojećeg kadra o naporima, štetnostima i opasnostima u svakodnevnom radu. Navedene aktivnosti namijenjene su krajnjim korisnicima, a prema Razvojnom planu za uspostavu Regionalnog centra kompetentnosti iz 2021. to su:

- redovni učenici – polaznici srednjeg strukovnog obrazovanja u podsektoru zdravstva
- osobe sa završenom srednjom školom koje se žele prekvalificirati za neko od zanimanja u podsektoru zdravstva
- osobe koje nisu započele ili su prekinule srednjoškolsko obrazovanje i koje bi htjele steći određenu kvalifikaciju u podsektoru zdravstva
- učenici s teškoćama
- građani
- odgojno-obrazovni djelatnici i
- zdravstveni djelatnici.

Centar za ergonomiju i salutogenezu predstavlja okosnicu rada cijeloga Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska. U Centru za ergonomiju izvodit će se najveći broj strukovnih usavršavanja i osposobljavanja u području ergonomije, a potporu mu daju Centar za obrazovanje odraslih i Centar za projekte inovacije i poduzetništvo. Radom navedenih dvaju centara planirano je plasiranje obrazovnih programa Centra za ergonomiju na tržište. Centar za e-učenje

osigurat će pristup inovativnim i modernim oblicima poučavanja svim školama sastavnicama RCK-a Mlinarska. Kroz Centar za profesionalno usmjeravanje i razvoj karijera, RCK Mlinarska ostvarit će potporu razvoju zapošljivosti.

Važno je istaknuti kako su inovativnost i unapređenje cjelokupnog rada implementirani u *misiji* i *viziji*, ali i u svim strateškim ciljevima Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska. Svrha leži u programskom i organizacijskom segmentu. Organizacijski ciljevi usmjereni su na opremanje i prenamjenu postojećeg prostora poštujući zahtjeve ergonomije, a programski na modernizaciju kurikuluma te društvenu korisnost poticanjem na volontiranje. Krajnji cilj leži u načelima cjeloživotnog učenja.

3.2. Izazovi u radu Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska

Iz svega navedenog proizlaze mnogi izazovi u radu Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska. Ne može se pretjerati tvrdeći kako su izazovi u izgradnji infrastrukture, osposobljavanju nastavnika za provedbu svih planiranih aktivnosti, podizanju kvalitete odgojno-obrazovnog rada, smanjenju opterećenja nastavnika, pojačanim projektnim aktivnostima, izradi digitalnih materijala, volontiranju, sve do vidljive društvene korisnosti, partnerstvu u okruženju te postizanju samoodrživosti.

3.2.1. Uspostava sustava ergonomije i salutogeneze

Jedan od većih izazova u infrastrukturnom i u programskom dijelu leži u realizaciji ciljeva i planiranih aktivnosti Centra za ergonomiju i salutogenezu. S obzirom na to da u Hrvatskoj ne postoji sustav razvoja ergonomije, Regionalni centar kompetentnosti Mlinarska nastoji ga u okviru ovog Centra razviti (Stanešić, 2021). Ergonomija je znanstvena disciplina koja se bavi poboljšanjem uvjeta i proizvoda rada, smanjivanjem opasnosti od ozljeda, smanjivanjem opasnosti od bolesti povezanih s radom te promicanjem zdravih stavova prema životnom i radnom okolišu. S druge strane, solutogeneza predstavlja medicinski pristup usmjeren na čimbenike koji podržavaju zdravlje i dobrobit čovjeka umjesto na čimbenike koji uzrokuju bolest. Drugim riječima, pristup je usmjeren na stvaranje okruženja radi očuvanja zdravlja (Stanešić, 2021).

Ciljevi provedbe aktivnosti jesu razvoj metode holističkog pristupa ergonomiji i salutogenezi, osposobljavanje dovoljnog broja zaposlenika te provedba promocijskih aktivnosti o ergonomiji i salutogenezi kod potencijalnih korisnika (u svrhu prevencije kao i ponude usluga) (Dobrović, 2022). Planirana je izrada kurikuluma ergonomije kao međupredmetne teme i implementiranja u okviru provedbe redovitih nastavnih predmeta, kao i edukacija nastavnika za

ergonomski pristup poučavanju struke. Krajnja je svrha očuvanje zdravlja svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, odnosno svih korisnika.

Kako bismo pojasnili svrhu izrade kurikuluma ergonomije kao međupredmetne teme, važno je pojasniti smisao prema kurikulumima međupredmetnih tema koje je donijelo Ministarstvo znanosti i obrazovanja, prema kojima se „(...) međupredmete teme ostvaruju međusobnim povezivanjem odgojno-obrazovnih područja i nastavih tema svih nastavnih predmeta. Europski referentni okvir navodi da kompetencije usvojene tijekom obveznog obrazovanja nisu vezane za određeni predmet već se odnose se na šire međupredmetne ciljeve i predstavljaju poveznicu od poučavanja prema cjeloživotnom učenju (...)“ (*Kurikulumi nastavnih predmeta i međupredmetnih tema*, 2019).

Drugim riječima, u konceptu cjeloživotnog učenja leži unapređenje kvalitete odgojno- obrazovnog rada i uvođenje inovativnosti.

U Centru za ergonomiju i salutogenezu planirano je razvijati i provoditi programe u okviru dvaju segmenata, a to su programi u funkciji redovitoga strukovnog obrazovanja *učenika Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska i programi u funkciji stvaranja samoodrživosti RCK-a Mlinarska*. Programi u funkciji samoodrživosti predstavljaju komercijalne i dijele se na:

- Programe stručnog usavršavanja nastavnika koje izvodi RCK Mlinarska
- Programe stručnog usavršavanja zdravstvenih radnika koje izvodi RCK Mlinarska i
- Programe stručnog usavršavanja koje će RCK Mlinarska ponuditi tržištu s izvođenjem u Zagrebu, a u suradnji s drugim centrima, ustanovama ili tvrtkama koje takve programe već provode u drugim dijelovima Europe, ali još nisu prisutni na interesnom zemljopisnom prostoru RCK-a Mlinarska.

S druge strane, programi u funkciji redovitoga strukovnog obrazovanja su besplatni za polaznike, naglašavajući svrhu izvrsnosti Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska kao ustanove u obrazovnom sustavu Republike Hrvatske.

3.2.2. Izazovi razvoja kvalitete odgojno-obrazovnog rada u okviru Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska

Izazov u radu Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska predstavlja i edukacija nastavnika, koja pretpostavlja motivaciju za profesionalni razvoj te prepoznavanje korisnosti za podizanje kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Kako je u radu RCK-a predviđeno korištenje vlastitog kadra, odnosno vlastitih ljudskih resursa, izazov koji iz toga proizlazi nameće pitanje opterećenosti nastavnika, odnosno mogućnosti njihova angažmana za rad i doprinos RCK-a, a koji nisu dio redovitoga neposrednog rada nastavnika. Svrha unapređenja kvalitete rada jest veća konkurentnost na tržištu rada, čemu u prilog ide i modernizacija

kurikuluma, izrada digitalnih nastavnih sadržaja u svrhu unapređenja e-učenja te izrada programa stručnih usavršavanja.

Kako bi se lakše i brže postigli zadani kriteriji izvrsnosti, pojedini nastavnici upućeni su na studijska putovanja. Jedan dio stručnog usavršavanja realiziran je u AMEOS psihijatrijskoj klinici u mjestu Bad Aussee u Austriji, a dio stručnog usavršavanja u području ergonomije u edukacijskom centru tvrtke Guldmann u Aarhusu u Danskoj. Doprinos u stvaranju preduvjeta za kvalitetnije izvođenje odgojno-obrazovnog rada predstavlja i izrada digitalnih obrazovnih sadržaja, udžbenika te niz priručnika namijenjenih stručnom usavršavanju svih korisnika programa Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska (nastavnika i mentora, zdravstvenih radnika, učenika te polaznika u obrazovanju odraslih).

3.2.3. Postignuća u radu Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska

Tijekom dosadašnjeg rada Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska kroz planirane aktivnosti postignuti su pojedini specifični ciljevi, a najvažniji je postizanje izvrsnosti. Na prvom mjestu realiziran je niz stručnih posjeta i studijskih putovanja učenika i nastavnika unutar granica Hrvatske i izvan njih. Osim stručnog posjeta Kliničkoj bolnici u Budimpešti, u nekoliko su navrata učenici i nastavnici sudjelovali na terenskoj nastavi u:

- Psihijatrijskoj bolnici Bad Aussee u Austriji i
- KBC-u u Speyeru u Njemačkoj.

Također, u Hrvatskoj su učenici imali mogućnost stjecati dodatne kompetencije na terenskoj nastavi u suradnji s Crvenim križem u Samoboru te stručnim posjetima:

- Općoj bolnici Pula
- KBC-u Rijeka i
- Specijalnoj bolnici za medicinsku rehabilitaciju, Thalassotherapie Crikvenica.

Osim stručnih posjeta i studijskih putovanja za učenike i nastavnike, specifični ciljevi realizirani su i u području izrade niza nastavnih materijala s namjerom unapređivanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, od digitalnih obrazovnih sadržaja te udžbenika i raznih priručnika. Izrađeni digitalni obrazovni sadržaji (DOS) su:

- Standardni postupci sestrinske prakse: Osnovni postupci u zdravstvenoj njezi i
- Standardni postupci sestrinske prakse: Postupci zdravstvene njege kirurških bolesnika.

Nadalje, izrađeni udžbenici i priručnici usmjereni su na upotrebu u nastavnom procesu, u programima stručnog usavršavanja te obrazovanja odraslih:

- Udžbenik „Dentalno asistiranje 1“ – digitalno i tiskano izdanje
- Udžbenik „Dentalno asistiranje 2 i 3“ – digitalno i tiskano izdanje
- Priručnik za stručno usavršavanje učenika „Utjecaj termomineralne vode na smanjenje deformacija kralježnice kod djece školskog uzrasta“
- Priručnik za stručno usavršavanje zdravstvenih radnika „Utjecaj termomineralne vode na smanjenje deformacija kralježnice kod djece školskog uzrasta“
- Priručnik za stručno usavršavanje nastavnika „Utjecaj termomineralne vode na smanjenje deformacija kralježnice kod djece školskog uzrasta“
- Priručnik stručnog usavršavanja ZR „Savjetovanje za dojenje“
- Priručnik stručnog usavršavanja ZR „Specifični postupci u zdravstvenoj njezi“
- Priručnik za učenike „Tečaj palijativne skrbi“
- Priručnik za obrazovanje odraslih „Pratiteljica tijekom trudnoće, porođaja i babinja“
- Priručnik za obrazovanje odraslih „Zdravstvena njega u zajednici“
- Priručnik stručnog usavršavanja ZR „Usavršavanje vještina iz njege starijih osoba nakon stečene kvalifikacije negovatelj/njegovateljica TES“
- Program stručnog usavršavanja nastavnika „Utjecaj termomineralne vode na smanjenje deformacija kralježnice kod djece školskog uzrasta“
- Program stručnog usavršavanja nastavnika „Standardi izvrsnosti u poučavanju strukovnih vještina“
- Program stručnog usavršavanja učenika „Utjecaj termomineralne vode na smanjenje deformacija kralježnice kod djece školskog uzrasta“
- Program stručnog usavršavanja ZR „Utjecaj termomineralne vode na smanjenje deformacija kralježnice kod djece školskog uzrasta“
- Program stručnog usavršavanja ZR „Usavršavanje vještina iz njege starijih osoba nakon stečene kvalifikacije negovatelj/njegovateljica TES“
- Program stručnog usavršavanja ZR „Savjetovanje za dojenje“
- Program stručnog usavršavanja ZR „Specifični postupci u zdravstvenoj njezi“
- Program za učenike „Tečaj palijativne skrbi“
- Program obrazovanja odraslih „Pratiteljica tijekom trudnoće, porođaja i babinja“ i
- Program obrazovanja odraslih „Zdravstvena njega u zajednici“ (<https://rck-projekt.mlinarska.hr/rezultati/>).

Osim nastavnih sadržaja, s ciljem ostvarenja vidljive društvene korisnosti i partnerstva u okruženju, dosadašnjim radom Volonterskog centra RCK-a Mlinarska ostvareno je više od 15 volonterskih akcija, u koje je bilo uključeno više od stotinu učenika i nastavnika volontera. Također, provedeno je i istraživanje povezano s hibridnim modelom nastave, koje ide u prilog inovativnosti u odgojno-obrazovnom radu, unapređenju sustava e-učenja te izradi digitalnih obrazovnih sadržaja, kao i profesionalnog razvoja nastavnika.

4. Zaključak

U radu je prikazan noviji koncept unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog rada u strukovnim zanimanjima, odnosno koncept postizanja izvrsnosti u strukovnom obrazovanju. Regionalni centri kompetentnosti su ustanove u kojima se teži navedenom, a u Regionalnom centru kompetentnosti Mlinarska izvrsnost se nastoji postići u području zdravstva.

Iako se sa sigurnošću može reći da postoje mnogi izazovi u uspostavi i u procesu provedbe planiranih ciljeva u okviru Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska, rezultati koji su ostvareni nameću zaključak kako se ovakav koncept pristupa strukovnom obrazovanju itekako isplati na dobrobit svih korisnika. Kontrola kvalitete, time i unapređenje kvalitete odgojno-obrazovnog rada jedna je od obveza srednjoškolskih strukovnih ustanova, što je u okviru Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska vidljivo. Konkurentnost na tržištu rada prije svega ovisi o stečenim stručnim i generičkim kompetencijama, što se dodatno omogućuje profesionalnim razvojem, stručnim usavršavanjima te stručnim posjetima i studijskim putovanjima tijekom kojih se razmjenjuju iskustva te primjeri dobre prakse.

Već dugi niz godina razmjene u području obrazovanja daju dodatnu kompetenciju onima koji sudjeluju jer je dokazano kako iskustveno učenje daje najbolje rezultate u procesu učenja i poučavanja.

U okviru dosadašnjeg rada Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska mnoge edukacije, razmjene te izrađeni nastavni materijali već sada koriste u odgojno-obrazovnom procesu i na taj način doprinose podizanju kvalitete kao i krajnjeg cilja – izvrsnosti.

5. Literatura

1. Dobrović, Ž. (2021). *Strateški plan Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska 2021. –2025.* – Regionalni centar kompetentnosti Mlinarska, <https://rck-projekt.mlinarska.hr/wp-content/uploads/2021/08/07-Strateski-plan-RCK-Mlinarska-2021-2025.pdf>. Posjećeno 21. kolovoza 2023.
2. Dobrović, Ž. (2022). *Godišnji akcijski plan strateškog razvoja Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska za 2022. godinu* – Regionalni centar kompetentnosti Mlinarska, <https://rck-projekt.mlinarska.hr/wp-content/uploads/2021/08/08-Godisnji-akcijski-plan-RCK-Mlinarska-2021.pdf>. Posjećeno 23. kolovoza 2023.
3. Kurikulumi nastavnih predmeta i međupredmetnih tema (2019). *Međupredmetne teme* – Ministarstvo znanosti i obrazovanja, <https://skolazivot.hr/međupredmetne-teme/>. Posjećeno 7. rujna 2023.
4. Rezultati Regionalnog centra kompetentnosti Mlinarska (2023). <https://rck-projekt.mlinarska.hr/rezultati/>. Posjećeno 12. rujna 2023.
5. Stanešić, Đ. (2021). *Istraživanje centara za ergonomiju i/ili salutogenezu u Hrvatskoj i inozemstvu* – Regionalni centar kompetentnosti Mlinarska, <https://rck-projekt.mlinarska.hr/wp-content/uploads/2021/05/02-Istrazivanje-centara-za-ergonomiju-i-salutogenezu.pdf>. Posjećeno 6. rujna 2023.
6. *Strateško i operativno planiranje (2021). Razvojni plan za uspostavu Regionalnog centra kompetentnosti* – Grad Zagreb, <https://rck-projekt.mlinarska.hr/wp-content/uploads/2021/09/Razvojni-plan-RCK-Mlinarska.pdf>. Posjećeno 23. kolovoza 2023.
7. Svetić-Čišić, R. (2021a). *Analiza društvenog i gospodarskog okruženja RCK Mlinarska* – Regionalni centar kompetentnosti Mlinarska, <https://rck-projekt.mlinarska.hr/wp-content/uploads/2021/05/01-Analiza-drustvenog-i-gospodarskog-okruzenja-RCK.pdf>. Posjećeno 21. kolovoza 2023.
8. Svetić-Čišić, R. (2021b). *Analiza potreba tržišta rada u sektoru zdravstva* – Regionalni centar kompetentnosti Mlinarska, <https://rck-projekt.mlinarska.hr/wp-content/uploads/2021/05/02-Analiza-potreba-trzista-rada-u-sektoru-zdravstva.pdf>. Posjećeno 21. kolovoza 2023.

A REGIONAL CENTER OF COMPETENCE AS A BIG EDUCATIONAL CHALLENGE

Abstract

A Regional Center of Competence presumes a place of excellence for vocational education and training in which, in addition to the basic activity of vocational education, which includes the implementation of work-based learning, also provides training and other activities that contribute to the improvement of the quality of vocational education and training and its adjustments to the needs of the economy and the labor market. Educational goals are aimed at developing and achieving excellence using innovative teaching methods and innovative models of learning, applying work-based learning for more effective inclusion of participants in the labor market, accepting the needs of students with disabilities and other vulnerable groups, and vertical mobility to continue education. Achievement of the intended goals is for the purpose of improving the overall quality of educational work as well as professional development of teachers in order to achieve excellence in the teaching process, as well as in the continuing education. From the above, we can conclude that there is a big challenge in the development of the strategies, visions and missions of the Regional Center of Competence, as well as their implementation. The paper presents the model of the Regional Center of Competence Mlinarska in the field of healthcare. The goal is, on the one hand, to show the challenges in planning the vision and strategy as well as all educational activities within the Regional Center of Competence, and on the other hand, all the achievements so far, the implementation of the planned activities and all the benefits for students and teachers who are actively involved in the Regional Center competencies.

Key words: development, excellence, quality, innovative teaching

Helena Tomičak
Dječji vrtić Matije Gupca, Zagreb

Blaženka Pintur
Dječji vrtić Matije Gupca, Zagreb

KROZ SURADNIČKU KULTURU I POTICAJNO OKRUŽENJE DO POŽELJNIH ODGOJNIH VRIJEDNOSTI

Sažetak

Cilj prikaza jest uputiti na značenje suradnje u predškolskoj ustanovi. Autorice navode neke od oblika i moguće modele suradnje dječjeg vrtića i obitelji koji su proizašli iz njihove pedagoške prakse. Nadalje, upućuju na učinke suradnje na cjelokupnu dobrobit djeteta i usvajanje poželjnih odgojnih vrijednosti.

Kakav odgoj želimo? Pitanje je na koje odgovor traži pojedinac, obitelj, ali i društvena zajednica u cjelini. Ovo je pitanje kontinuirano u fokusu razmatranja odgojno-obrazovnih ustanova. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje prva je i najvažnija stepenica u školovanju djeteta. Odgoj i odgojne vrijednosti sadržani su u svim odgojno-obrazovnim ciljevima i zadaćama dječjeg vrtića. Suradnju dječjeg vrtića i obitelji promatramo prije svega kroz okvire odgovornosti, a one su različite. Proces suradnje, među inim, uključuje prihvaćanje individualne odgovornosti, ali i zajedničko osnaživanje u međusobnim ulogama u brizi za dijete i njegovu dobrobit. Suradnički odnosi važna su karika u stvaranju kvalitetnoga poticajnog okruženja u kojem se provodi odgojno-obrazovni rad u dječjem vrtiću. Jedan je to od važnih uvjeta za kvalitetno provođenje odgojno-obrazovnog procesa, a time i predstavlja znatni odgojno-obrazovni potencijal za učenje djeteta. U poticajnom i suradničkom okruženju dijete ima priliku učiti, stjecati nova iskustva i doživljaje, a to sve zajedno doprinosi stvaranju optimalnih uvjeta za rast i razvoj.

Kroz razumijevanje i međusobno poštovanje uloga i kompetencija djelatnici dječjeg vrtića i roditelji zajednički doprinose kulturi suradnje koja je preduvjet za odgoj kojem težimo, odgoj u duhu humanih vrijednosti. Za promicanje i življenje suradničke kulture odgovorni su svi dionici odgojno-obrazovnog procesa, ali pedagoško-stručnu odgovornost za taj proces ima dječji vrtić, odnosno stručni djelatnici. Važno je da dječji vrtić suradničke stavove i ponašanja promiče kroz odgojno-obrazovno djelovanje od prvog susreta s roditeljima i djetetom te tijekom boravka djeteta u vrtiću.

Zaključno, suradnja i suradnička kultura sastavni su dio i nezaobilazna sastavnica kurikuluma dječjeg vrtića.

Ključne riječi: odgovornost, povjerenje, uključivanje, dobrobit, suradnja

1. Uvod

U vrtlogu društvenih i socijalno-ekonomskih promjena posljednjih godina predškolske ustanove više nego ikada suočene su s novim izazovima. Posljedica promjena jesu dinamične i raznovrsne potrebe roditelja, obitelji i djece. Svakodnevno svjedočimo određenim očekivanjima roditelja u pogledu

odgojno-obrazovne skrbi za dijete u dječjem vrtiću. Različiti mediji i društvene mreže stvaraju kontinuirani pritisak na roditelje kroz reklame i ponudu sadržaja koji često nude idealne slike roditeljstva, odrastanja, djetinjstva. Konzumerizam i pritisak industrije koja promovira i prodaje igračke, uporabne predmete, videoigrice, različite *gadgets* svakodnevni je izazov za roditeljstvo. Navedeno ima učinke na ponašanja djece.

Više nego ikada potrebna je zajednička sinergija i djelovanje stručnih djelatnika i roditelja u vezi sa svim pitanjima koja se odnose na odgoj i obrazovanje djece. Svjesni smo činjenice da obrazovna uloga predškolske ustanove nikako ne smije imati dominaciju nad odgojnim ciljevima i zadaćama. Neupitna je njihova isprepletenost i povezanost i međusobna uvjetovanost.

Pretpostavke za građenje i održavanje suradničkih/partnerskih odnosa su poštovanje, prihvaćanje različitosti, ohrabivanje, podržavanje, aktivno slušanje i ostala ponašanja koja omogućavaju reciprocitet u razmjeni informacija u svezi s djetetom te primjereno i usklađeno odgojno-obrazovno djelovanje prema djetetu (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj*, 2014).

Izazovi suvremenog društva i današnjice stavljaju pred odgojno-obrazovne ustanove profesionalnu obavezu djelovanja s ciljem usvajanja poželjnih odgojnih vrijednosti od najranije dobi. Katkad se stječe dojam da je fokus dječjeg vrtića sve više na obrazovnoj ulozi, a odgoju kao procesu nije posvećeno dovoljno pozornosti i ciljanoga kontinuiranog djelovanja.

Posredno ili neposredno sve planirane i ine aktivnosti i postupci odraslih u okruženju djeteta utječu na njegovo ponašanje, a time i na usvajanje određenih obrazaca ponašanja koje s vremenom dijete usvaja kao odgojne vrijednosti.

Od trenutka kada je dijete upisano u predškolsku ustanovu započinje zajednički put djeteta, roditelja i odgojitelja. Kroz upoznavanje i prva zajednička iskustva stvara se sigurnost, a željeni je ishod međusobno povjerenje. Povjerenje je nužna spona koja povezuje i spaja odrasle u brizi za dijete i njegovu svekoliku dobrobit. Stvara se određena simbioza vrtića i obitelji, a o njezinoj kvaliteti velikim dijelom ovisi i kvaliteta boravka u dječjem vrtiću i skrbi za dijete u najosjetljivijem razdoblju.

2. Od odgovornosti do suradnje s roditeljima

Suradnju dječjeg vrtića i obitelji promatramo prije svega kroz okvire odgovornosti, a one su različite. Dječji vrtić kao odgojno-obrazovna ustanova ima stručnu odgovornost za odgoj i obrazovanje djece. U kontekstu predškolske pedagoške struke izdvajamo značajke i načela kojima se u svojem radu rukovodimo, a odnose se na proces suradnje: odgovornost za realizaciju odgojno-obrazovnih zadaća, profesionalna etika, moralna i ljudska odgovornost, suodgovornost za cjelokupni

razvoj djeteta, odgovornost za stvaranje uvjeta kroz koje dijete živi i ostvaruje svoja prava, suodgovornost za razvojno poticajno okruženje djetetova odrastanja, odgovornost za jačanje profesionalnih kompetencija i spremnost za učenje.

Suradnji s roditeljima poklanjamo mnogo pažnje i smatramo je važnim dijelom odgojno-obrazovnog procesa. Iza nas su godine preispitivanja prakse u tom području, a rezultat je Program suradnje s roditeljima. Sastavni je dio Kurikuluma vrtića, a za svaku pedagošku godinu prilagođava se, dopunjuje i mijenja prema aktualnim potrebama. Prepoznali smo važnost individualne komunikacije s roditeljima te u skladu s tim težimo prema personaliziranom modelu suradnje. Svaki roditelj i dijete imaju svoj specifičan obiteljski identitet i posebnosti (kultura, navike, potrebe) s kojima dolaze u dječji vrtić te je potrebno uvažiti ih u za njih novom socijalnom i organizacijskom kontekstu. Međusobno uvažavanje i poštovanje prvi je preduvjet učinkovite suradnje i to je polazna točka za proces suradnje u DV-u Matije Gupca.

Unatrag nekoliko godina Stručni tim i odgojitelji DV-a Matije Gupca na temelju vlastitog iskustva iz pedagoške prakse procijenili su da je nužno kontinuirano unapređivati suradničke procese svih subjekata odgojno-obrazovnog procesa. U području suradnje s roditeljima rukovodimo se standardima kvalitete koji među ostalim uključuju:

- upoznavanje roditelja s kurikulumom dječjeg vrtića
- zajedničko kreiranje mikrokurikuluma odgojno-obrazovne skupine na početku pedagoške godine
- aktivno uključivanje roditelja u projektne aktivnosti na makro i mikrorazini dječjeg vrtića
- kontinuirano zajedničko obogaćivanje poticajne materijalne sredine u unutarnjem i vanjskom kontekstu
- priprema i provođenje savjetodavnih razgovora s roditeljima na inicijativu stručnih djelatnika i roditelja
- provođenje različitih oblika grupne suradnje s aktivnom participacijom roditelja u vezi s obogaćivanjem procesa
- provedba iskustvenih radionica s temama humanih vrijednosti, odgoja i roditeljstva
- promicanje suradničke kulture kroz postupke i djelovanje odgojno-obrazovnih djelatnika tijekom odgojno-obrazovnog procesa.

Sve navedeno usmjereno je prema razvoju suradničke kulture kroz koju posredno i neposredno šaljemo poruku poželjne komunikacije i međusobnog poštovanja. Poštovanje djeteta prva je stepenica u razvoju suradničke kulture.

Autorice u literaturi navode što se očekuje od odraslih pri odnošenju prema djeci. Ističu kako se odrasli prema djeci trebaju odnositi na način koji odražava

poštovanje djetetove ličnosti. Upućuju na to kako je dijete osoba koja očekuje uvažavanja, a odgojne metode roditelja smatraju djelima koja ne smiju ugrožavati dignitet djeteta. Autorice ovog teksta imaju bogato iskustvo u pedagoškoj praksi i suočavaju se sa stalnim izazovima u pedagoškom radu u vezi s poučavanjem (Maleš, Milanović i Stričević, 2003).

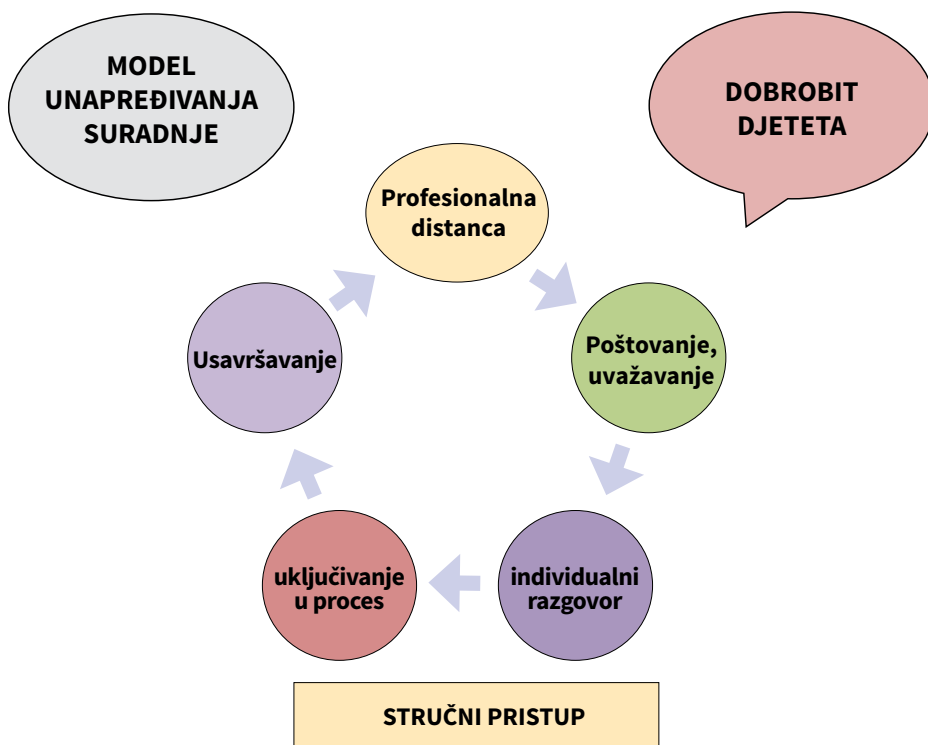
Roditelj je najvažnija i najodgovornija osoba za odgoj svojeg djeteta, a povjerenje nam svoje dijete i ima određena očekivanja od odgojno-obrazovne ustanove. Pritisak društva u cjelini, egzistencijalna pitanja, individualna očekivanja u odnosu na roditeljstvo, samo su neke činjenice koje utječu na potrebe i očekivanja roditelja, a time i na odgojno-obrazovne zadaće i ciljeve unutar ustanove.

Na koji način odgovoriti na očekivanja, a zadržati se u profesionalnoj ulozi odgojitelja i pedagoga u dječjem vrtiću? Prihvatanje i tolerancija, a prije svega objektivnost i sposobnost za razmjenu informacija pridonosi odgoju za humane vrijednosti. U takvom okružju dijete ima pozitivno iskustvo i osjeća se sigurno i zaštićeno. Djelatnici, svatko iz svoje uloge, razmatraju i pridonose tom procesu. Važna je međusobna suradnja i podrška stručnih djelatnika. Stručno usavršavanje i edukacije iz područja komunikacijih vještina, razumijevanje potreba roditelja, stilova odgoja, razumijevanje potreba djeteta i poznavanje zakonitosti razvoja, neke su od važnih tema stručnog usavršavanja.

Proces suradnje uključuje prihvatanje odgovornosti i zajedničko osnaživanje u međusobnim ulogama u brizi za dijete i njegovu dobrobit. Kao odgovorni praktičari svakodnevno preispitujemo svoju pedagošku praksu i iznalazimo inovativnije oblike i načine suradnje s roditeljima. Preispitivanje pedagoške prakse i kreiranje kulture vrtića koja uvažava sve navedeno stavlja pred sve stručne djelatnike profesionalnu odgovornost za iste.

Kultura suvremeno koncipiranog vrtića visoko pozicionira vrijednosti suradnje, odgovornosti i slobode te autonomije odlučivanja. Također, važno je mišljenje i djelovanje svih socijalnih subjekata, odnosno djece i odraslih (Slunjski, 2015).

Sve se više ukazuje potreba za personaliziranim oblicima suradnje i suočavanje s izazovima u pedagoškoj praksi (različite strukture obitelji, „zahtjevni“ roditelji, roditelji djece s posebnim potrebama, disfunkcionalne obitelji, problemi suradnje i komunikacije, informiranje o odgojno-obrazovnom radu – iskustva iz pedagoške prakse, nerealni zahtjevi i očekivanja itd.).



Slika 1. Model unapređivanja suradnje u DV-u Matije Gupca u Zagrebu

3. Zajedničko djelovanje u pedagoškoj praksi

Uključivanje roditelja u odgojno-obrazovni rad provodimo i poticanjem na obogaćivanje materijalne sredine kroz prikupljanje i donošenje određenih materijala i sredstava za odgojno-obrazovni rad. Pritom vodimo brigu o kontinuiranom informiranju roditelja o njihovoj namjeni i odgojno-obrazovnoj svrsi. Na taj način svim sudionicima šaljemo poruku o važnosti sudjelovanja i postizanja zajedničkog cilja kroz suradnju. Dijete je sudionik toga suradničkog procesa te ima priliku iskustvenog doživljaja suradnje roditelja i odgojitelja.

Osobitu pozornost u duhu razvijanja suradničke kulture i međusobnog povezivanja poklanjamo upoznavanju roditelja s radom i prenošenjem određenih aktivnosti iz vrtića u obiteljski dom. Dijete na taj način prenosi iskustva i emocije iz vrtića u obitelj, a roditelj aktivno participira i osnažuje svoju roditeljsku ulogu. Izrada zajedničkih plakata na različite, djetetu važne teme, pričanje zajedničke priče, izrada mobila za igru u skupini, doprinos i aktivno sudjelovanje roditelja u oplemenjivanju vanjskog prostora, prikupljanje različitih tematskih fotografija, izrada kalendara aktivnosti, dnevnik čitanja samo su neke od aktivnosti koje prakticiramo u suradnji s roditeljima.

Aktivna uloga roditelja u skupini izravni je doprinos poželjnomu toplom ozračju i socioemocionalnom osnaživanju svih sudionika. Zajedničko učenje u takvom ozračju dobitak je za sve sudionike i doprinos suradničkoj kulturi koju promičemo i nastojimo živjeti. Različite radno praktične i istraživačke aktivnosti prilika su za sudjelovanje roditelja u odgojno-obrazovnom procesu. Neiscrpne su mogućnosti uključivanja roditelja u proces i aktivnosti dječjeg vrtića.

Partnerski odnos i suradnja svih čimbenika mogu utjecati i pozitivno doprinijeti kvaliteti roditeljstva, a odgojitelju doprinijeti u osobnom i profesionalnom razvoju (Višnjić Jevtić i sur., 2018).

U našoj pedagoškoj praksi sve su aktivnosti na tragu suradnje i suradničkih odnosa jednakopravnih partnera. Najčešći načini uključivanja jesu: roditelj u ulozi prezentatora određenih vještina i znanja, prezentacija vlastitog zanimanja, roditelj u ulozi pomagača u provedbi određenih aktivnosti i realizaciji projekata, roditelj kao poveznica s lokalnom zajednicom kroz djelovanje određenih udruga, društvenih ustanova, zajedničke humanitarne akcije i slično.

Aktivnosti su realizirane tijekom jedne pedagoške godine, a rezultat su kvalitetne procjene zadovoljavanja razvojnih potreba djece. Njihova provedba uključivala je roditelje kroz aktivno i djelatno sudjelovanje.

- Godina čitanja: priča o književnicima na putu od vrtića do kuće – upoznavanje djece s hrvatskom kulturnom i književnom baštinom uz aktivnu suradnju s roditeljima.
- Zajednička izrada tematskih plakata s temama razvoja pozitivne slike o sebi – priča o identitetu; kako sam dobio/la ime; što moje ruke mogu?
- Suradnja s roditeljima: glazba otvara sva osjetila – glazbeni doživljaj za djecu i odrasle u izvedbi roditelja glazbenika.
- Projektne aktivnosti: uključivanje roditelja u projekte: zajedničko čitanje i pričanje, izrada grupne slikovnice, ekoprojekti u sklopu održivog razvoja.
- Radionice: zajedno u stvaranju i obogaćivanju okruženja – izrada poticaja i igrački za određene ciljane aktivnosti.
- Tematski susreti – odgoj za humane vrijednosti od najranije dobi – zajednička radionica s vanjskim suradnicima s temom upoznavanje različitosti (aktivno sudjelovanje gostiju iz Afrike).

Objektivnost, spontanost, bliskost i povjerenje zalag su našeg uspjeha u stvaranju suradničkih odnosa i postizanju zajedničkih ciljeva između nas i djetetova roditelja (Milanović, 1997: 29).

4. Zaključak

Suradnički odnosi važan su preduvjet za stvaranje sveukupnoga kvalitetnog poticajnog okruženja u kojem se provodi odgojno-obrazovni rad u dječjem vrtiću. Jedan je to od važnih uvjeta i predstavlja veliki odgojno-obrazovni potencijal za učenje djeteta.

U takvome poticajnom i suradničkom okruženju dijete uči, gradi svoje znanje i ima optimalne uvjete za rast i razvoj. Zajednička suradnja s roditeljima i drugim članovima obitelji važna je u promišljanju i osiguravanju što kvalitetnijeg okruženja, što dovodi do stvaranja uzajamnog povjerenja i partnerskih odnosa.

Kroz suradničku kulturu pružamo potporu jedni drugima težeći pritom usvajanju određenih odgojnih vrijednosti koje su u djetetovu najboljem interesu. Za promicanje i življenje suradničke kulture odgovorni su svi sudionici, a na predškolskoj ustanovi je odgovornost da suradničke stavove i ponašanja započine prakticirati i promovirati dolaskom djeteta u predškolsku ustanovu. O okruženju u koje dijete dolazi najviše ovisi na koji će način doživjeti dobrobiti suradnje na djelu te iskusiti suradničko ponašanje.

Kroz razumijevanje i međusobno poštovanje uloga i kompetencija zajednički doprinosimo kulturi suradnje koja je preduvjet za odgoj kakav želimo, odgoj u duhu humanih vrijednosti. Suradnja i suradnička kultura njezin su sastavni dio i nezaobilazna sastavnica kurikuluma dječjeg vrtića.

Potrebno je stalno propitivanje postojećih oblika suradnje te djelovanje u cilju njihova unapređivanja, ali i iznalaženje novih oblika kao odgovor na izazove kojima smo svakodnevno izloženi.

5. Literatura

1. Maleš D., Milanović M., Stričević I. (2003). *Živjeti i učiti prava – Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta, Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
2. Milanović, M. (1997). *Pomozimo im rasti*. Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa.
3. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, Zagreb.
4. Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element d. o. o.
5. Višnjić Jevtić, A., Visković, A., Rogulj, E., Bogatić, K., Glavina, E. (2018). *Izazovi suradnje – razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Zagreb: Alfa.

CREATE A COLLABORATIVE CULTURE AND A STIMULATING ENVIRONMENT TO ACHIEVE DESIRABLE EDUCATIONAL VALUES

Abstract

The goal of the presentation is to point out the importance of cooperation in a preschool institution. Also, the authors state some of the forms and possible models of cooperation from their own practice and their effects on the well-being of the child as a whole and the adoption of desirable educational values.

What kind of upbringing do we want? It is a question to which an individual, but also the social community as a whole, is looking for an answer. This issue is particularly in the focus of interest of educational institutions. Early and preschool education is the first and most important step in a child's education. Education and educational values are contained in all the educational goals and tasks of the kindergarten. We observe the cooperation between the kindergarten and the family primarily through the framework of responsibilities, and they are different. The process of cooperation, among other things, includes acceptance of individual responsibility, but also joint empowerment in mutual roles in caring for the child and his well-being. Collaborative relationships are an important link in creating a quality stimulating environment in which educational work is carried out in kindergarten. This is one of the important conditions for the quality implementation of the process, and thus represents a significant educational potential for the child's learning. In a stimulating and cooperative environment, the child has the opportunity to learn, gain new experiences and experiences, and all together his knowledge and has optimal conditions for growth and development. Through understanding and mutual respect of roles and competences, kindergarten employees and parents jointly contribute to a culture of cooperation, which is a prerequisite for the education we strive for, education in the spirit of humane values. All stakeholders in the educational process are responsible for promoting and living a cooperative culture, but the pedagogical professional responsibility for this process rests with the kindergarten, i.e. professional staff. It is important that the kindergarten promotes cooperative attitudes and behaviors through educational activities from the first meeting with the parents and the child and during the child's stay in the kindergarten. In conclusion, cooperation and cooperative culture are an integral part and indispensable component of the kindergarten curriculum.

Keywords: responsibility, confidence, inclusion, well-being, cooperation

RASTEMO U ZNANOSTI

Sažetak

U periodu od prosinca 2021. do srpnja 2022. proveden je projekt Rastemo u znanosti kao suradnja Centra izvrsnosti za fiziku grada Zadra, Prirodoslovno-grafičke škole Zadar i Gimnazije Vladimira Nazora s dječjim gradskim vrtićima pod pokroviteljstvom Grada Zadra.

Tijekom šest mjeseci provedeno je šest tematskih radionica namijenjenih odgojiteljicama dječjih gradskih vrtića. Teme interaktivnih radionica su bile: Zrak, Voda, Tvari, Svjetlost, Energija i Valovi. Teme su radionica bile prilagođene najmlađima. Edukatorice su bile nastavnice iz ustanova partnera na projektu. Edukatorice su svaku radionicu započinjale kratkim uvodom o temi (sa stajališta različitih predmeta: fizike, kemije, biologije i geografije), demonstracijom pokusa, te grupnim radom odgojiteljica (koje su u grupama, uz upute provodile pokuse). Pokusi su bili zamišljeni na način da se mogu provesti s lako dostupnim materijalima u vrtićkim skupinama. Nakon provedenih radionica odgojiteljice su koristeći se uputama koje su dobile na radionicama pokuse provele u svojim vrtićkim skupinama. Odgojiteljice su se vodile istraživačkim načinom razmišljanja:

- promatramo prirodu
- prisjetimo se što znamo o pojavi koju promatramo
- postavimo istraživačka pitanja
- oblikujemo pretpostavku
- planiramo i provedimo istraživanje
- analiziramo rezultate i donesimo zaključke
- naša pretpostavka je potvrđena / opovrgnuta i
- napravimo izvještaj.

Odgojiteljice su edukatoricama *mailom*/mobitelom slale izjave, fotografije i videa djece koja provode pokuse. Na posteru je predstavljen projekt većinom kroz fotografije djece iz vrtića koja izvode pokuse i kroz fotografije s provedenih radionica.

Ključne riječi: najmlađi uzrast, promatranje prirode, tematska radionica, izvode nje pokusa

1. Uvod

Šest interaktivnih tematskih radionica provedeno je tijekom šest mjeseci u OŠ Šimuna Kožičića Benje u Zadru. Svaku su od radionica vodile po tri mento- rice iz različitih područja STEM-a. Odgojiteljice su se na radionice prijavljivale projektnim *e-mailom*. *Mail* su imale na plakatima koji su bili izvješeni u njihovim vrtićima. Plakat su izradili učenici Prirodoslovno-grafičke škole Zadar. U

projektu su sudjelovali veliki gradski vrtići Radost i Sunce, kao i manji, privatni vrtići: Kocka kockica, Žuto pače, Casper, DV Bambi i drugi. Pokuse je u svojim vrtićkim skupinama odradilo više od 200 djece dobi od 2,5 godina do 7 godina. Suradnja s gradskim vrtićima nastavljena je i nakon provedbe projekta. U nastavku su opisani pokusi po temama koje su provedene na radionicama, te ishodi koje su djeca usvojila.

1.1. Zrak, 11. prosinca 2021.

Voditeljice radionice Ana Šimurina, prof. geografije, Gordana Kundid, prof. kemije i Josipa Stipanov, prof. fizike predstavile su radionicu s temom zraka. Petnaest je odgojiteljica na početku odslušalo općenito o zraku sa strane fizike, kemije i geografije. Nastojale smo biti zanimljive i prenijeti im općenite informacije o zraku koje bi one mogle na jednostavan način približiti djeci u svojim vrtićkim skupinama. Nakon toga svaka je skupina odgojiteljica dobila nekoliko pokusa koje su provodile samostalno, uz sažete upute. Pokuse smo nastojale objasniti na način da budu jasni najmlađima koji ne trebaju znati da je zapravo riječ o kemiji, fizici ili geografiji. Nazive pokusa također smo prilagodile najmlađima: Napuhana vreća, Pogled u nebo, Zrak je jak, Jaje u boci, Papirnata loptica ne želi u bocu, Zaljubljeni baloni.



Slika 1. Jaje ne želi van iz boce!¹



Slika 2. Zrak je jak



Slika 3. Dvije svijeće



Slika 4. Lijevak i boca

Ishodi koje su djeca usvojila (što smo vidjeli iz njihovih izjava, fotografija): mogla su objasniti da zrak zauzima prostor iako ga ne vidimo, opisati kako se puhanjem stvara strujenje zraka (vjetar), zbog čega su nam važni atmosfera i zrak, prepoznati da je teže disati kad se penjemo u vis jer se smanjuje gustoća

¹ Sve fotografije prikazane u radu preuzete su iz originalnih radnih materijala projekta „Rastemo u znanosti“.

zraka, primijetiti da se zrak giba, navesti plin koji je potreban za gorenje, a nalazi se u zraku, uočiti da topliji zrak zauzima veći volumen od hladnijeg zraka, objasniti da je zrak svugdje oko nas iako ga ne vidimo.

1.2. Voda, 19. siječnja 2022.

Voda je predstavljena iz kuta fizike, kemije i biologije od voditeljica radionice: Vedrane Kasalo, prof. fizike, Ane Lipošćak, prof. fizike i informatike i Mihovile Rončević, prof. biologije i kemije. Odgojiteljice su upoznate s: površinskom napetosti vode, uzgonom, odnosom gustoće vode i ulja, hidrostatskim tlakom, kretanjem vode kroz biljku. Pokusi su bili zanimljivi, šareni i veseli odgojiteljicama, a kako smo na fotografijama vidjele, i djeci.



Slika 5. Grupni rad odgojiteljica 1



Slika 6. Grupni rad odgojiteljica 2



Slika 7. Rascvjetani lopoči

Djeca su nakon provedenih pokusa u svojim skupinama mogla: opisati smjer kretanja tvari kojih ima više prema tvarima kojih ima manje u istoj posudi, usporediti gustoće vode i ulja, objasniti kako se voda kreće kroz biljke, opisati kako nastaje kiša, opisati napetost površine vode, povezati plivanje s oblikom tijela, uočiti vezu tlaka i dubine.

1.3. Tvari, 19. veljače 2022.

Interaktivne i zabavne tvari predstavile su: Korana Marušić, prof. kemije, Stanka Milković, prof. kemije i fizike i Gordana Kundid. Atmosfera na svakoj, pa i ovoj radionici bila je zabavna, opuštana i inspirativna. Odgojiteljice su kao i djeca znatiželjne, otvorene za stjecanje novih znanja, zabavne. Pokuse koje su djeca radila u vrtiću mogla su raditi i kod kuće, s roditeljima.



Slika 12. Vjetrenjača



Slika 13. Vodeni mlin



Slika 14. Pretvaranje energije iz jednog oblika u drugi

Nakon što su proveli sve predložene pokuse u vrtićima i u svojim domovima djeca su mogla: opisati pretvorbe energije, uočiti da je energija pohranjena u svim tijelima, usvojiti da tijelo veće mase ima veću energiju, opaziti da zrak i voda svojom energijom mogu pomicati tijela, uočiti da je Sunce glavni izvor toplinske i svjetlosne energije, uočiti važnost raznovrsne, uravnotežene i umjerenе prehrane kao izvora energije za sve aktivnosti.

1.5. Svjetlost, 30. travnja 2022.

Uz voditeljice: Vedranu Kasalo, prof. fizike, Anu Lipošćak, prof. fizike i informatike i Jelenu Barbarić Gačina, mag. biologije odgojiteljicama je predstavljena svjetlost bez koje nema života na Zemlji. Kroz demonstraciju i samostalni rad odgojiteljice su usvojile: vidimo li svjetlost, kako se svjetlost odbija, možemo li promijeniti veličinu sjene, koje je svjetlost boje, kako napraviti kaleidoskop, kako napraviti srebrno jaje, štiti li nas krema za sunce, što je efekt staklenika.



Slika 15. Vidimo li svjetlost?



Slika 16. Skretanje svjetlosti



Slika 17. Kaleidoskop

Što su djeca novoga mogla naučiti o svjetlosti nakon provedenih pokusa? Prisjetili su se što je i kako nastaje sjena, te kako možemo promijeniti veličinu sjene, zbog čega za svjetlost kažemo da je bijele boje, kako napraviti dugu u čaši vode, usvojili su lom svjetlosti, kakvu sliku vidimo u ravnom zrcalu, uočili su



da intenzitet svjetlosti opada s dubinom i tu činjenicu povezali sa životom u vodi, kako se zaštititi od Sunca.

Slika 18. Životna područja u moru

1.6. Valovi, 21. svibnja 2022.

Valovi su se nametnuli kao tema možda i zbog toga što živimo na moru. Obradile smo navedenu temu da potaknemo odgojiteljice i djecu da malo promijene način gledanja na svijet i pojave oko sebe. Odgojiteljice su tako doznale što su valovi, koje vrste valova razlikujemo, zašto noću bolje čujemo, što bolje vodi zvuk: zrak, metal ili voda, kako napraviti ljudski val, kako nastaju potresi i kako se od njih zaštititi.



Slika 19. Skrivena igračka



Slika 20. Palenta koja pleše



Slika 21. Valna turbina



Slika 22. Glazbena vilica

Djeca i odgojiteljice bili su uvjereni da postoje samo valovi na vodi. Mi smo ih kroz pokuse naučile da postoje i valovi zvuka i valovi svjetlosti. Nakon odrađenih pokusa djeca su mogla opisati širenje valova kroz različita sredstva, uočiti da valovi imaju energiju, mogla su opisati kako valovi potresa utječu na visoke, a kako na niske zgrade, mogla su objasniti jedni drugima i starijima kako rade Morske orgulje, doznati o lomu valova svjetlosti, istraživati koliko je i je li štetno zračenje iz mobitela.

2. Zaključak

Nakon šest radionica moramo priznati da smo zadovoljni učinjenim. Zadovoljstvo su nam pokazale i odgojiteljice i djeca. Projekt je bio vidljiv u medijima, a neke od odgojiteljica su pokazale inicijativu da samostalno organiziraju radionice s djecom i roditeljima, unutar svojih objekata. Osamdeset šest pokusa koje smo pripremile bilo je zabavno i prilagođeno dječjem uzrastu, objašnjeno na razumljiv način. Djeca su zapravo učila kroz igru što smo i htjele postići. Godina 2022. bila je godina kada su pokusi zavladaali zadarskim gradskim i područnim vrtićima. Pokuse su s jednakim zanimanjem radili i veliki i mali. Projekt smo završili Znanstvenim danom za najmlađe u lipnju kada nam je u dvorište škole došlo 70-ak djece iz četiriju vrtića. Djeca su samostalno provodila pokuse koje smo unaprijed dogovorile s odgojiteljicama. Cilj je projekta ostvaren – povezali smo vrtiće, osnovnu i srednju školu kroz STEM radionice. Mnogo smo naučili jedni od drugih i nastavili smo suradnju i na drugim projektima.

WE GROW IN SCIENCE

Abstract

The project “ We grow in science „ was conducted in the period from December 2021 to July 2022, as a collaboration between the Center of Excellence for Physics of the City of Zadar, the

Zadar School of Natural Sciences and Graphics, and the Vladimir Nazor High School with city kindergartens under the sponsorship of the City of Zadar. Over the course of 6 months, 6 thematic workshops were held for the teachers of city kindergartens. The topics of the interactive workshops were: Air, Water, Substances, Light, Energy and Waves. The topics of the workshops were adapted to the youngest. The educators were teachers from partner organizations. Educators started each workshop with a short introduction to the topic (from the point of view of different scientific areas: physics, chemistry, biology and geography), demonstration of experiments, and group work of kindergarten teachers (who conducted experiments after being given instructions). The experiments were designed in such a way that they could be carried out with easily available materials in kindergarten groups. After the workshops, the kindergarten teachers carried out the experiments in their kindergarten groups using the instructions they received at the workshops. The kindergarten teachers were guided by a research way of thinking:

- Let's observe nature,
- Let's remember what we know about the phenomenon we are observing,
- Let's ask research questions,
- Let's form an assumption,
- Let's plan and conduct research,
- We analyze the results and draw conclusions,
- Our assumption is confirmed/refuted and
- Let's make a report.

Kindergarten teachers sent statements, photos and videos of the children conducting the experiments by e-mail/mobile phone.

On the poster, I presented the project mostly through photographs of kindergarten children performing experiments and through photographs from the conducted workshops.

Keywords: youngest age, observation of nature, thematic workshops, conducting experiments

Ana Motl Demo

Dječji vrtić „Maslačak“, Zadar

Jelena Tomić

Dječji vrtić „Maslačak“, Zadar

KAKO RAZUMJETI DIJETE – KROZ DVOGLED ODGOJITELJA (DOKUMENTACIJA I SURADNJA)

Sažetak

Napredak društva i tehnologije te suvremeni način života 21. stoljeća doveli su do novog poimanja djeteta i djetinjstva. Suvremeni koncept djeteta polazi od toga da je dijete aktivno, cjelovito biće, znatiželjno i kompetentno te subjekt vlastitog razvoja. Dijete prije svega treba razumjeti i podržati u razvoju, a relevantan alat u tom procesu jest dokumentiranje odgojno-obrazovnog rada pri čemu je glavni cilj kvalitetna odgojno-obrazovna praksa. U radu će se prikazati dio dokumentacije iz Razvojne mape djeteta, tj. „Individualnog portfolija“ koji daje uvid u načine razmišljanja i aktivnosti djeteta, napredak djeteta, uključivanje djeteta u procjenu vlastitih postignuća, pružanje osnovnih informacija (Slunjski, 2012). Takav način praćenja djeteta omogućuje odgojiteljima, stručnjacima i roditeljima razumjeti dijete.

Suradnja s roditeljima i zajednicom od ključne je važnosti, a uvjetovana je sustavnim praćenjem, prepoznavanjem potreba svakog djeteta pojedinačno. Svakako, djeca se primarno razvijaju u svojim obiteljskim okruženjima, ali na razvoj utječe i društvena zajednica kreirana od različitih obiteljskih struktura. Partnerstvo s roditeljima nužno je za stvaranje poticajnog okruženja i za razvoj djetetovih potencijala. Područje suradnje i partnerstva pretpostavljeno je kvalitetnom komunikacijom i praksom koju odgojitelj želi mijenjati. Rad donosi primjere dobre prakse u vidu odgojiteljeve suradnje s roditeljima i zajednicom; korištenje raznih mogućnosti koje mu partnerski odnosi nude. Cilj je prikazati važnost dokumentiranja procesa učenja i važnost sustavne suradnje s roditeljima i zajednicom u vidu istraživanja i mijenjanja prakse te poboljšanje kvalitete rada ustanove i potpunog razumijevanja djeteta.

Ključne riječi: dijete, odgojitelj, dokumentiranje, partnerstvo, razumijevanje

1. Uvod

Kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje oblikuje se kao dinamičan, otvoren, razvojni, humanistički, holistički, razvojno primjeren pri čemu je dokumentacija oblik interakcije svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Pri kontinuiranom praćenju možemo prepoznati i razumjeti specifične interese svakog djeteta, uključujući njegove potencijale i motiviranost. Ovim oblikom praćenja možemo pružiti pomoć i podršku pri učenju, a na taj način poticati djetetov razvoj. U praksi odgojitelji kontinuirano proučavaju i otkrivaju nove mogućnosti dokumentiranja neposrednog rada. Prema Slunjski (2012), namjene

su dokumentacije višestruke, a neke od njih su razvoj kurikuluma; uvid u postignuća i kompetencije djece, komunikacija svih dionika procesa i profesionalno učenje. Sustavnim praćenjem, procjenjivanjem i planiranjem može se „podržati razvoj i učenje svakog djeteta i nadograđivati dječju prirodnu znatiželju, pretходna znanja, iskustva i vještine“ (Tankersley i sur., 2012: 5).

Dokumentiranje i suradnja s roditeljima i zajednicom od ključne je važnosti, a uvjetovana je sustavnim praćenjem, prepoznavanjem potreba svakog djeteta pojedinačno. Djeca se razvijaju u obiteljskom okruženju, ali i u društvenoj zajednici koju čine različite strukture obitelji. U radu se stavlja naglasak na dva oruđa koja su potrebna odgojiteljima da bi uspješno stvorili sliku o djetetu i time mijenjali kontekste i vizije ustanove u kojoj djeca i odrasli žive i rastu.

2. Dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa

Dokumentiranjem nazivamo sveobuhvatno prikupljanje dokumentacije koje uključuje anegdotske bilješke, likovne radove, transkripte audio i videozapisa, fotografije djece tijekom igre i dječjih radova, zapisa dnevnika, anegdotske bilješke, dnevnike, transkripte razgovora, razmišljanja djece i njihove izjave, individualne planove i slično (Slunjski, 2012).

Pri prikupljanju informacija i dokumentiranja „odgojitelj polazi od svijesti o važnosti dokumentiranja razvoja djeteta“ (Tomljanović, 2019: 5), pri čemu se na dijete gleda kao na individuu sa svojim potrebama, iskustvom, interesima, osobnosti, temperamentom, jakim stranama i stilom učenja. Također, dokumentiranje se shvaća kao profesionalna odgovornost, te kao temelj pedagoškog planiranja (Tomljanović, 2019). U procesu dokumentiranja odgojno-obrazovnog rada rabe se alati koji obuhvaćaju razne metode i tehnike za prikupljanje i obradu podataka.

Mnoge su pozitivne implikacije dokumentiranja i praćenja razvoja djece. Primarno u odnosu na samo dijete, zatim u odnosu na njegove roditelje, također na timsku suradnju, na pomake relevantne u odgojno-obrazovnom procesu, pa i one u odnosu na sami kurikulum ustanove. Nadalje, dokumentacija je u službi razvoja kurikuluma i pomaže odgojitelju kod promišljanja neistraženih izvora učenja i materijala. Potrebno je istaknuti kako je svrha procjena postignuća i kompetencija djece s ciljem dokumentiranja dječjih kompetencija i znanja. Učenje odgojitelja u profesionalnom smislu omogućuje vidljivost procesa učenja i proučavanja i jedna je od svrha dokumentacije. Neizostavna svrha dokumentacije jest i komunikacija sa svim dionicima o tijeku i kvaliteti procesa.

Hansen, Kaufmann i Walsh (2004) objašnjavaju razliku između promatranja i bilježenja, gdje se promatranje definira kao praćenje djeteta tijekom igre ili rada bez odgojiteljskih uplitanja u aktivnost, a bilježenje kao proces kojim dokumentiramo aktivnost ili ponašanje kojom se dijete bavi. Kvaliteti promatranja i dokumentiranja doprinosi planiranje vremena u kojem će se promatrati

dijete, te načina bilježenja aktivnosti. Kada se odgojitelj u svojoj praksi koristi pedagoškom dokumentacijom, tada „ima priliku opažati dijete, ali i sebe s djetetom“ (Rinaldi, 2006 prema Slunjski, 2011: 85). Upravo ova definicija upućuje na značenje i ulogu dokumentiranja i dokumentacije odgojno-obrazovnog rada. U skladu s navedenim, kroz dokumentaciju odgojitelji kvalitetnije razumiju dijete i na taj način mogu pružiti adekvatnu podršku razvoju.

Program Korak po korak ima ishodište u dječjoj involviranosti u procesu vlastitog učenja, a sam program prije svega ima razvojni pristup koji „osigurava temelj kojim se postiže razumijevanje i poštivanje prirodnog razvoja djeteta, pri čemu se polazi sa stajališta da djeca kroz igru neprestano aktivno usvajaju nove informacije, napreduju kroz predvidive stupnjeve razvoja, emocionalno i spoznajno se razvijaju u socijalnoj interakciji s drugima, jedinstveni su individualci koji se razvijaju i rastu različitim tempom“ (Hansen, Kaufman i Walsh, 2004: 8).

Prikupljanjem informacija o djetetu može se izraditi individualna mapa djeteta u svrhu razumijevanja djeteta i njegova procesa učenja. Razvojna mapa na različite načine služi svim dionicima – djeci, roditeljima i odgojiteljima. Također, razvojna mapa djeteta podrazumijeva bogatu dokumentaciju dječjih iskustava koja, prema Slunjski (2012), uključuje razmišljanja djece, njihova iskustva i aktivitet, napredak tijekom vremena, dječje refleksije, refleksije odgojitelja, progresivni odgojno-obrazovni proces, dječje iskustvo u ustanovi, te osnovne informacije o aktivnostima u vrtiću.

Nadalje, u radu donosimo prikupljenu dokumentaciju koja prikazuje aktivnost djece, a rezultat je bilježenja odgojitelja Dječjeg vrtića „Maslačak“ iz Zadra. Ovako sveobuhvatna dokumentacija temelji se na polazištima programa Korak po korak i implementaciji programa u kurikulum ustanove. Navedeni sustav dokumentiranja i bilježenja također se upotrebljava za planiranje odgojno-obrazovnog rada, te odgojiteljima pomaže kod promišljanja o novim materijalima rada i izvorima učenja djece. Cilj istraživanja provedenog 2019. godine na području Zadra bio je ispitati mišljenje odgojitelja privatnih i gradskih vrtića o značenju dokumentiranja. Rezultati potvrđuju da dokumentiranje i praćenje djeteta omogućuje uvid u razvoj djeteta, prepoznavanje njegovih specifičnih potreba i interesa te prikazuje kompleksnost iskustva učenja djeteta (Valjan Vukić i Tomić, 2021).

2.1. Valorizacija perioda adaptacije – primjer

Sveobuhvatnom dokumentacijom učenje i razvoj djece postaju vidljivi. Pri tome, potrebno je promatrati objektivno i u što više situacija kako bi slika o djetetu bila što potpunija. Prema Vidačić Maraš (2015), djeca putem dokumentacije imaju priliku podsjetiti se početnih ideja te na taj način dijete ima priliku komparacije nekadašnjih i sadašnjih učenja. Takvim sustavnim prikupljanjem stvara se individualna razvojna mapa djeteta čiji je cilj pomoći djetetu da razumije sebe i proces vlastitog učenja. Kod prvih susreta s vrtićem prisutni su

višestruki izazovi za dijete, roditelje i odgojitelje. Reakcije u procesu adaptacije mogu biti različite i pokazuju odgojiteljima kako se dijete nosi s novonastalim situacijama i promjenama. U procesu privikavanja na novu okolinu te stjecanja povjerenja i pripadnosti novoj sredini, djeca mogu dugo plakati, odbijati hranu i imati razne oblike regresije (Valjan Vukić i Tomić, 2021).

Tablica 1. Valorizacija perioda adaptacije djevojčice M¹

1. rujna	M. u vrtić dolazi u pratnji oba roditelja, majke i oca. Prvi dan svi troje borave u skupini, zadržavaju se oko pola sata. M. se odvaja od mame, istražuje prostor, djecu i odgojiteljice pogledom. Mama djeluje zabrinuto.
2. rujna	M. ostaje sama u skupini oko pola sata. Reakcije na odvajanje od roditelja nema. Raduje se dolasku mame.
6. rujna	M. dolazi u pratnji mame, u vrtiću ostaje oko sat vremena. Plačem reagira na odvajanje od mame. Bumo reagira, izvija se prema nazad, odgojiteljica je spušta na udobno mjesto za opuštanje kako se ne bi ozlijedila. Traži blizinu odgojiteljice, povremeno se smiruje uz odgojiteljicu.
Rujan	M. svakodnevno dolazi u pratnji mame ili tate, plače prilikom odvajanja, a ponekad i tijekom jutra. Iza 10:30 sati je razdražljiva, ima potrebu za dnevnim snom, dnevni odmor je u 12 sati, nakon ručka, taj period je praćen plačem. Ne voli boravak u dvorištu. M. se uspavljuje uz odgojiteljicu, plače, ne želi leći, ima bocu i dr. Pliško, palac u ustima. San je nemiran i traje 30-45min (roditelji kažu kako kod kuće ne spava duže).
Listopad	Periodi u suzama su kraći, javljaju se pred spavanje. Dobrog je apetita, nije izbirljiva u prehrani, nemirno spava. Kad se otvore vrata sobe (ponekad) reagira plačem. Plače prilikom boravka u dvorištu, pred kraj mjeseca sve manje.
Studeni	M. redovito dolazi u vrtić. Ne plače pri odvajanju, pruža ruke odgojiteljici, sa smiješkom. Sama se uspavljuje, u drugoj polovini mjeseca mirno spava, maksimalno sat i pol. Uključuje se u igru s drugom djecom, najradije s N. i K. (koju najčešće tuče pa mazi). Samostalno se igra. Krajem mjeseca prisutna simbolička igra. Najviše se veseli grupnim aktivnostima - tempere, ples, pjevanje. Odgojiteljice su suglasne kako se M. adaptirala na boravku u vrtiću.

¹ Primjer je preuzet iz rada Valjan Vukić, V., Zrilić, S., Tomić, J. (2022). Dokumentiranje odgojno-obrazovnog rada kao put prema razumijevanju djeteta i djetinjstva (90-104) objavljenog u zborniku Orel, M., Brala-Mudrovčić, J., Miletić, J. (ur.), 12th International Conference. EDUvision 2022 *New Contemporary Challenges - Opportunities for Integrating Innovative Solutions into 21st Century Education*. Ljubljana: EDUvision.

2.2. Dokumentiranje likovnog rada

Dokumentiranjem likovnog rada djevojčice E. odgojiteljica ima uvid o tome koja djevojčica ima znanja o odnosima među članovima obitelji, koliko pozna je boje, koje dijelove odjeće imenuje, te razumijevanje isto-različito pojmova, ali i o samopouzdanju. U likovnom radu svjesno se oponaša stvarnost, a sve u skladu s razvojnim simboličkim sposobnostima. Djevojčica se koristi cijelom površinom papira za crtanje, a dijelove crteža povezuje u jednu cjelinu. Likovni rad odgovara predkonvencionalnom razdoblju, odnosno fazi u kojoj djeca pokušavaju postići sličnost realnosti koja ih okružuje i crteža.

Djevojčica E. (4 godine) za vrijeme okupljanja djece u vrtiću tijekom jutra prilazi odgojiteljici i obraća joj se.

E.: „Crtala bi s novim flomasterima!“

Odgojiteljica daje djevojčici papir i flomastere. Nakon nekoliko minuta djevojčica se obraća odgojiteljici.

E.: „Vauu ja imam tri pramena!“ (broji jedan dva tri)

Odg.: „Koga si nacrtala!“

E.: „Mamu, tatu i mene!“

Odg.: „Sviđa mi se kako si nacrtala svih troje, a gdje ste to?“

E.: „Idemo na igralište, ja ću se igrati, a mama i tata gledati!“ Nakon nekoliko trenutaka E. objašnjava: „Mama i tata su mi roditelji!“

Odg.: „A što si ti mami i tati?“

E.: „Ja sam njima dijete, djevojčica!“

Odg.: „A što ste zajedno ti, mama i tata?“

E.: „Jedna obitelj!“, i objašnjava tijekom crtanja: „Mama će imati roze hulahopke i čizme, a tata crvene čizme. Moja mama će imati majicu tamno plave boje. Ja imam smeđe oči (boji smeđe oči na crtežu), tata ima isto smeđe oči, mi imamo iste oči! Mama ima maslinaste oči drukčije od nas! Sad ću obojati nebo!“

Odg.: „Koje je boje nebo?“

E.: „Aquva! Obojat ću i travu, ona je zelene boje!“. Kada E. završava s radom, objašnjava „Vidi moj rad je lijep, najljepši! Ljepši od svih!“ Potom djevojčica uzima žuti flomaster te se potpisuje imenom na rad. Likovna aktivnost djevojčice trajala je šesnaest minuta i potom je rad dala odgojiteljici.



Slika 1. Likovni rad djevojčice E.

2.3. Dječja igra

Tjedan dana prije izrade igre djeca su dobila ideju da oboje tuljke od papirnatih ubrusa koje su pronašli u likovnom centru. Nakon bojenja imali su mnogo tuljaka u raznim bojama koje su odlučili prebrojiti. Dječak M. tijekom prebrojavanja odlučuje zapisati brojeve, na svaki tuljak jedan broj i na taj se način razvila igra naziva „Brojevni toranj“ koja potiče razvoj matematičkih kompetencija prebrojavanja od jedan do deset, samu vizualizaciju znamenke i uparivanje s odgovarajućim brojem točaka odnosno vizualizacije brojeva u nizu.

Djeca su imala obojene tuljke, a na svakom od njih bio je jedan broj i onoliko točki koliko odgovara napisanom broju. Na taj način djeca prepoznaju znamenke, imenuju i razgovaraju o njima, dijele prethodno iskustvo. Djevojčica E. pravilno imenuje brojeve, uparuje ih sa znamenkom i brojem točkica, dok djevojčica M. uz pomoć broji do 5 i uparuje broj točkica sa znamenkom. Djevojčica M. uzastopno griješi pa joj druga djevojčica pomaže u imenovanju i prebrojavanju. Odlučuju graditi toranj stavljajući tuljak na tuljak, no stalno im se ruši i nije stabilno.

E.: „Stalno nam pada!“ Hajde M. ti drži rukama dolje ja ću slagati!“

M. (nakon nekoliko pokušaja): „Pada opet“, prilaze odgojiteljici i traže pomoć.

Odg.: „Što bi mogli napraviti da toranj stoji?“ Djevojčice nemaju prijedlog. „Hoćemo potražiti pomoć od prijatelja?“

E. zamoli dječake D. i M. da im priskoče u pomoć. Prvo su se dosjetili da se potpomognu drvenim pločama, zatim pokušavaju papirom, olovkama i nakon nekoliko neuspjelih pokušaja M. donosi podmetače za čaše. Uspijeva im sagrađiti toranj pomoću podmetača. Dječaci gube interes za igru i napuštaju centar u kojem se igra odvija. Odgojiteljica daje prijedlog djevojčicama M. (4 godine) i E. (3 godine) da slože toranj u nizu od 1 do 10. Nakon usvojenog brojevnog niza u igri djevojčici E. odgojiteljica predlaže tornjeve od parnih i neparnih brojeva te prebrojavanje od 10 do 1. Djevojčica M. uz pomoć druge djevojčice tri put složi niz od 1 do 8. Igra je potrajala 45 minuta.

U ovoj igri razvijali su se sljedeći matematički koncepti:

- brojevi (pisanje brojeva, vizualizacija brojeva, prebrojavanje točkica, usvajanje brojevnog niza)
- oblik i prostor (koordinacija oko i ruka)
- vizualizacija (postavljanje tuljaka na mjesto koje odgovara brojevnom nizu)
- mjerenje (koristimo se pojmovima više i niže kad govorimo (uspoređujemo i mjerimo) o tornju i broju tuljaka u njemu – kada je viši, a kada je niži).

Kod razvoja kompetencija iz matematičkih procesa pojavljuju se:

- komunikacija i prikazivanje (komunikacija među djecom koja se igraju o znanjima koja imaju i pokazivanje brojeva, prebrojavanje, rasprava koju odgojiteljica potiče)
- povezivanje (uparuju se broj ispisan na tuljku, broj točki te se broj stavlja na odgovarajuće mjesto u brojevnom nizu)
- logično mišljenje, argumentiranje i zaključivanje (razvija se komunikacija među djecom o matematičkim pojmovima, povezivanje brojeva, nalazi se mjesto u nizu)
- rješavanje problema (zaključivanje koji je broj veći koji manji te koji treba biti na kojem mjestu, dodatno se prebrojavaju parni i neparni brojevi te brojevni niz od 10 do 1).

U ovoj dječjoj igri vidjeli smo primjer suradničkog učenja, regulaciju emocije, tj. tolerancije na neuspjeh, odlaganje potreba – čekanje na red (naizmjenice slaganje tornja), pozitivna matematička iskustva, kao na primjer usvajanje brojevnog niza od 1 do 10, vizualizaciju tog niza, razvoj koordinacije oko i ruka, matematičko pamćenje i mišljenje te razvoj svijesti o brojevima.



Slika 2 i 3. Djevojčice E. i M. tijekom igre

3. Suradnja

Najpoznatiji oblik suradnje zastupljen u predškolskoj ustanovi jest suradnja s obitelji i roditeljima. Dobra, temeljita, profilirana interakcija između roditelja i odgojitelja veoma je važna dimenzija u predškolskoj ustanovi i bitna je karakteristika humanističke koncepcije. Osim toga, suradnja i interakcije s roditeljima i obitelji djece, odgojitelju omogućuju bolje razumijevanje djeteta, njegove osobnosti, njegova karaktera i razvoja. Prema Stevanović (2003), odgojitelji od roditelja dobivaju višestruke pomoći. Pomoć se ogleda kroz usmjeravanje

odgojitelja k boljem i temeljitijem upoznavanju s djetetovim temperamentom i navikama. Roditelji kroz interakcije i suradnju interpretiraju svoje kulturne, vrijednosne i civilizacijske sudove koje prenose na dijete te se na taj način implementiraju u vrtićku kulturu, planiraju sadržaje, predlažu aktivnosti i izrađuju didaktiku. Ove zajedničke akcije odražavaju se na kvalitetniji rad s djecom, a ujedno se umnožavaju zajedničke dobrobiti i interakcije.

Suradnja s roditeljima u našoj ustanovi obilježena je višestrukim dobrobitima na svim razinama. Oblici suradnje u našoj se ustanovi dijele na individualne razgovore uz dvosmjernu komunikaciju te s pomoću razvojne mape, komunikacijske roditeljske sastanke, kutiće za roditelje, neformalne i slučajne kontakte najčešće u prostoru dječjeg vrtića ili neposrednoj blizini gdje roditelji kroz neobavezan razgovor traže informacije o djeci, razne radionice; Jesenski sajam, Božićni sajam ili Advent, Dan očeva, Majčin dan, Festival cvijeća, radionice za roditelje uz podršku profesora sa Sveučilišta.

Kao najdinamičniji oblik suradnje u našem vrtiću pokazao se individualni razgovor u koji se, uz asistenciju prethodno prikupljenih podataka i dokumentiranje u individualni portfolio, smješta sve ono što odgojitelj i roditelj trebaju znati o djetetu (igra; način i stil, individualan plan, temperament, razvoj crteža i napredak djeteta kroz anegdotsko bilježenje i transkripte). Individualni razgovor omogućuje roditelju i odgojitelju jedan ležeran, a dinamičan susret prepun zajedničkih dojmova i zaključaka o djetetu. Roditelj se upoznaje s odgojiteljevim sustavnim praćenjem djeteta te na taj način stječe sliku o dječjem vrtiću, odgojiteljima i načinu rada. S druge strane roditelj odgojitelju u ugodnoj atmosferi pruža potrebne i zanimljive informacije o djetetu kod kuće i obiteljskom životu kako bi odgojitelj stvorio potpuniju sliku djeteta i okruženja u kojem živi.

U našoj ustanovi, osim ovog oblika suradnje, još posebno ističemo i druženja odraslih i djece. Ovakvi oblici suradnje pokazali su se najtoplijim i najugodnijim stilom suradnje jer se na jednom mjestu nalazi više obitelji koje u ležernom okruženju razgovaraju i ostvaruju interakcije.

Temeljna obilježja odnosa i suradnje između roditelja i odgojitelja jesu uzajamna dvosmjerna komunikacija, obostrana podrška, donošenje odluka i uzajamno poticanje razvoja i učenja djece. Inicijator za sve susrete jest odgojitelj koji nastoji upoznati dijete pa svjesno ili nesvjesno uključuje roditelje u rad skupine. Redovita dvosmjerna komunikacija omogućuje razmišljanje i promišljanje o pomaku sa suradnje na partnerstvo.

3.1. Suradnja s ustanovama u lokalnoj zajednici

Roditelji su najvažniji suradnici odgojiteljima u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Kao takvi najvažnija su stepenica vrtiću za iskorak prema lokalnoj zajednici, a i šire. Prema tome, kao najvažniju zadaću roditelja i odgojitelja te ostalih dionika odgojno-obrazovnog procesa pretpostavljamo osvješćivanje bliže i šire lokalne zajednice za temeljne potrebe vrtića. Roditelji, dakle, kao ključni suradnici, odgojiteljima pružaju prilike u svakodnevnim interakcijama da se okrenu prema lokalnoj zajednici. U nastavku na ovu bitnu zadaću senzibiliziranja ustanova u bližoj i široj zajednici za dječje vrtiće, a uzevši roditelje kao prvu stepenicu, smatra se da je ključna otvorenost i suradnja same ustanove za rani odgoj prema lokalnoj zajednici. Otvorena vrtićka zajednica takvim će otvorenim pristupom i radom sebi osigurati različite i mnoge nove oblike pomoći i interakcija te na taj način direktno omogućiti rad na kvaliteti i unaprjeđivanju. Aktivno sudjelovanje pretpostavlja prihvaćanje ustanove za rani odgoj od bliže i šire lokalne zajednice, a samim se time otvaraju novi putevi za rješavanje nekih svakodnevnih ili konkretnih problemskih situacija unutar same ustanove.

Tankersley i sur. (2012) u svojim zapisima naglasak stavljaju na sve češću potrebu ustanove za rani odgoj i obrazovanje da izađe iz definirane kolotečine i sheme vrtićkog okruženja prema van kako bi se poboljšala dinamika rada. Nadalje, naglasak se i dalje stavlja na višestruke interakcije koje su potrebne i, usudili bismo se reći, nužne. Odgojiteljice koje su ključne u procesu učenja pronalaze načine kako bi djecu vodile „van“ vrtića i na taj način potaknule bolje i aktivnije iskustveno učenje djece, bolju socijalizaciju. Ovakvim pristupom djeca su automatski aktivnija u učenju, aktivnosti su zanimljivije i svrsishodnije, proces učenja je dinamičniji, a djeca se istinski osjećaju dijelom zajednice u koju su uključena neposredno.

Možemo kratko spomenuti i dotaknuti pojam partnerstva prema kojem težimo radeći na suradnji. No sami termini i njihova funkcija su različiti i opširni pa se u ovom radu isključivo držimo suradnje koja teži partnerskom odnosu. U radu se zato zadržavamo na pojmu suradnje, a valjalo bi spomenuti i pojam nerazumijevanja koji je najčešći u interakcijama, a šteti ukupnoj suradnji. „Zbog obostranog nerazumijevanja“ dolazi do pogrešnih zaključaka i nespremnosti na kvalitetniju suradnju. Mohorić i Nenadić Bilan (2019) u radu ističu važnost redovitosti i trajnosti suradnje. Mijenjanje oblika i metoda pristupa radu počiva na otvorenom dijalogu, izborima i zajedničkom odlučivanju svih dionika interaktivnog procesa. Taj oblik suradnje, kako napominju, zapravo je ključna pretpostavka za kvalitetni odgojno-obrazovni rad na svim razinama. Takva suradnja pretpostavka je kvalitetnog ostvarivanja odgojno-obrazovnog rada na svim razinama, pa tako i u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Iako se

u literaturi spominje i pojam nerazumijevanja, pretpostavka suradnje u ovom radu ne podliježe terminu nerazumijevanja.

Suradnja s roditeljima i ustanovama u lokalnoj zajednici prijeko je potrebna za razvoj i napredak ustanova za rani odgoj. Budući da je vrtić zaista živi organizam, može se očekivati da u budućnosti sve više izlazi izvan okvira i otvara se sve više roditeljima i zajednici, a tako i obratno. Vrtić, roditelji, bliža i šira zajednica; interakcije i njihova međusobna suradnja kotačić su koji će pokrenuti promjene u odgojno-obrazovnom sustavu.

4. Zaključak

Suvremena odgojno-obrazovna ustanova teži samoostvarenju; promatra, prati i bilježi interese djece pod stručnim vodstvom koje također teži cjeloživotnom obrazovanju, učenju i nadograđivanju znanja. Humanistički pristup i nacionalni kurikulum naglasak stavljaju na promatranje djece i dokumentiranje promjena te na uspješne međuljudske odnose s tendencijom rasta, uvijek k boljem. Unutar okvira humanističkog pristupa i nacionalnog kurikulumu, naš dječji vrtić, kao živi organizam, stvara vlastiti kurikulum. Naš se kurikulum temelji na promatranju djeteta kao zasebne jedinice, a s vlastitim i individualnim stilom učenja. Utemeljen na takvom promatranju djeteta, „zidovi“ naše ustanove podižu se upravo prema težnji za što boljom suradnjom i partnerstvom; prvo s roditeljima, a onda s lokalnom zajednicom i šire.

Rad je predstavio okosnicu zajedničkog djelovanja dviju odgojiteljica koje na razini ustanove i unutar svojih objekata sustavno bilježe promjene utemeljene na dokumentiranju i na suradnji s roditeljima i ustanovama u lokalnoj zajednici. Dokumentiranjem i suradnjom te međusobnim interakcijama stvaramo vrtić po mjeri djeteta, vrtić u koji rado dolaze djeca i odrasli.

5. Literatura

1. Brajković, S., Handžar, S., Tankersley, D. (2012). Koraci prema kvalitetnoj praksi. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
2. Hansen, K., Kaufmann, R., Burke Walsh, K. (2004). Kurikulum za vrtiće. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
3. Mohorić, M., Nenadić-Bilan, D. (2019). Učestalost i oblici suradnje odgojitelja i roditelja u katoličkim vrtićima u odnosu na javne i privatne dječje vrtiće u Zadarskoj županiji. *Obnovljeni Život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*. Vol. 74. No. 2. <https://doi.org/10.31337/oz.74.2.8>.
4. Slunjski, E. (2011). Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija. Zagreb. Školska knjiga.

5. Slunjski, E. (2012). Tragovima dječjih stopa: istraživačka perspektiva djeteta u radu na projektu. Zagreb. Profil International.
6. Stevanović, M. (2003). Predškolska pedagogija. Sveučilište u Rijeci. Andromeda.
7. Tankersley, D. (2012). Teorija u praksi, priručnik za profesionalni razvoj odgojitelja. Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
8. Tomljanović, E. (2019). Prikupljanje informacija o djetetu i stvaranje individualnog plana. *Dijete, vrtić, obitelj*, 90, 5–9.
9. Valjan Vukić, V., Tomić, J. (2021). The educators' opinion on monitoring and documenting the educational process in preschool institutions. U: Gómez Chova, L., López Martínez, A. i Candel Torres, I. (ur.), ICERI2021 Proceedings, (9942-9951).
10. Valjan Vukić, V., Zrilić, S., Tomić, J. (2022). Dokumentiranje odgojno-obrazovnog rada kao put prema razumijevanju djeteta i djetinjstva. U: Orel, M., Brala-Mudrovčić, J., Miletić, J. (ur.), 12th International Conference. EDUvision 2022 New Contemporary Challenges - Opportunities for Integrating Innovative Solutions into 21st Century Education. Ljubljana: EDUvision, (90–104).
11. Vidačić Maraš, B. (2015). Kako koristiti dokumentaciju u funkciji razvoja kurikuluma. *Dijete vrtić, obitelj*, 21 (79), 9–11.

HOW TO UNDERSTAND A CHILD – THROUGH THE BINOCULARS OF EDUCATORS (DOCUMENTATION AND COOPERATION)

Abstract

The advancement of society and technology and the modern way of life of the 21st century have led to a new concept of child and childhood. The modern concept of a child starts with the fact that the child is an active, integral being, curious and competent and the subject of its own development. First of all, the child needs to be understood and supported in development, and the relevant tool in this process is documentation of educational work, with the main goal being quality educational practice.

The paper will present the part of documentation from the child's development folder, i.e.; An Individual Portfolio; that gives insight into the child's thinking and activities, the child's progress, the child's involvement in assessing its achievements, providing basic information (Slunjski 2012). This method of monitoring the child enables educators, experts, and parents to understand the child.

Cooperation with parents and the community is essential and is conditioned by systematic monitoring, recognising the needs of each child individually. Certainly, children primarily develop in their family settings, but development is also influenced by the social community created from different family structures. Partnering with parents is necessary to create an enabling environment and to develop the child's potential. The area of cooperation and partnership is presumed by quality communication and practice that the educator wants to change.

The paper will present examples of good practice in the form of educator's cooperation with parents and the community; the use of various possibilities offered by partner relations. The aim of the paper is to show the importance of documenting the learning process and the importance of systematic cooperation with parents and the community in the form of research and changing of practice and improving the quality of the institutions work and the full understanding of the child.

Keywords: child, educator, documentation, partnership, understanding

Antonija Mamužić
Katolička osnovna škola Šibenik

Željka Čaleta Car
Katolička osnovna škola Šibenik

IDENTITET KATOLIČKE ŠKOLE (DJELOVANJE KATOLIČKE OSNOVNE ŠKOLE U ŠIBENIKU)

Sažetak

Odgov je zahtjevno djelovanje. Započinje u roditeljskom domu i traje dugo popraćen uspjesima i neuspjesima jer je svaka osoba drukčija i jedinstvena. Sva djeca, bilo kojeg podrijetla, imaju pravo na odgoj koji odgovara njihovu životnom cilju, osobnoj sposobnosti i koji je otvoren za suživot s drugima radi promicanja jedinstva i mira. Odgoj je pravo svih, a roditelji i škola imaju odgovornost odgajati djecu da postanu zrele osobnosti, poštteni građani i dobri kršćani.

Katolička škola dužna je dati svojim učenicima takav odgoj po kojem će cijeli njihov život biti prožet Kristovim duhom. On obuhvaća sve dimenzije čovjekove osobnosti (vjera, razum, ljubaznost) i usmjerava ih prema istinskim vrijednostima koje će djeci pružati zaštitu pod kojom će nastojati širiti svoja krila razvijajući svoje sposobnosti i iskazivati osjećaje. Učitelji jako utječu na poimanje koje djeca imaju o sebi i o svijetu. Svaki dan imaju priliku pružiti im modele ponašanja koji im mogu pomoći da se snađu u današnjem svijetu.

Subjekti odgovorni za promicanje i utvrđivanje katoličkog identiteta jesu učenici, roditelji i učitelji. Djelujući na različitim razinama, međusobnim partnerstvom ostvaruju sintezu između vjere i kulture što je i temelj dječjeg uspjeha.

Ključne riječi: odgoj, partnerstvo, škola, uspjeh, suradnja

1. Uvod

Danas je pritisak na suvremenu obitelj iznimno velik. Mnogo se vremena provodi izvan obitelji pa se mnoge zadaće prebacuju na školu. Roditelji traže od katoličke škole povjerenje i suradnju nastavnika te osjećaj vrijednosti svake osobe.

Katolička škola dužna je dati svojim učenicima takav odgoj po kojem će cijeli njihov život biti prožet Kristovim duhom. On obuhvaća sve dimenzije čovjekove osobnosti (vjera, razum, ljubaznost) i usmjerava ih prema istinskim vrijednostima koje će djeci pružati zaštitu pod kojom će nastojati širiti svoja krila razvijajući svoje sposobnosti i iskazivati osjećaje. Katolička je škola odgojna zajednica koja podrazumijeva školski kolektiv, roditelje i učenike. Važni su odnosi među osobama, suradnja kao i zajedničko djelovanje. Ključ odgoja u katoličkim školama je ljubav.

2. Vjerska dimenzija odgojnog ambijenta

Katolička škola koja pozornost posvećuje odgojnim pitanjima od velike je važnosti za društvo i Crkvu. Ona se temelji na odgojnom planu na kojem se skladno temelje vjera, kultura i život. Odgojni plan trebao bi jednako zanimati učitelje, učenike i obitelji tako da svatko može ispuniti svoj dio, uvijek u evanđeoskom duhu ljubavi i slobode. Važno je razvijati uzajamne odnose prožete povjerenjem. Katolička škola nastoji uvijek razvijati suradnju s obiteljima. Suradnja se produbljuje kad je riječ o osjetljivim pitanjima, kao što su vjerski, moralni, usmjerenje prema zvanju kao i izbor posebnih poziva. Škola nastoji više uključiti obitelji u odgojni plan svakog učenika. Kršćanski odgoj zahtijeva poštovanje prema državi i njezinim predstavnicima i brigu o općem dobru. Dakle, sloboda, pravednost, posao i napredak prisutan je u odgojnom planu i osjeća se u školskom ambijentu (Kongregacija za katolički odgoj, 1989).

3. Obrazovna misija katoličkih škola

Roditelji su motivirani za svoju djecu odabrati školu koja snagu pronalazi u kršćanstvu. Roditelji od katoličkih škola očekuju razvoj jedinstvenih osobnosti njihove djece s ciljem razvoja društvenih sposobnosti s naglaskom na povezanost obrazovne zajednice i obitelji. Katoličke škole preuzimaju zadaću ostvariti prostor za život i obrazovanje koji omogućuju razvoj prema principima vjere. „Nije potrebno naglašavati da kršćanska poruka spasenja i bezuvjetno prihvaćanje da je čovjek stvoren na Božju sliku podcrtavaju osobnu definiciju katoličkih škola.“ (Tunjić, 2012: 81) Roditelji biraju školu u kojoj mogu računati na kvalitetno osoblje koje se posvećuje ohrabivanju učenika u donošenju važnih društvenih pitanja. Roditeljima je važno da škola razvija odgojno ozračje, odnosno da je obitelj u bliskoj vezi s ustanovom (Tunjić, 2012).

4. Partnerstvo roditelja i odgojno-obrazovne ustanove

Učitelj, kao i roditelj, ima jako veliku ulogu u odgoju djece. Svaki kvalitetan odnos, pa tako i onaj na relaciji obitelj-škola-zajednica, obilježava učinkovitu komunikaciju i međusobno pomaganje.

Što je obitelj više uključena, veće su mogućnosti za maksimalnu dobrobit djece. Učitelji koji individualno pristupaju obitelji izgrađuju s njom bliske odnose te tako stvaraju poticajno ozračje u odgojno-obrazovnoj ustanovi. To je ključna stavka koja omogućuje unapređivanje partnerstva između ustanove i obitelji. Oni moraju biti pravi partneri s jednim ciljem – dobrobiti djece. Roditeljima je nužno

omogućiti sudjelovanje u svim aspektima funkcioniranja organizacije, odnosno oni se moraju osjećati kao ravnopravni članovi tima u ustanovi. Uspješno je partnerstvo rezultat promišljenih, sustavnih i uspješnih aktivnosti koje učitelji provode u školama koje promiču kvalitetno partnerstvo s obiteljima.

Učitelj djeci nije samo učitelj, on njima svakog dana pruža i model ponašanja koji će im pomoći da se snađu u današnjem svijetu. U partnerskom odnosu obitelj i ustanova smještaju dijete i njegove potrebe u centar pozornosti obiju strana koje imaju iste interese, ciljeve i zadaće. Obje strane žele dostići cilj koji je u djetetovu najboljem interesu (Ljubetić, 2014).

4.1. Zdravi partnerski odnosi

Dobri partnerski odnosi i povezanost obitelji i ustanove najvažnije su stavke kad je riječ o dobrobiti djeteta. Samo uz taj uspješan partnerski odnos djeca mogu rasti i razvijati se te ostvarivati što bolje obrazovne rezultate. Tijekom djetetova školovanja pojavljuju se različiti odnosi (roditelji i djeca, učitelji i djeca, škola i lokalna zajednica, roditelji i učitelji, djeca međusobno i sl.). Sve su to prirodni sustavi unutar kojih se razvija svako dijete. Osim toga, sve ključne osobe partnerskog odnosa jako su bitne i kao potpora djetetovu učenju i održavanju odnosa s osobama s kojima dijele odgovornost. Veliku ulogu ima i dosljednost, kao i uspostavljanje ciljeva i vrijednosti učenja i obrazovanja u obiteljskom i školskom okruženju (Ljubetić, 2014).



Slika 1. Učiteljica Katoličke osnovne škole i majka učenika njegovu razrednom odjelu čita adventske priče Sonje Tomić „Kako je Jona pronašao Božić“

5. Povijest Katoličke osnovne škole u Šibeniku

Kako je bilo jako mnogo upita roditelja hoće li se osnovati katolička osnovna škola, Šibenska biskupija tu je ideju uzela na razmatranje. Šibenski biskup msgr. Ante Ivas 5. studenoga 2007. donio je u ime biskupije šibenske Odluku o osnivanju Katoličke osnovne škole sa sjedištem u Šibeniku. Katolička osnovna škola nudi cjelovit pristup odgoju i obrazovanju koji se temelji na evanđelju. Stručni djelatnici kod svakog djeteta potiču tjelesni, emocionalni, religiozni, intelektualni, društveni i duhovni razvoj.

U radu škole jako je važna interakcija učenika, roditelja, učitelja, nastavnika i izvannastavnog osoblja koja izgrađuje školu kao zajednicu, ne samo u sociološkom pogledu nego i stvara duhovnu integraciju osoba povezanih u Kristu.

Cilj djelatnika Katoličke osnovne škole jest da s pomoću evanđelja izgrađuju zdravoga, snažnog, zrelog i sposobnog mladog čovjeka s vedrim pogledom u budućnost, a generacije učenika koje su izašle iz škole to i potvrđuju. Tijekom cijelog školovanja, obitelj je učiteljima ravnopravan partner. (izvor: <http://os-katolicka-si.skole.hr/skola/povijest>)



Slika 2. Grb Katoličke osnovne škole u Šibeniku (izvor: <http://os-katolicka-si.skole.hr/>)

6. Djelovanje Katoličke osnovne škole u Šibeniku kroz međusobno partnerstvo učitelja i roditelja

Zajedničkim djelovanjem roditelja i učitelja mogu se ostvariti temeljne zadatke: usvajanje znanja, razvijanje vještina i sposobnosti kako bi svako dijete razvilo svoje potencijale.

Čimbenici izgradnje zdravih odnosa obitelji i škole su: povjerenje, poštovanje, kompetencija, obzirnost prema drugima, integritet i ravnopravnost.

Iskustva su pokazala da partnerstvo škole i obitelji pospješuje odgoj i obrazovanje, ima pozitivan utjecaj na školski uspjeh i na djetetovo cjelokupno ponašanje. Djelatnici Katoličke osnovne škole još od svojih početaka nastoje uspostaviti partnerski odnos s roditeljima te im pružiti aktivnu ulogu u odgoju i obrazovanju njihova djeteta. Upravo takav odnos uključuje uzajamno poštovanje, dijeljenje informacija, dogovaranje i zajedničko odlučivanje. Katolička škola pozvana je njegovati obiteljski duh kako bi, zajedno s roditeljima, pomogla

učenicima da se razviju u cjelovite osobe. Roditelji djeluju kao podrška učiteljima, pomagači u odgojno-obrazovnom procesu, dok su katkad u ulozi učenika.

Od osnutka škole roditelji na kraju nastavne godine zajedno s djecom sudjeluju na misi zahvalnici kako bi zahvalili Gospodinu na svim danima u protekloj godini ispunjenim radošću, igrom i smijehom. Nakon mise obično slijede ugodni razgovori i neformalna druženja popraćena dobrim raspoloženjem, a nerijetko se organizira i piknik, odnosno natjecanje obitelji u različitim igrama. Roditelji se pozivaju na misna slavlja i tijekom nastavne godine: svakog zadnjeg petka u mjesecu, na Pepelnicu i sl.

Njeguje se i hodočašće roditelja koje je prigoda za druženje kao i poticaj na molitvu i na razmišljanje o vrijednostima obitelji.

Roditelji, bake i djedovi voljni su sudjelovati u edukaciji djece. Često se kroz suradnju s učiteljima organiziraju predavanja kojima roditelji djecu educiraju o higijeni usne šupljine, zdravoj prehrani, važnosti razvrstavanja otpada i sl.

U Danima otvorenih vrata roditelji su imali mogućnost razgledati likovne i literarne radove djece, likovno se izražavati, duhovno se okrijepiti, a i sudjelovati na pedagoškim radionicama koje su organizirali učitelji. Od 2014. godine učenici i roditelji u prosincu sudjeluju u projektu „Večer matematike“ koji organizira Hrvatsko matematičko društvo. Večeri su ispunjene interaktivnim radionicama i društvenim igrama matematičkog sadržaja u kojima uživaju veliki i mali. Roditelji, za vrijeme adventa, sudjeluju u kreativnim radionicama izrađujući božićne vijence, dok prihodom od prodaje školuju dvoje djece u Ugandi.



Slika 3. Druženje s obiteljima na kraju nastavne godine

Radeći zajedno, roditelji i djeca u svoje radove unose ljubav, lijepu želju, kreativnost i radost zbog namjene prodaje svojih uradaka.

Na razini razrednih odjeljenja često se organiziraju projekti u kojima su roditelji aktivni sudionici. Kako bi učenici zavoljeli čitanje, naprtnjača puna knjiga boravila je u obiteljima nakon čega su članovi obitelji pisali svoja iskustva o projektu.

Roditelji su često u učionicama razredne nastave glavni sudionici odgojno-obrazovnog procesa, najčešće predstavljajući svoja zanimanja. Održavaju likovno-glazbene radionice, organiziraju pedagoške radionice, čitaju priče, educiraju učenike o ekologiji, zdravoj prehrani, pravilima košarke, kao i o načinima higijene i njezi kose. Nerijetko predstavljanje zanimanja uključuje posjet učenika radnom mjestu roditelja. To jako mnogo znači roditeljima i djeci jer zapravo omogućuje bolje upoznavanje roditelja i učenika (Monografija o 10. obljetnici Katoličke osnovne škole u Šibeniku, 2018).

7. Zaključak

Duh je bitna stvar katoličke škole. Čvrst osjećaj identiteta manifestira se kroz učenike koji se vesele odlasku u školu i kroz roditelje koji su potpuno uključeni u odgoj i obrazovanje svoje djece i u širi kontekst škole. Uključivanje roditelja jedna je od najvažnijih stvari koje mora učiniti svaka škola. Bez obzira na njihova iskustva u obrazovanju, roditelji su eksperti za svoju djecu. Nastavnici su stručnjaci za učenje. Kad se to zajedno spoji, djeca će imati veliku korist. Škola je samo jedan dio života mlade osobe. No, učenje nije. Djeca uče i razvijaju se cijeli život. Katoličke škole mnogo postižu jačanjem duha i radom s roditeljima i širom zajednicom.

Za razvoj učenika također je jako važno da vide kako učitelji cijene njihove roditelje. Roditeljima je također to jako važno, jer od učitelja mogu doznati kako pomoći djetetu ako dođe do bilo kakvih problema (Kongregacija za katolički odgoj, 1989).

8. Literatura

1. Katolička osnovna škola (2018). *Veslamo evo... Monografija o 10. obljetnici Katoličke osnovne škole u Šibeniku*. Šibenik: Educa d. o. o.
2. Kongregacija za katolički odgoj (1989). *Vjerska dimenzija odgoja u katoličkoj školi*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
3. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva*. Zagreb: Element d. o. o.
4. Tunjić, N. (2012). *Katolička škola u suvremenom svijetu*. Rijeka: Salezijanska klasična gimnazija s pravom javnosti.
5. URL1: Katolička osnovna škola u Šibeniku, <http://os-katolicka-si.skole.hr/skola/> povijest. Posjećeno 10. rujna 2023.

CATHOLIC SCHOOL IDENTITY – ACTIVITY OF THE CATHOLIC PRIMARY SCHOOL IN ŠIBENIK

Abstract

Education is a demanding activity. It starts in the parents' home and lasts for a long time, accompanied by successes and failures because each person is different and unique. All children, of any origin, have the right to an upbringing that corresponds to their life goals, personal abilities and is open to coexistence with others in order to promote unity and peace. Education is everyone's right, and parents and schools have the responsibility to raise children to become mature personalities, honest citizens and good Christians.

The Catholic school is obliged to give its students such an education that their whole life will be imbued with the spirit of Christ. It encompasses all dimensions of a person's personality (faith, reason, kindness) and directs them towards true values that will protect children. Teachers greatly influence the perception that children have of themselves and of the world. Every day they have the opportunity to provide them with models of behavior that can help them navigate in today's world.

Subjects responsible for promoting and establishing Catholic identity are students, parents and teachers. Acting on different levels, through mutual partnership they achieve a synthesis between religion and culture, which is the basis of children's success.

Keywords: education, partnership, school, success, cooperation

LJUBAV PREMA DOMOVINI¹

Sažetak

Ljubav prema domovini nazivamo domoljublje, a ono podrazumijeva poštovanje svega što čini domovinu. Domovinu čine ljudi, jezik, povijest, kultura, tradicija te prirodne posebnosti. U nastavi Geografije brojne su mogućnosti razvijanja ljubavi prema domovini, a jedan od načina jest aktivno uključivanje učenika u male istraživačke projekte u nastavi kroz koje upoznaju prirodnu i kulturnu baštinu svoje domovine, a time jačaju osjećaj pripadnosti i ljubav prema domovini.

Kroz dva nastavna predmeta, Geografiju i Hrvatski jezik, učenici osmih razreda osnovne škole sudjelovali su u dvama cjelogodišnjim projektima u kojima su povezali te produbili svoje znanje o materijalnoj i nematerijalnoj baštini, povijesti, prirodnim, geografskim i kulturnim ljepotama i vrijednostima svoje domovine. Projekt pod nazivom *Moja zemlja* vođen je na eTwinning platformi u suradnji s nekoliko drugih škola u Republici Hrvatskoj, a projekt *Hrvatska kulturna baština* cjelogodišnji je unutarškolski projekt.

Cilj projekta *Moja zemlja* bio je proširivanje znanja o domovini kroz korištenje različitih digitalnih alata. Pri realizaciji projekta učenici su dopunili znanja o svojoj domovini, gradu, učili se primjeni različitih *web*-alata, ali isto tako upoznali druge običaje, razbili predrasude i postali odgovorniji građani.

Cilj projekta *Hrvatska baština* jest upoznavanje hrvatske kulturne materijalne i nematerijalne baštine, te prirodnih ljepota Republike Hrvatske kroz terenski i istraživački rad.

Ključne riječi: baština, domovina, digitalni alati, geografija, terenska nastava, tradicija

„Ja domovinu imam; tek u srcu je nosim,
I brda joj i dol.“

Silvije S. Kranjčević, Moj dom

1. Uvod

Ljubav prema domovini nazivamo domoljublje, a ono podrazumijeva poštovanje svega što čini domovinu. Domovinu čine ljudi, jezik, povijest, kultura, tradicija te prirodne posebnosti. U nastavi Geografije brojne su mogućnosti razvijanja ljubavi prema domovini, a jedan od načina jest aktivno uključivanje učenika u

¹ Rad objavljen u zborniku 3. međunarodna konferenca Vzgoja za ljubezen do domovine in države, Odgovorno odhranjamo slovensko identiteto, 2021.

male istraživačke projekte u nastavi kroz koje upoznaju prirodnu i kulturnu baštinu svoje domovine, a time jačaju osjećaj pripadnosti i ljubav prema domovini.

Kroz dva nastavna predmeta, Geografiju i Hrvatski jezik, učenici osmih razreda osnovne škole sudjelovali su u dvama cjelogodišnjim projektima u kojima su povezali te produbili svoje znanje o materijalnoj i nematerijalnoj baštini, povijesti, prirodnim, geografskim i kulturnim ljepotama i vrijednostima svoje domovine. Projekt pod nazivom *Moja zemlja* vođen je na eTwinning platformi u suradnji s nekoliko drugih škola u Republici Hrvatskoj, a projekt *Hrvatska baština* cjelogodišnji je unutarškolski projekt.

Svoj doprinos vidim u prezentaciji ovih dvaju projekata kao primjera dobre prakse s temom odgoja za ljubav prema domovini, a to se najbolje očituje u očuvanju identiteta i baštine. Identitet je najvažnije egzistencijalno pitanje čovjeka. Identitet osobe ili naroda može činiti više elemenata poput jezika ili religije, no jedan od najvažnijih je baština; ona je „odnos prema prošlosti, sadašnjosti i budućnosti, a uključuje naše pravo na korištenje, obvezu očuvanja i dužnost stvaranja za nove generacije“ (Cifrić, 2014: 9).

Osnova za osmišljavanje ovih dvaju projekata proizašla je iz kurikuluma Geografije. Današnji način života zahtijeva nova znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavove, tj. nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoj kritičkog mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija. Smisao učenja nije puko usvajanje činjenica koje se brzo zaboravljaju. Umjesto suhoparnih predavanja nakana je učiniti nastavu doista korisnom i zanimljivom. To su razlozi zbog kojih se smatra da su ovakvi primjeri u nastavi vrijedno iskustvo, te mogu poslužiti kao dobar model kolegama.

2. Iz kurikuluma Geografije

2.1. Vrijednosti i načela učenja i poučavanja geografije

„Geografija je znanost koja se bavi proučavanjem odnosa i odraza prirodnih i društvenih elemenata u geografskome prostoru (njihovim distribucijama, obrascima, međudjelovanjima i promjenama, odnosno zakonitostima) radi planiranja funkcionalne i, prema mogućnosti, optimalne prostorne organizacije (na skali od lokalne do globalne) te upravljanja prostorom u skladu s održivim, pametnim i uključivim razvojem. Svrha učenja i poučavanja Geografije usvajanje je geografskih znanja i vještina te pozitivnih etičkih stavova (koje kao skup kompetencija možemo nazvati geografskom pismenošću) kako bi učenici postali osposobljeni članovi zajednice, koji svjesni svoje odgovornosti prema drugim ljudima i prirodi, poštujući načela održivoga razvoja, aktivno sudjeluju u oblikovanju i preoblikovanju funkcionalne prostorne organizacije na različitim

razinama, od lokalne preko nacionalne do globalne.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

„Poučavanje Geografije neposredno promiče prostor kao identitetnu osnovu, razvija identitet od osobnoga, lokalnog, regionalnog do nacionalnog građanskog, ali i do nadnacionalnog i globalnog identiteta građanina svijeta. Razvijanjem socijalne osjetljivosti i ekološke svijesti učenici razvijaju solidarnost. Stečene vrijednosti potiču prihvaćanje kulturnih i drugih razlika i uvažavanje potreba drugih, uz međusobno razumijevanje i poštovanje.

Temeljna vrijednost učenja i poučavanja Geografije jest razvijanje znatiželje za svijet te poticanje nadahnuća za građenje bolje i uređenije sadašnjosti i budućnosti Hrvatske, Europe i svijeta. Geografija pruža znanja i vještine koje omogućuju učenicima potpunije razumijevanje vrlo složenoga i promjenjivoga svijeta i njihova položaja u njemu. U nastavnome predmetu Geografiji učenici razvijaju prostorno mišljenje, uče o prostoru, ali i u prostoru. Uče orijentirati se, kretati se, promatrati i prikupljati podatke u prostoru, koristiti se geografskim kartama, novim tehnologijama, uključujući i geografske informacijske sustave. Osposobljavaju se za prepoznavanje prostorno relevantnih problema od lokalne k sve višim prostornim razinama. Potiče ih se na predlaganje rješenja tih problema i na aktivno sudjelovanje u oblikovanju bolje budućnosti. Učenjem i poučavanjem Geografije u učenika se razvija osjećaj odgovornosti kako bi svaki naraštaj iza sebe ostavio skladniji i uređeniji prostor nego što ga je dobio u nasljeđe.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

2.2. Odgojno-obrazovni ciljevi učenja i poučavanje geografije

„Učeći nastavni predmet Geografiju, učenik će:

- postati osposobljen član zajednice koji, svjestan svoje odgovornosti prema drugim ljudima i prirodi te poštujući načela održivoga razvoja, može sudjelovati u oblikovanju funkcionalne prostorne organizacije na različitim prostornim razinama
- spoznati važnost identiteta u globaliziranom društvu te djelovati na očuvanju i promicanju lokalnoga, regionalnog i nacionalnog identiteta, uz poštovanje različitosti
- koristiti se geografskom pismenošću, logičkim mišljenjem, jezično-komunikacijskim i socijalnim vještinama za kritičko promišljanje o prostornim problemima radi pronalazjenja kreativnih i inovativnih rješenja u svakodnevnome životu i za cjeloživotno učenje
- samostalno i u skupini planirati i provesti istraživanje, uključujući terenski rad, radi otkrivanja novih spoznaja o geografskome prostoru.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

2.3. Učenje i poučavanje predmeta

„Učenje i poučavanje geografije treba biti u znaku aktivnoga učenja koje omogućava razvijanje ne samo geografskih nego i metodičkih, komunikacijskih i socijalnih kompetencija učenika. Učenicima trebaju biti na raspolaganju različiti izvori znanja (tekstni, grafički...) te tehnika i tehnologija kako bi ih učili svrhovito odabirati i prikladno se njima koristiti. Aktivnom učenju treba doprinijeti primjena načela slobodnoga izbora organizacijskih oblika rada, strategija učenja i izbora sadržaja učenja, što bi moglo dovesti do veće motivacije i više razine ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda. Stare postulate slušaj, pamti, ponovi valja zamijeniti postulatima istraži, promisli, stvori nešto novo.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

„U učenju geografije koriste se udžbenik, atlas i radna bilježnica te brojni drugi različiti analogni i digitalni materijali i izvori za učenje koji doprinose uspješnijem ostvarenju ishoda i potiču znatiželju. Vizualizacija geografskih sadržaja ostvaruje se korištenjem različitih vrsta geografskih karata, atlasa, modela, uređaja, grafičkih i slikovnih materijala, udžbeničke i ostale literature te brojnih sadržaja i alata u elektroničkom obliku. Tijekom procesa učenja i poučavanja učenici dio materijala i izvora izrađuju i pronalaze samostalno. E-učenje osposobljava učenike za korištenje računalne tehnologije i internetskih izvora kao preduvjeta uspješnoga cjeloživotnog učenja. Za interpretaciju i vizualizaciju prostornih organizacija i procesa te lakše uočavanje obrazaca, trendova i problema u prostoru koristi se GIS.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

3. Primjeri dobre prakse

Polazište za osmišljavanje ovih projekata bili su ishodi učenja predmeta Geografija u osnovnoj školi.

Iz kurikuluma – ishodi učenja:

„GEO OŠ A.5.4. Učenik opisuje oblik, granice i državne simbole Republike Hrvatske, objašnjava aspekte položaja te izdvaja prirodno-geografske regije i upravno-teritorijalne jedinice koristeći se geografskim kartama.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

„GEO OŠ B.C.5.5. Učenik uspoređuje reljefna obilježja panonskoga i dinarskoga prostora Hrvatske te ih vrednuje kao životni prostor.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

„GEO OŠ C.5.2. Učenik opisuje osnovna obilježja i važnost kopnenih voda na Zemlji i u Hrvatskoj te podržava njihovo održivo iskorištavanje.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

„GEO OŠ C.5.3. Učenik obrazlaže glavna obilježja mora, mogućnosti iskorištavanja mora i podmorja te prepoznaje Jadransko more kao bogatstvo Hrvatske.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

„GEO OŠ A.6.1. Učenik objašnjava stvaranje suvremene hrvatske države, opisuje političko uređenje i upravno-teritorijalnu organizaciju Republike Hrvatske.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

„GEO OŠ B.A.6.1. Učenik interpretira podatke o broju i razmještaju stanovnika i gustoći naseljenosti na primjerima iz Hrvatske i svijeta.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

„GEO OŠ B.A.6.4. Učenik razlikuje ruralna i urbana naselja, prepoznaje funkcije i njihov prostorni raspored te objašnjava hijerarhiju gradskih naselja na primjeru Hrvatske.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

„GEO OŠ C.A.6.1. Učenik razlikuje kategorije zaštite prirode, navodi primjere zaštićene prirodne i kulturne baštine u Hrvatskoj, objašnjava važnost zaštićenih područja i lokaliteta kao gospodarskoga potencijala i elementa identiteta te sudjeluje u aktivnostima čuvanja i adekvatnoga vrednovanja baštine na lokalnoj, regionalnoj i nacionalnoj razini.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

„GEO OŠ C.6.3. Učenik objašnjava međuovisnost klime, tla i živoga svijeta te utjecaj čovjeka na promjenu bioraznolikosti na primjerima iz zavičaja i Hrvatske.“ (*Kurikulum nastavnog predmeta geografija za osnovne škole i gimnazije 2019.*)

Kako je osmišljen i realiziran svaki od navedenih projekata kroz nastavu Geografije, te kako je izgledao radni postupak proizašao iz ciljeva i ishoda nastavnog predmeta, opisano je i objašnjeno u daljnjem tekstu.

3.1. ETwinning projekt *Moja zemlja*

U projektu su uz našu školu sudjelovali još naši prijatelji iz OŠ Novi Marof iz Novog Marofa i OŠ Lapad iz Dubrovnika te OŠ Đuro Ester iz Koprivnice.

O projektu

Cilj je projekta *Moja zemlja* proširivanje znanja o domovini korištenjem različitih digitalnih alata. Pri realizaciji projekta učenici su dopunili znanja o svojoj domovini, gradu, učili se primjeni različitih *web*-alata, ali isto tako upoznali druge običaje, razbili predrasude i postali odgovorniji građani. Ideja je bila povezivanje više različitih predmeta (područja) s temom zavičaja. Povezujući gradivo više predmeta uz razumijevanje i primjenu, mnogo se lakše uči i pamti. Povezivanje predmeta pretpostavlja motiviranost i spremnost profesora (i učenika) na suradnju, a time se osim znanja usvajaju još brojne kompetencije važne za život svakog pojedinca.

Ciljevi:

Učenici su dopunili znanja o svojoj domovini, gradu, učili se primjeni različitih *web*-alata. Današnji način života zahtijeva nova znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavove, tj. nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, razvoj kritičkog mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija. Sve navedeno moguće je razvijati kroz ovakav projekt.

Zamišljeno je uključivanje više nastavnih predmeta kroz čije sadržaje treba provući teme iz zavičaja. Učenici su predviđene teme obrađivali i prezentirali na način koji im se čini najboljim uz korištenje digitalnih alata. Uratke smo objavljivali na Twinspaceu. Tijekom prvog polugodišta školske godine pripremali smo materijale iz raznih područja s temom svojeg zavičaja i onda smo se u drugom polugodištu tim materijalima koristili u nastavi kroz provjeru naučenog.

Očekivani rezultati:

Geografiju doživljavamo kao predmet u kojem upoznajemo svijet oko sebe. Nismo uvijek u prilici u stvarnosti posjetiti sve ono što bismo željeli, a na ovaj način učenici postaju istraživači prostora koji ih okružuje. Ovaj projekt omogućio je upoznavanje različitih dijelova Hrvatske kroz iskustvo djece koja u tom kraju žive.

Isto tako učenici su naučili prezentirati svoj zavičaj i njegovo bogatstvo na nov način. Kao rezultat ostali su materijali koji se poslije mogu oblikovati u vodiče, te zadatci koji mogu poslužiti za provjeru naučenog ili jednostavno zabavu. Na početku školske godine projekt smo planirali i obrazložili u školskom kurikulumu 2019./2020., str. 132.

Na nastavi Geografije tijekom godine izradili smo različite materijale u raznovrsnim alatima koje smo prezentirali na eTwinning platformi, na Twinspaceu.



Slika 1. Poster otok Krapanj

- Međunarodni dječji festival
- Festval dalmatinske šansone
- Ljetna orguljaška škola
- Srednjevjekovni sajam
- Adventura.

Na kraju, izradili smo i virtualnu šetnju gradom i Šibensko-kninskom županijom u alatu Google Earth. Naučeno smo provjerili radnim listićem u alatu Wizer.me: Što smo naučili o Šibeniku?

3.2. Školski projekt *Hrvatska baština*



Slika 2. Plakat UNESCO u Hrvatskoj

Ovom prigodom prezentirat ću materijale koje su izradili moji učenici iako je projekt realiziran u suradnji više hrvatskih škola, te su i učenici iz drugih krajeva Hrvatske prezentirali svoj zavičaj.

Učenici su izradili prezentacije u programu PowerPoint te postere o šibenskim otocima i o samom gradu Šibeniku.

Isto tako, napravljen je video-uradak o poznatim Šibenčanima. U alatu Smore (alat za izradu oglasa) odlučili smo predstaviti manifestacije koje tijekom godine privlače velik broj posjetitelja, a to su:

Cilj je projekta upoznavanje hrvatske kulturne materijalne i nematerijalne baštine te prirodnih ljepota Republike Hrvatske te povezivanje s materinskim jezikom kroz pisano stvaralaštvo naših književnika te pisano i usmeno izražavanje.

Na nastavi Geografije učenici su istraživali zadane teme i svoje istraživanje prikazali na način na

koji oni to žele, najviše su se koristili alatom Canva za izradu postera. Teme po mjesecima prikazane su u tablici.

Tablica 1. Teme po mjesecima

mjesec	GEOGRAFIJA – TEME
RUJAN	UNESCO u rodnom gradu – terenska nastava
LISTOPAD	Trogir
STUDENI	UNESCO u Istri
PROSINAC	Nematerijalna baština pod zaštitom UNESCO-a
SIJEČANJ	Plitvička jezera
VELJAČA	Dubrovnik
OŽUJAK	Zaštićene šume NP-a Sjevni Velebit
TRAVANJ	Hvar
SVIBANJ	Split – terenska nastava
LIPANJ	Evaluacija projekta

Projekt je započeo terenskom nastavom 23. rujna 2019., dan nakon obilježavanja Dana europske baštine i Međunarodnog dana kulturne baštine.

Učenici su posjetili dvije šibenske tvrđave – tvrđavu Barone i Sveti Mihovil. Obilazak i upoznavanje lokalnih kulturnih znamenitosti, koje su dijelom baštine i identiteta grada, završen je posjetom Interpretacijskom centru Civitas sacra (prezentacijski centar katedrale sv. Jakova). Projekt je završen terenskom nastavom u Splitu gdje su učenici posjetili Dioklecijanovu palaču.

4. Zaključak

„Živim u sasvim maloj kućici čiji prozori gledaju na vrlo veliki svijet.“
Konfucije

Oduvijek sam na predmet Geografija gledala kao na način upoznavanja svijeta koji me okružuje. Konfucijev mi je citat postao moto u poučavanju i danas kao učiteljica Geografije nastojim svojim učenicima otvoriti prozore i omogućiti im upoznavanje tog svijeta. Učenje u izvornoj stvarnosti idealan je način sagledavanja prostora i usvajanja znanja o njemu i u njemu, ali, nažalost, nije uvijek moguće učiti na takav način. Stoga smo u ovim projektima kombinirali terensku nastavu s radom na računalu.

U navedenim projektima ideja je bila upoznati se s prirodnom i kulturnom baštinom svoje domovine, pobuditi osjećaj pripadnosti i brige o nasljeđu koje

nam je predano na čuvanje, te naučiti učenike prezentaciji hrvatske baštine kako bi je zavoljeli i drugi.

Sa željom da nastava Geografije u školi bude zanimljivo putovanje, a ne suhoparno nabranje činjenica, nadam se da ću kolege potaknuti na pomalo drukčiji i kreativan rad.

5. Literatura

1. Čukelj, Z. (2009). Mogućnosti stjecanja znanja i spoznaja o prirodnoj i kulturnoj baštini u osnovnim školama Republike Hrvatske, *Soc. ekol. Zagreb* 18 (3-4): 267–288. URL:<https://hrcak.srce.hr/54109>. Posjećeno 18. kolovoza 2021.
2. Starčević, L. (2018). *Kultura, baština i tradicija u terenskoj nastavi geografije*, Diplomski rad, Sveučilište u Zagrebu, PMF. URL: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:217:524698>. Posjećeno 18. kolovoza 2021.
3. URL1: *Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Geografija za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (2019.)*, Narodne novine 7/19 (29. 1. 2019.), Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_145.html Posjećeno 19. srpnja 2021.
4. URL2: *Školski kurikulum, Školska godina 2019./2020.* (2019), Katolička osnovna škola Šibenik, 2019. http://os-katolicka-si.skole.hr/upload/os-katolicka-si/images/static3/814/attachment/Kurikul_2019-2020.pdf. Posjećeno 20. srpnja 2021.
5. URL3: *Učenjem iz prošlosti kreiramo našu budućnost: europska kulturna baština u eTwinningu*, Središnja služba za podršku eTwinningu (2018.). https://www.etwinning.net/downloads/eTwinning%20book_HR.pdf. Posjećeno 20. srpnja 2020.
6. URL4: *Učiti se povezati s kulturnom baštinom i razmišljati*, Europska internetska platforma za školsko obrazovanje, SchoolEducationGateway (2020.). <https://www.schooleducationgateway.eu/hr/pub/resources/tutorials/learn-to-connect-and-reflect.htm>. Posjećeno 20. srpnja 2020.
7. URL5: *Web stranica Katoličke osnovne škole Šibenik*. http://os-katolicka-si.skole.hr/?news_id=1932#mod_news. Posjećeno 18. kolovoza 2021.

LOVE FOR HOMELAND

Abstract

We call love for the homeland patriotism, and it implies respect for everything that makes up the homeland. The homeland consists of people, language, history, culture, tradition and natural features. There are numerous opportunities to develop love for the homeland in Geography classes, and one of the ways is to actively involve students in small research projects in class through which they get to know the natural and cultural heritage of their homeland. In that way they can strengthen their sense of belonging and love toward their nation and homeland.

Eight graders have taken part in two year-round projects based on geography and Croatian during which they have interrelated and deepened their knowledge of tangible and intangible heritage, history, natural, geographical and cultural beauties and values of their homeland. Project entitled *My country* was organized via eTwinning platform in cooperation with other schools in the Republic of Croatia and the project *Croatian Cultural Heritage* was a year-round school project.

Main aim of the project *My country* was broadening the knowledge about students' own homeland with the help of various digital tools. Not only have students participating in this project gained deeper insight into their homeland, home town and mastered the use of various digital tools, but they have also been introduced to different traditions, have had their preconceptions dissipated and have become more responsible citizens.

Aim of the project *Croatian Cultural Heritage* was getting to know Croatian cultural tangible and intangible heritage and natural beauties of the Republic of Croatia doing fieldwork and research.

Keywords: heritage, homeland, digital tools, geography, field teaching, tradition



3.

OKRUGLI STOL

OKRUGLI STOL S TEMOM „VLADANJE U ŠKOLI“ – PRIKAZ / ROUNDTABLE DISCUSSION ON STUDENT BEHAVIOUR – OVERVIEW

Jedna izvorno pedagoška tema ostala je na margini svih reformskih procesa, kao i svih procesa unaprjeđenja i osuvremenjivanja sustava odgoja i obrazovanja, a to je „vladanje u školi“. Direktno je povezana s tradicionalno nazvanom odgojnom dimenzijom škole.

Vladanje u školi se zadržalo u formalnom sustavu kao kurikulumska sastavnica i službeno je dio pedagoške dokumentacije. Vladanje u školi je formalna pedagoška kategorija koja se nije mijenjala ni u jednoj reformi odgoja i obrazovanja od polovice prošlog stoljeća do danas. Ostala je nezapažena terminološki, pojmovno, konceptualno, paradigmatički, teorijski. Paradoksalno je da su u samoj biti vladanja učenika u školi sadržane odlike osobnosti učenika, da se njihov razvoj u novim pedagoškim paradigmatima (teorijama) provlači kroz temeljne i strukovne kompetencije, a razvojni se učinci desetljećima prate i evidentiraju kroz najužu didaktičko-metodičku dimenziju umjesto široko pedagošku.

Kao što su suradnja i kvaliteta međuljudskih odnosa u školi pokazatelji kvalitete rada odgojno-obrazovne institucije, tako i kompetencijska paradigma pretpostavlja formiranje učenika s odlikama osobnosti koje su šireg profila od zapošljivog djelatnika i aktivnog građanina. Odgoj je suptilan fenomen koji zahtijeva poticanje razvoja znanja, umijeća, sposobnosti i stavova djece i učenika prema društvenim i kulturnim vrijednostima koje svoj razvojni odraz imaju praktično u školskom, izvanškolskom i životnom okruženju u različitim odnosima, a manifestiraju se kroz komunikaciju, verbalnu i neverbalnu. Pedagoška su gledišta važnija nego ikad, jer je prostor vrijednosnog i osobnog razvoja djece i mladih u samoj suštini istraživačko područje pedagogije. Otklon od normativnog pristupa u pedagogiji jest svojevrsna obrana od umanjivanja znanstvenosti pedagogije, umjesto suprotno.

Vladanje u školi jest problematika iz koje se otvara cijeli niz odgojnih tema koje se deriviraju iz stjecanja i razvoja temeljnih i strukovnih kompetencija (inicijativnost, samopouzdanje, uspjeh, pozitivan stav prema učenju, samostalnost, odgovornost, karijerno napredovanje i dr.); tema koje zahtijevaju fenomenološku analizu, empirijske dokaze i redefiniranje u odgojno-obrazovnoj praksi.

Autorica ovih redaka svojedobno je prijavila istraživačku temu *Vladanje u školi – kojim odgojnim ciljevima težimo?* na Sveučilištu u Zadru, koja je permanentno poticajna za sva znanstvena i obrazovna područja, kao i interdisciplinarni i multidisciplinarni pristup istraživanju. U sklopu Međunarodne znanstveno-

stručne konferencije *Kakav odgoj želimo?/What kind of Upbringing and Education Do we Want?*, održane na Sveučilištu u Zadru od 18. do 20. svibnja 2023. organizirala je Okrugli stol pod naslovom „Vladanje u školi“ odlučivši da glavnu riječ nemaju znanstvenici, teoretičari i visokoškolski profesori, nego iskusni praktičari iz hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava.

Pred auditorijem koji je činilo više od sto pedeset sudionika (tuzemnih i inozemnih znanstvenika, stručnih suradnika, učitelja, nastavnika, ravnatelja i studenata) na niz pitanja odgovarale su **Nikolina Matovina-Hajduk**, učiteljica razredne nastave zaposlena u OŠ Pavleka Miškine u Zagrebu, **Maja Mačinko**, učiteljica savjetnica tehničke kulture i fizike, zaposlena u OŠ Ivana Cankara u Zagrebu, **Maja Krišto**, profesorica hrvatskog jezika, zaposlena u Obrtnoj tehničkoj školi u Splitu i **Mirela Sučević**, pedagoginja, zaposlena u OŠ Kajzerica u Zagrebu. Pitanja su bila: Što se danas podrazumijeva pod vladanjem u školi, kako se ono vrednuje, što uključuje? Može li se odgoj odvojiti od obrazovanja? Koji su najčešći izazovi s kojima se učenici, nastavnici i stručni suradnici u školi susreću u vezi s vladanjem u školi? Koja sredstva i koji mehanizmi stoje na raspolaganju učiteljima i nastavnicima kad je vladanje učenika loše, nepoželjno ili pak rizično? Ima li u strukovnim kurikulumima dovoljno prostora za odgojnu djelatnost? Postoji li u strukovnim školama jaz između nastavnika strukovnih predmeta i nastavnika općeobrazovnih predmeta? Komu ostaje više vremena za odgojnu djelatnost? Razlikuju li se odgojne metode i odgojna sredstva među nastavnicima? Čini li vam se da pritisci roditelja „poljuljavaju“ autoritet nastavnika i učitelja? Kako ukazati roditeljima da učitelji i nastavnici rade za dobrobit njihove djece?

Profesionalno-iskustvene narative prenosimo riječima sudionica:

- *Vladanje najčešće povezujemo uz neprihvatljivo ponašanje. /.../ Nekada su odgoj i obrazovanje bili povezani. Odličan učenik bio je odličan i u vladanju. Danas smo svjedoci kako nerijetko djeca koja imaju dobre ocjene imaju neprihvatljivo ponašanje, odnosno smanjenu emocionalnu i socijalnu inteligenciju*, istaknula je Matovina-Hajduk.

Sudionice smatraju da uspješan odgoj podrazumijeva suradnju s roditeljima / skrbnicima, kao i to da škola i obitelj trebaju jednako prihvatiti pedagoške mjere, jer smisao mjere i jest usmjeren na odgoj djeteta.

- *Godine iskustva pokazuju mi da pedagoške mjere često demotiviraju one učenike koji imaju problema s autoritetom, nasiljem, uništavanjem imovine. Ponekad bismo kao nastavnici trebali pokazati više empatije, približiti se svakom učeniku*, rekla je Krišto.

Mirela Sučević upozorila je na loš sustav ocjenjivanja odgoja, pri kojemu je svako dijete uzorno, a zbog skrivljenog ponašanja dobiva ocjenu loše ili dobro, koja bi zapravo trebala biti početna, a ocjena „uzorno“ morala bi se zaslužiti.

- *Otkad sam u učionici prošlo je trinaest reformi. Nakon svake bih se pitala kuda ja idem s djecom. Škola treba biti topla sredina u kojoj učenici žele boraviti. U odgoju često nedostaje suradnja s roditeljima koji ne čuju što govorimo. Za sve roditelje u svom razredu mogu reći da su divni ljudi, ali često nisu povezani sa svojim djecom,* istaknula je Matovina Hajduk.

Sučević je upozorila na to kako je sve više djece sklono depresiji i anksioznosti, za što su dijelom krive moderne tehnologije.

- *Smatram da se socijalne vještine uče samo u kontaktu. Imamo jako puno 5.0 odlikaša, ali ne i empatičnih osoba. Moramo na tome raditi,* zaključila je Sučević.

Vladanje u školi nedvojbeno se promijenilo korištenjem informacijsko-komunikacijskih tehnologija i društvenih mreža. Informacijsko-komunikacijske tehnologije ispriječile su se i obiteljskom odgoju. I jedne i druge kao da su djeca učinila nemoćnima u odgoju.



Slika 1. Sudionice okruglog stola „Vladanje u školi“

Iskustveni su narativi iznimno poticajni za refleksivnije razmatranje vladanja učenika kao i oživljavanje odgoja i u školskom i u obiteljskom okruženju. Odgojna očekivanja obitelji, škole i društva se ne razlikuju; razlikuju se načini iskazivanja brige o djetetu i učeniku. Popustljiv odgoj ima neizmjerne implikacije, a o njima bi roditelji trebali imati pravodobne spoznaje. Svi očekujemo da djeca i učenici budu solidarne i empatične osobe, osobe koje će učenje prihvaćati kao svoj osobni napor do postizanja boljeg uspjeha, koje će znati procijeniti opasnosti koje ih vrebaju u vremenu informacijsko-komunikacijskih i digitalnih tehnologija i koje će biti sposobne razlikovati dobro i zlo. Djeca i učenici bit će u stanju postići očekivane ciljeve kad ponajprije obitelj i škola, ali i drugi čimbenici, ne budu kritizeri, nego prihvate načelo podijeljene odgovornosti, dijeleći znanja i iskustva za dobrobit svakog djeteta. Sudionice Okruglog stola pokazale su istinsku snagu u pokazivanju odgojnih smjerova svima koji odgoj vide kao vrijednosni fenomen od kojeg nitko ne smije okretati glavu.