



Sveučilište u Zadru
University of Zadar



Agencija za odgoj i obrazovanje



mib

international
education
center

Zbornik radova

**„Inovativnost, kreativnost i poduzetnost
u odgojno-obrazovnom sustavu“**

Nakladnik / Publisher

Sveučilište u Zadru

Za nakladnika / For the Publisher

Dijana Vican, rektorica

Urednice / Editors

Dijana Vican

Matilda Karamatić Brčić

Lektorica za hrvatski jezik /

Croatian language editing

Edita Medić

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

Jakov Marin Vežić

Tisak / Printed by

Tiskara Zelina d.d.

Naklada / Print run

300

*Za fotografije objavljene u zborniku
odgovornost snose autori radova.*

ISBN (tisak) 978-953-331-349-8

ISBN (online) 978-953-331-350-4

CIP zapis dostupan u računalnom
katalogu Znanstvene knjižnice Zadar
pod brojem 161007031

**INOVATIVNOST
KREATIVNOST
PODUZETNOST**
u odgojno-obrazovnom sustavu

**Zbornik radova s Međunarodne znanstveno-stručne konferencije
održane u Zadru od 19. do 21. listopada 2017.**

Urednice

Dijana Vican
Matilda Karamatić Brčić

Zadar, 2022.

ZAHVALE	9
PREDGOVOR	11
ZNANSTVENI RADOVI	
INOVATIVNOST, KREATIVNOST I PODUZETNOST U KOMPETENCIJSKOM PROFILU ONIH KOJI POUČAVAJU	15
Daliborka Luketić, Dijana Vican	
KARAKTER ODGOJA I OBRAZOVANJA I ODGOJ I OBRAZOVANJE KARAKTERA	35
Igor Radeka	
NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE U KONTEKSTU KREATIVNE I INOVATIVNE NASTAVE	43
Matilda Karamatić Brčić, Daliborka Luketić, Višnja Perin	
MENTORSKI MODEL INKLUZIVNE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE	59
Sanja Bilač	
ZNAČAJ DJEČJE IGRE U POTICANJU KREATIVNOSTI DJECE RANE I PREDŠKOLSKO DOBI	71
Bernarda Tokić	
POUČAVANJE ZA KRITIČKO MIŠLJENJE: SMJERNICE ZA IMPLEMENTACIJU	79
Iva Buchberger, Valentina Bolčević	
INOVIRANJE PROFESIONALNOG DJELOVANJA ODGAJATELJA: OD ZNANOSTI DO PRAKSE	95
Renata Čepić, Margareta Šporčić Škrobonja	
ULOGA ODGAJATELJA U FORMIRANJU DOMSKE KULTURE	111
Anita Zovko, Dijana Guštin	
INOVACIJE U KULTURI USTANOVE - PRIMJER HRVATSKOG IDENTITETA I PODUZETNOSTI U DJEČJEM VRTIĆU	127
Inga Seme Stojnović, Tijana Vidović	
POTPOMOGNUTA KOMUNIKACIJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE SA SLOŽENIM KOMUNIKACIJSKIM POTREBAMA	143
Esmeralda Sunko	

OSOBITOSTI UČENJA MATEMATIKE U MONTESSORI PEDAGOGIJI – POTICAJ ZA INOVATIVNOST, KREATIVNOST I PODUZETNOST U ODGOJU I OBRAZOVANJU	155
Violeta Valjan Vukić, Marina Muštra, Ivana Ivetić	
ISPITIVANJE MOGUĆNOSTI POTICANJA RAZVOJA INOVATIVNOSTI, KREATIVNOSTI I PODUZETNOSTI KOD UČENIKA – PERSPEKTIVE STUDENATA	173
Jelena Vlahović, Ana Marija Iveljić, Jasmina Vrkić Dimić	
INKLUZIJA I PROMJENA PERCEPCIJE ZAJEDNICE SPRAM UČENIKA I STUDENATA S TJELESNIM OŠTEĆENJEM	187
Zora Zuckerman, Duška Petranović	
KAKO KREATIVNI ŠKOLSKI PROJEKTI POTIČU EKOLOŠKU OSJETLJIVOST UČENIKA I LOKALNE ZAJEDNICE: PRIMJER PROJEKTA EKO DANI PRIRODOSLOVNO-GRAFIČKE ŠKOLE U ZADRU	203
Jadranka Brkić-Vejmelka, Ana Pejdo, Nensi Segarić	
INOVATIVNOST I KREATIVNOST U POUČAVANJU GEOGRAFIJE	217
Dinko Marin	
 STRUČNI RADOVI I PRIMJERI IZ ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE	
DJECA – ZNANSTVENICI U PROJEKTU, ČUVAJMO ŠIŠMIŠE	229
Davorka Abramac	
OD USMENE PREDAJE DO E-KNJIGE	237
Alenka Banić-Juričić	
JELOVNIK S OKUSOM I MIRISOM MEDITERANA	245
Neda Grbin, Dječji vrtić Radost Zadar	
INOVATIVNI PRISTUP RAZVIJANJU ČITALAČKE KOMPETENCIJE UČENIKA NA PRIMJERU DOBRE PRAKSE U HOTELIJERSKO- TURISTIČKOJ ŠKOLI OPATIJA	255
Linda Grubišić Belina, Tanja Marčan	
KREATIVNOST U RAZREDNOJ NASTAVI – PRIMJER DOBRE PRAKSE	265
Dinko Marin, Mejra Uglešić, Ignis Lemezina, Ljubica Jordan	

KREATIVNOST KAO PODLOGA ZA INOVACIJE – INOVACIJA KAO TEMELJ ZA PRIMJENU KREATIVNOSTI	273
Željka Požgaj, Dijana Guštin	
PODUZETNIŠTVO U VRTIĆU: OD GLINE DO IZLOŽBE KERAMIKE	285
Andreja Sedlar	
DRAMSKI POKUŠAJI (NASTOJANJA I TRUD) I REZULTATI	291
Ivana Tičić, Larisa Stanin, Ivana Kurta	
PROJEKT U OŠ PODMURVICE KOJI POTIČE TURIZAM I PODUZETNIŠTVO - Suvenir s Mlake	297
Tamara Turić, Alida Devčić Crnić, Dubravka Dužević	
PODUZETNIŠTVO U NASTAVI	305
Ružica Jemeršić, Božica Mandić	
POTICANJE STVARANJA I IZRAŽAVANJA IZVAN OKVIRA U DJEČJEM VRTIĆU	315
Vanja Zanze, Danijela Bilić	
VAŽNOST SOCIJALNOG I MATERIJALNOG OKRUŽENJA U PROCESU UČENJA DJECE RANE DOBI	327
Nina Ljubičić	
NASTAVNI MATERIJALI KOJE SU IZRADILI UČENICI ZA SEBE I ZA SVOJE PRIJATELJE S TEŠKOĆAMA U UČENJU	337
Adriana Pavlinić Tomšić, Dana Stakor	
ISTARSKI TARTUF (HRVATSKI BISER, PODZEMNI GOSPODIN)	349
Aurika Matković	
ŠKOLA KAO PRIMJER UPOTREBE I PROIZVODNJE RAZLIČITIH VIDOVA ENERGIJE	355
Štefan Žun	
JEDINSTVENI RAZREDNI PROJEKT U REPUBLICI HRVATSKOJ: „ČUDO U 3.A RAZREDU“	365
Valentina Borščak, Koraljka Mahulja Pejčić, Josipa Gračanin	
KREATIVNOST U MONTESSORI PEDAGOGIJI U RADU S POTENCIJALNO DAROVITOM DJECOM U DJEČJEM VRTIĆU „CEKIN“	375
Sanja Pavić	

DJELA SUVREMENE LIKOVNE UMJETNOSTI NA SATIMA LIKOVNE KULTURE	385
Marta Pajdl	
PRIMJENA INTEGRALNE TEORIJE U NASTAVI NA PRIMJERU UČENJA NOTNE PISMENOSTI U DRUGOM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE	395
Tena Čačić, Mirela Škaričić	
ZNAČAJ RANE STIMULACIJE OSJETILA U PROCESIMA UČENJA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI	409
Iva Mondecar, Ružica Podhraški	
UTJECAJ KNJIŽEVNOG DJELA NA RAZVOJ KREATIVNOSTI DJECE PREDŠKOLSKE DOBI „IVANIN SVIJET BAJKI“	415
Sandra Kramarić	
PROJEKT „BI-PI-TRI: BUDI POKRETAČ, BUDI PODUZETNIK, BUDI POBJEDNIK“	425
Anđelka Visković	

ZAHVALE

Zahvaljujemo svim sudionicama i sudionicima konferencije *Inovativnost, kreativnost i poduzetnost u odgojno-obrazovnom sustavu*, svim odgojiteljicama i odgojiteljima, učiteljicama i učiteljima, nastavnicama i nastavnicima, pedagoginjama i pedagozima i drugim stručnim suradnicima, kao i ravnateljicama i ravnateljima škola i predškolskih ustanova, kojima inovativnost, kreativnost i poduzetnost nisu puki suvremeni odgojno-obrazovni trend, nego svakodnevno profesionalno življenje.

Zahvaljujemo Međunarodnom centru odgoja i obrazovanja (International Education Center) u Sloveniji na jednakim nastojanjima glede afirmiranja inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti u kontekstu odgoja i obrazovanja.

Zahvaljujemo Agenciji za odgoj i obrazovanje koja je formalno dala potporu ovoj Konferenciji i koja priznaje rad svih neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada posvećenih dobrobiti djece i mladih, te uvijek ima otvorena vrata znanstvenicima koji su posvećeni unaprjeđenju kvalitete rada škola i drugih odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj.

U ime Programskog i Organizacijskog odbora Konferencije
prof. dr. sc. Dijana Vican

PREDGOVOR

Ovaj Zbornik rezultat je čvršćeg povezivanja visokoobrazovne pedagogije s odgojno-obrazovnom praksom u hrvatskim školama i drugim odgojno-obrazovnim ustanovama. Vođeni zajedničkim zamislima da problematiziramo inovativnost, kreativnost i poduzetnost u odgojno-obrazovnom okruženju, da kroz raspravu čujemo jedni druge, da demonstriramo jedni drugima inovativne, kreativne i poduzetne radove i aktivnosti, te poticajna promišljanja o tom „čarobnom IKP trokutu“, da iskristaliziramo ono što će pedagošku praksu i teoriju učiniti svrsishodnijom i boljom, organizirali smo konferencijski susret na sveučilišnoj razini.

Uza sve zakonitosti dječjeg i učeničkog razvoja, odgojno-obrazovna praksa nije u metodičkom smislu ni jednostavna niti jednodrtna. U najsustavnijem odgoju i obrazovanju odgojiteljima, učiteljima, nastavnicima, stručnim suradnicima i ravnateljima ostaje izazov pronalaženja vlastitih načina poučavanja i rješavanja odgojno-obrazovnih problema nastojanjem proniknuća u svako dijete i svakog učenika.

Planiranje i metodiziranje u odgojno-obrazovnom radu je najizazovnije kada je oplemenjeno otvorenim duhom onih koji ostvaruju odgojno-obrazovni rad. Otvoren duh neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada u školama jest temelj inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti u odgojno-obrazovnom okruženju.

Radovi prezentirani u okviru znanstveno-stručne konferencije *Inovativnost, kreativnost i poduzetnost u odgojno-obrazovnom sustavu* pokazuju važnost odgojitelja, učitelja i nastavnika koji implementacijom poduzetništva i kreativnosti razvijaju smisao na inovativnu školsku praksu. Podsjećamo da je u okviru znanstveno-stručne konferencije *Inovativnost, kreativnost i poduzetnost u odgojno-obrazovnom sustavu* održano četrnaest radnih sekcija – osam sekcija na kojima su izloženi znanstveni radovi, tri sekcije u okviru kojih su prezentirani stručni radovi i odgojno-obrazovni primjeri dobre prakse, te tri sekcije radioničkog tipa. Izlaganjima i prezentacijom radova u okviru sekcija uspješno su predočene različite perspektive inovativnog, kreativnog i poduzetnog poučavanja i učenja u okviru odgojno-obrazovnog procesa na svim odgojno-obrazovnim razinama.

Zbornik radova je podijeljen u dva dijela; prvi dio čine znanstveni radovi, a drugi dio stručni radovi i primjeri iz odgojno-obrazovne prakse. Znanstveni radovi tematski obuhvaćaju povezanost inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti s profesionalnim odlikama onih koji poučavaju, značenjem karaktera odgoja i obrazovanja, mentorskim radom kroz model inkluzivne prakse, poučavanjem za kritičko mišljenje, inoviranjem profesionalnog djelovanja odgajatelja, ulogom odgajatelja i formiranjem domske kulture, prikazom potpomognute komunikacije u radu s djecom s posebnim potrebama, promišljanjima o učiteljima u primjeni alternativnih koncepcija odgoja i obrazovanja, prikazom interpersonalnih vještina

nastavnika kao komponente pozitivne školske klime, prikazom uloge i značaja provedbe kreativnih školskih projekata, te inovativnim i kreativnim poučavanjem u kontekstu različitih odgojno-obrazovnih područja.

Stručni radovi i primjeri iz odgojno-obrazovne prakse prikazuju različite inovativne, kreativne i poduzetne projekte na svim razinama sustava odgoja i obrazovanja. U okviru stručnih radova i primjera iz odgojno-obrazovne prakse predstavljeni su modeli rada u okviru različitih odgojno-obrazovnih područja kroz prikaz uloge neposrednih sudionika procesa odgoja i obrazovanja, onih koji poučavaju i onih koji uče.

Urednice

Prof. dr. sc. Dijana Vican

Izv. prof. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić

ZNANSTVENI RADOVI



INOVATIVNOST, KREATIVNOST I PODUZETNOST U KOMPETENCIJSKOM PROFILU ONIH KOJI POUČAVAJU

Daliborka Luketić

Dijana Vican

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

Sažetak

Obrazovna politika stavila je pred sustav odgoja i obrazovanja zahtjev da pokreće promjene u društvu i mijenja ga te da sam sebe unaprjeđuje i osuvremenjuje. Takvi se zahtjevi ne mogu ostvariti bez inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada – odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja.

Autorice razmatraju i ekspliciraju inovativnost, kreativnost i poduzetnost kao ko-tače promjena u poučavanju i učenju, stavljajući ih u odnos sa stvaranjem i razvojem kulture odgojno-obrazovne ustanove i kompetencijskim profilom onih koji poučavaju u formalnom sustavu odgoja i obrazovanja. Analitičkim pristupom problematiziraju povezanost inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti učitelja i nastavnika s pitanjima: a) strategije onih koji poučavaju u odnosu na optimalne mjere – „ni previše ni premalo“ – sadržajnog kurikulumskog opterećenja, koje u procesu poučavanja i učenja istinski omogućuju učenikovo vlastito promišljanje, kreativno mišljenje i originalnost, b) stupnja autonomije odgojno-obrazovne ustanove kao pretpostavke za oživotvorenje inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti u nastavnom i odgojno-obrazovnom radu i c) inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti u kontekstu reformskih promjena, i to iz perspektive obrazovne politike i perspektive odgojno-obrazovnih institucija koje ostvaruju ciljeve obrazovne politike.

Ključne riječi: *inovativnost, kreativnost i poduzetnost učitelja i nastavnika; autonomija škole; kultura odgojno-obrazovne ustanove, kompetencijski profil učitelja i nastavnika, obrazovne i društvene promjene*

1. Uvod

Suvremene promjene u odgoju i obrazovanju u mnogočemu su izazovne za sve koji se nalaze i djeluju u sustavima odgoja i obrazovanja. Promjene u društvu uvijek su donosile nove društvene vrijednosti koje su se transformacijski nametale u odgojno-obrazovne vrijednosti, a tek neke od njih afirmirale su se kao takve. Kad danas analiziramo suvremene obrazovne ciljeve ili pak očekivanja od obrazovanja, valja se zapitati kojim obrazovnim vrijednostima težimo s obzirom na društvene promjene. Pritom valja voditi računa o tome da vrijednosti ne moraju, niti jesu, uvijek nove, već ih njihova (re)afirmacija čini nekad više ili manje aktualnima. Bez obzira na to o kakvoj hijerarhiji vrijednosti govorimo, važno je da one

donose dodatnu vrijednost i usmjeravaju procese stremeći njihovu dostizanju i time postaju neupitnim parametrom obrazovnih promjena.

Obrazovanje je oduvijek bilo pokretač i kotač promjena, svjedočeći pritom sadašnje vrijeme s nastojanjem da se u sadašnjosti promisli, oblikuje i odgovori budućnosti. S obzirom na to da je obrazovanje duboko uronjeno u društvenost i političnost sadašnjosti, ono se obrazovnom promjenom te reformom kao mehanizmom djelovanja nastoji dijalektički nositi s promjenama i donositi promjene.

Brojne reforme obrazovanja bile su pokušaj da se odgovori na izazove i očekivanja koja od obrazovanja imamo. Promatrajući u internacionalnim i komparativnim razmjerima vidljivo je da ne postoje ozbiljniji sustavi odgoja i obrazovanja koji se u posljednja dva desetljeća nisu okušali i uspjeli u svojim reformskim nastojanima stvaranja boljeg, smislenijeg, učinkovitijeg i kvalitetnijeg odgoja i obrazovanja. U suvremenom pogledu na još suvremeniju obrazovnu promjenu u kojoj živimo, analitičari Andy Hargreaves sa suradnicima (2001), P. Sahlberg (2006; 2015) i J. Berry (2016), primjerice, razdoblje u obrazovanju posljednjih 20-ak godina nazivaju globalnim obrazovnim reformskim pokretom (engl. *Global Education Reform Movement* – GERM). U pozadini reformske paradigme obrazovanja leži zahtjev za boljim obrazovanjem, onim koje će odgovoriti izazovima vremena koja dolaze. Globalni obrazovni reformski pokret zajednički je naziv za reforme sa zajedničkim obilježjima, često kritizirane zbog prevelike usmjerenosti na rezultate i postignuća, standardizaciju obrazovanja, posljedično orijentaciju na neke temeljne pismenosti (jezične, matematičke, prirodoslovne i druge) i temeljne (jezgrovne) nastavne predmete, vanjska vrednovanja i testiranja postignuća kao mjeru uspjeha i kvalitete. Globalni reformski obrazovni pokret donosi promjene i u pogledu rukovođenja sustavima. Često se unutar diskursa kvalitete i učinkovitosti škola, a u pogledu vođenja odgojno-obrazovnih ustanova, zagovara usvajanje principa korporativnog vođenja i upravljanja. To su samo djelomično navedena obilježja suvremenih reformi koja danas čine kontekst funkcioniranja škola, razreda, sustava, politika... Međutim, osim kritičkih pogleda na obrazovnu promjenu posljednjih godina valja istaknuti da su navedena obilježja u suvremenom obrazovanju ipak jedna realnost koja je izazovna jer sama po sebi donosi promjene, traži odgovore, propituje načine funkcioniranja obrazovanja te donosi novu paradigmu iskušenja (ne)upitnoj humanističkoj dimenziji odgoja i obrazovanja.

U pokušajima razumijevanja, objašnjavanja i pronicanja u mehanizam obrazovne i društvene promjene nužno je osvrnuti se i na relativnu (ne)otpornost sustava obrazovanja na promjene. Mnogo je čimbenika čije međudjelovanje može utjecati i pospješiti promjenu i inovaciju. Međutim, sustavi odgoja i obrazovanja imaju svoj prirodni mehanizam relativne otpornosti na promjene, posebice one *instant* (brze) promjene. Ono je prirodni mehanizam zaštite same vrijednosti obrazovanja, onog suštinski odgojnog, humanističkog i pedagoškog procesa. Mjesto susreta obrazovne promjene i relativnog otpora prema njoj mjesto je gdje nastaje inovativnost – posebice onih koji nose djelatnost i proces odgoja i obrazovanja – i mjesto razvoja profesionalne kulture inovativnosti i poduzetnosti.

Ne propitujući i ne analizirajući u detalje aspekte suvremenih obrazovnih promjena i ne ulazeći u vrednovanje reformskih nastojanja, nužno je usvojiti premisu da (ne)uspjeh obrazovne promjene najviše ovisi o nositeljima odgojno-obrazovne djelatnosti, a sagledavajući mikroperspektivu škole i učionice, to su učitelji i nastavnici, oni koji poučavaju. I u proturječnosti konstantnosti obrazovne promjene s jedne strane i relativne otpornosti sustava na promjene s druge, ključni čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju jesu učitelji i nastavnici. U ovom radu analiziramo i kontekstualiziramo njihove tri profesionalne odlike – inovativnost, kreativnost i poduzetnost. Te visoko vrednovane kvalitete unutar suvremenog kompetencijskog profila onih koji poučavaju iznjedrile su upravo reforme obrazovanja jer njihovo oživotvorenje, bez obzira na to o kakvoj ili kojoj reformi je riječ, uvelike ovisi o inovativnim, kreativnim i poduzetnim učiteljima i nastavnicima.

2. Prevladavanje tradicionalnih i zastarjelih pristupa formalnom odgoju i obrazovanju

Dok je kreativnost bila eksplicitni vrijednosni orijentir u odgojno-obrazovnom sustavu polovinom 20. stoljeća (uz zdravlje, istinu, dobrotu i ljepotu), poduzetnost i inovativnost nisu bile istaknute kao posebni odgojno-obrazovni fenomeni. Ako su se i pojavljivale u nekim segmentima, bilo je to pretežito na visokoškolskoj razini; na nižim razinama definirane su kao sastavnice kreativnosti. Povezivanje kreativnosti s inovativnošću i poduzetništvom prema suvremenoj odgojno-obrazovnoj paradigmi proizlazi iz zahtjeva čvršćeg povezivanja odgoja i obrazovanja s gospodarstvom, ekonomskim rastom, globalizacijskim procesima i razvojem informacijskih tehnologija. Poduzetništvo prepoznajemo izvorno u području ekonomije i gospodarstva, ponajprije kroz određenje kao kreativni proces koji na osobnoj i društvenoj razini donosi pozitivne promjene, istovremeno označavajući mogućnosti promjene uz preuzimanje rizika, kreativnu destrukciju, stvaranje dodatne vrijednosti razvoja i dr. Prekretnicu u gledanju na poduzetništvo, ali i navedene koncepte, ne samo na pojmovnoj razini već i šire, čini rad američkog ekonomista T. W. Schultza koji ističe da poduzetnička sposobnost (engl. *entrepreneurial ability*) nije isključiva povlastica čovjeka koja je vezana za poslovne poduhvate, nego se ona može manifestirati kod većine ljudi. Razlog tomu jest činjenica da se tijekom svog života ljudi mogu suočiti s različitim promjenama i izazovima zbog kojih trebaju djelovati poduzetno. Obrazovanjem pojedinac može razviti sposobnost uočavanja i reagiranja u situacijama koje obilježava nesigurnost, a koje su svojstvene za poduzetničko djelovanje (Schultz, 1975; 1980). Takvim određenjem poduzetništvo izlazi iz okvira ekonomskog područja; postaje društveni fenomen i vrijednost, a permanentnim vrednovanjem njegove relevantnosti ono postaje i odgojno-obrazovna vrijednost, cilj i očekivanje.

Da se poduzetništvo može sagledati iz drukčije perspektive, pokazuju suvremene interpretacije. P. Drucker u svojoj knjizi *Inovacije i poduzetništvo* ističe da poduzetnici nužno ne stvaraju promjene, već oni uočavaju i koriste mogućnosti koje

promjene donose. Poduzetnik teži promjenama, uočava i koristi prilike za promjene bez obzira na to jesu li uočene prilike komercijalne ili društvene naravi. Suprotno uobičajenom shvaćanju, pokretanje poslovanja nije nužan preduvjet, niti je dovoljan uvjet za poduzetnički proces, a motivacija koja pokreće cijeli poduzetnički proces nije u stvaranju profita i materijalnih vrijednosti (Drucker, 1992). P. Drucker smatra da se onaj koji se suočava s donošenjem odluka može naučiti kako biti poduzetan i kako se poduzetno ponašati. Poduzetništvo jest način djelovanja i ponašanja, a ne samo svojstvo ličnosti, i kao takvo podložno je odgojno-obrazovnom utjecaju i oblikovanju. Prema tome, inovativnost, kreativnost i poduzetnost tri su povezana fenomena koja u pedagoškom i didaktičko-metodičkom kontekstu postaju relevantnija nego prethodnih šest desetljeća.

U europskom okruženju inovativnost, kreativnost i poduzetnost postaju sadržaj strateških dokumenata obrazovnih politika (primjerice Lisabonska strategija) zbog gospodarske i tržišne utrke s drugim dijelovima svijeta. [1] Gospodarstvo, tržišna konkurentnost i razvoj u najtješnjoj su vezi s obrazovanjem. Poduzetnost s kreativnošću i inovativnošću postaje jedna od osam temeljnih kompetencija djece i učenika (jezično-komunikacijske na materinskom i stranim jezicima, prirodoslovno-matematičke i tehničko-tehnologijske, digitalne, socijalne i građanske, kompetencije učiti kako učiti te kompetencije za izražavanje kroz različita područja kulture). [2] Inovativnost, kreativnost i poduzetnost, prema tome, nisu rezervirane samo za više razine odgoja i obrazovanja, nego su imperativ predškolskog, osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja, i to u svim područjima u kojima djeca i učenici stječu temeljne kompetencije: jezično-komunikacijskom, društveno-humanističkom, matematičko-prirodoslovnom, tehničko-tehnologijskom, tjelesno-zdravstvenom i umjetničkom području [3]. Odgojno-obrazovna očekivanja od djece i mladih pretpostavljaju poduzetne, inovativne i kreativne odgojitelje, učitelje, nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje. Stoga usvajanje i prisutnost temeljnih kompetencija (poduzetnost sa svojim sastavnicama kreativnosti i inovativnosti) nije samo zahtjev i očekivanje prema onima koji uče, već i onima koji poučavaju, čineći ga na taj način dijelom profesionalnog kompetencijskog profila.

Zahtjev za boljim i kvalitetnijim obrazovanjem postaje cilj obrazovnih politika diljem svijeta bez obzira na reformske mehanizme kojim se ono teži postići. Globalno orijentirani znanstvenici prave odmak od prošlosti i predlažu novu paradigmu poučavanja i učenja temeljeći svoja promišljanja na novom viđenju svijeta i iznoseći alternativni pogled na odgoj i obrazovanje. Nova je paradigma, prema Kalantzisu i Copeu (2008.), transformativna; ona koja će napraviti odmak od tradicionalne didaktičke paradigme, pročistiti korisnost autentičnog odgoja i obrazovanja za novo učenje i poučavanje, ona koja će moći odgovoriti na promjene koje donosi (nepoznata) budućnost. Kritike su usmjerene na prošlost, a sadašnjost treba brzo preobraziti u budućnost. S obzirom na dinamiku društvenih promjena, europski suživot, migracije i mobilnost, nove tehnologije te gospodarske aspekte koji su se našli u globalizacijskom vrtlogu, od odgojno-obrazovnih institucija ne

očekuje se površna ili tzv. kozmetička promjena, nego promjena cjelokupnog načina rada škola i drugih odgojno-obrazovnih ustanova. U osnovi navedenih postavki stoji inovativnost koja se može odrediti kao proces unošenja promjena i novina, ali bitna je odlika inovativnosti donošenje promjena u kontekstu istovremenog postojanja otpora prema njima (Leonard, 2013). Hung i suradnici (2019) u svojoj analizi odnosa promjena i inovacija zaključuju da proces kojim inovacije u obrazovanju donose promjene i odgovaraju na njih nije jednostavan i jednoznačan, pa predlažu korištenje teorije ekosustava (engl. *Ecological systems theory*). I dok je većina obrazovnih sustava pretežno centralizirana ili decentralizirana, ekološka perspektiva tvrdi da je i upravljanje odozgo prema dolje (centralizirano) i odozdo prema gore (decentralizirano) potrebno kako bi se ostvarili preduvjeti za stvaranje novih okruženja, sinergije i poticaja za širenje inovacija i razvoj profesionalnosti koja održava promjene (Hung i sur., 2019).

Zahtjevi za inovativne pristupe stavljaju se pred cjelokupni javni sektor (OECD, 2010). [4] Škole kao čimbenici javne djelatnosti realiziraju se u okruženju koje ima svoje organizacijsko i strukturno ustrojstvo. OECD (2010) vidi javni sektor kao efikasno okruženje za poticanje pojedinaca i skupina. Štoviše, vidi ga kao inovacijski imperativ koji je moguće ostvariti kroz ljude, znanje, način rada te pravila i procese rada (OECD, 2010: 13–15).

U posljednje vrijeme terminološki korpus upotpunjen je još jednim terminom čije je značenje derivirano iz odnosa poduzetništva, inovativnosti i obrazovanja. Dominantno je u američkom području, a zagovara potrebu razvoja tzv. obrazovnog poduzetništva (engl. *educational entrepreneurship*). Taj termin označava proces kojim se potiču i podupiru promjene u sustavu javnog obrazovanja. Njegovi zagovaratelji, dominantno američki autori, ocjenjuju da se naši sustavi odgoja i obrazovanja danas suočavaju s izazovima na koje ne mogu primjereno odgovoriti. Škole se sporo prilagođavaju promjenama. Zbog toga smatraju da je u škole potrebno dovesti osobe koje im mogu pomoći u takvim izazovima. K. Smith i J. Landry Petersen (2011) ističu da je obrazovni poduzetnik (engl. *educational entrepreneur*) inovativna osoba koja svojim kvalitetama i djelovanjem može dovesti do znatnih poboljšanja i do transformacije obrazovnih sustava (Smith i Landry Petersen, 2011: 22). Iako je taj koncept relativno nov, nedovoljno prisutan i razrađen u europskom kontekstu, jedna od njegovih značajnih kritika temelji se na činjenici da se obrazovni poduzetnici pronalaze izvan sustava odgoja i obrazovanja, a škole se percipiraju mjestima koja nemaju dovoljno vlastitih potencijala za promjene te se ocjenjuju inertnima. Američki model obrazovnog poduzetništva u suprotnosti je s europskim gledištem. Iako je na tragu socijalne dimenzije poduzetništva, njegovo ishodište leži u drukčijem poimanju poduzetništva, ali i odgoja i obrazovanja.

U europskom konceptu razvoja odgoja i obrazovanja za poduzetništvo te razvoja školske poduzetničke kulture nositelji su promjena učitelji i nastavnici. Europski pristup u implementaciji poduzetništva i poduzetnosti u obrazovanju polazi od toga da su učitelji i nastavnici nositelji promjena u školama, a poučavanje i rad s djecom kreativan je proces. Škole se mogu razvijati i biti prepoznatljive po poduzetničkim aktivnostima, projektima, kulturi škole, a tu promjenu ne mogu

izazvati i stvoriti nositelji promjena izvana. Temeljno je pitanje na koji način škole mogu postati poduzetne i inovativne. Osvještavanje onoga što se u školi zbiva, važan je preduvjet razvoja kulture poduzetnosti i stvaranja različitih mogućnosti za učenje koje će se pružati učenicima, ali i učiteljima, nastavnicima i roditeljima.

Analogno predloženom okviru primjene inovativnosti u sustavu odgoja i obrazovanja, promjene se odnose na organizacijske inovativne kapacitete koji će pridonijeti novoj kulturi rada, a ona će se prepoznati u učiteljima, nastavnicima i stručnim suradnicima motiviranim za uvođenje i implementaciju novih ideja i inovativnih pristupa u odgojno-obrazovnom radu te u ravnateljima (školskom menadžmentu) koji će znati i moći odabrati takav kadar i zadržati ga nagrađivanjem. Inovativnost bez praktičnog utjecaja na učinkovitost, kvalitetu i zadovoljstvo nositelja odgojno-obrazovnog rada nije cjelovita inovativnost.

U pedagoškom se kontekstu inovativnost, kreativnost i poduzetnost koriste kao povezani sastavni dijelovi paradigmi i koncepcija poučavanja i učenja, didaktičko-metodičkih pristupa, kurikulumskih sastavnica te profesionalnih svojstava odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja. Inovativnost, kreativnost i poduzetnost sastavnice su suvremene kulture odgojno-obrazovne ustanove i zahtjevi suvremene odgojno-obrazovne ustanove koji se praktično reflektiraju na cjelokupan kurikulumski ciklus, od vrijednosnog okvira i odgojno-obrazovnih ciljeva, osmišljavanja strategija i metoda rada s učenicima pa do ocjenjivanja i vrednovanja učenika, odnosno vrednovanja i samovrednovanja onih koji poučavaju. Kritike zastarjelih modela poučavanja i učenja vode k dokidanju uvriježene odgojno-obrazovne prakse i mijenjanju institucijskih resursa, odnosno kompetencijskog profila odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja koji svoju djelatnost neće samo preobraziti u otkrivanje talenata svakog odgajnika i učenika, nego će vlastiti rad preobraziti „izlaskom“ iz odgojno-obrazovnog kalupa i radne rutine te će odgojno-obrazovnu misiju ispuniti ostvarivanjem osobne inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti.

S obzirom na to da se odgoj i obrazovanje događaju putem poučavanja (djelatnost učitelja i nastavnika) i učenja (proces koji se događa u svim područjima ličnosti učenika), inovativnost, kreativnost i poduzetnost sagledavaju se višestrano. Jedan kut gledanja jest povezanost inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti odgojitelja, učitelja i nastavnika te djece i učenika kroz strategije onih koji poučavaju u odnosu na optimalne mjere – „ni previše ni premalo“ – sadržajnog kurikulumskog opterećenja koje u procesu poučavanja i učenja istinski omogućuju kreativno mišljenje i originalnost odgojitelja, učitelja, nastavnika, odnosno djece i učenika. Drugi kut razmatranja jest stupanj autonomije odgojno-obrazovne ustanove kao uvjet efikasne primjene inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada. Oba gledišta ne odvajaju inovativnost, kreativnost i poduzetnost iz konteksta reformskih promjena. Štoviše, perspektiva obrazovne politike i perspektiva odgojno-obrazovnih institucija koje ostvaruju ciljeve obrazovne politike, neodvojive su.

Razmatranje navedenih odnosa reflektira se na kompetencijski profil odgojitelja, učitelja i nastavnika te određuje njihove nove odgojno-obrazovne zadatke – otkrivanje, poticanje i svrhovit razvoj inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti djece i učenika na svim razinama formalnog odgoja i obrazovanja. Taj zahtjev mogu ispuniti samo neposredni nositelji odgojno-obrazovnog rada koji su usvojili i razvili inovativnost, kreativnost i poduzetnost kao profesionalne odlike i koji imaju uvjete i mogućnosti za njihovo prakticiranje i iskazivanje.

3. Suprotstavljanje ishoda učenja sadržajnoj paradigmi

Perspektiva obrazovne politike, potkrijepljena dioptrijskom različitim istraživanja, utvrđuje da je sustav zastario, da su učenici opterećeni obrazovnim sadržajima, da je važno rasterećenje učenika, da učenici „bubaju“ napamet mnoštvo činjenica i da je znanje statično, da učenicima nedostaje kritičko mišljenje te da škola nema prostora za odgoj. Obilježje takvog sustava jest odsutnost kreativnosti, poduzetnosti i inovativnosti. Kako sustav učiniti djelotvornijim i boljim?

Iako u različitim predmetima kategorija znanja ima različita značenja, povezivanje tih znanja na nov način i stvaranje novih ideja jest ona nova vrijednost i paradigma znanja. Nadalje, ustrajanje na inovativnim učincima, kreativnosti, suradničkim odnosima, uz primjenu suradničkog učenja, projektnog učenja, problemski utemeljenog učenja, može biti uspješna metoda kojom će se razvijati niz kompetencija za djelovanje u nelinearnom, postindustrijskom i globalnom svijetu.

Nova odgojno-obrazovna paradigma ulazi u formalni sustav odgoja i obrazovanja sa zahtjevom da se ciljevi definiraju prvenstveno ishodima učenja, čime sadržaj postaje sekundaran. [5] Definiranje odgojno-obrazovnih ciljeva ishodima učenja, sa značenjem očekivanih razvojnih postignuća djece i učenika tijekom određenih obrazovnih ciklusa, postavlja pred odgojno-obrazovne ustanove nov način kurikulumskog planiranja i programiranja¹ [6], koji će rezultirati izvedbenim nastavnim planom i programom iz jedne školske godine u drugu. Prožetost poučavanja i učenja kreativnošću i poduzetnošću s inovativnim načinima rada ili inovativnim rezultatima nije revolucionarna preobrazba, nego postupno redefiniranje cjelokupnog sustava odgoja i obrazovanja mijenjanjem strukture, organizacije i kulture odgojno-obrazovnog rada (poučavanja i učenja) kako bi odgoj i obrazovanje bili sredstvo koje vlastitim kreativnim i inovativnim pristupom ostvaruje *kulturnu* promjenu otvaranjem prostora imaginaciji kao ishodištu kreativnosti. Kreativnost kao proces rezultat će novim idejama koje će, ovisno o vrijednosti ideje, voditi ka kulturi inovacije (Robinson, 2011) Potencijale za promjene ne treba tražiti negdje drugdje, oni su u svakoj školi i svakoj drugoj odgojno-obrazovnoj ustanovi.

¹ Odgojno-obrazovna paradigma prema ishodima učenja dobiva i mjerne jedinice za kvalifikacijski obujam prema odgojno-obrazovnim razinama (Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru, NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21).

Poduzetničke kompetencije nastavnika bile su predmet pedagoškog istraživanja (Vican, 2012) u kojem je više od 80 % nastavnika kazalo da vjeruje da je važno neprestano težiti novim načinima ostvarivanja zadaća, da ništa nije tako uzbudljivo kao provođenje vlastitih ideja u djelo. Jednako toliko nastavnika smatra da oni pretežito ili posve uživaju kad nešto mogu napraviti na drukčiji, neuobičajen način, ocjenjujući sebe vrlo ustrajnim, onima koji nikada ne odustaju od rješavanja zahtjevnog zadatka. U tom je istraživanju riječ o pojedinačnoj inspiraciji i nadahnutosti nastavnika koja nedvojbeno pokazuje usmjerenost nastavnika prema proaktivnosti i inovativnosti, poželjnim suvremenim kompetencijskim odlikama. Međutim, odgojno-obrazovne institucije „udaraju u zid“ jer se suočavaju s problemima učeničkih postignuća, izostanaka učenika, nezadovoljavajućih rezultata na vanjskim vrednovanjima. Postavlja se pitanje zašto su, unatoč pozitivnoj samopercepciji i samoprocjeni nastavnika, odgojno-obrazovni učinci nezadovoljavajući? Je li problem u nedostajućim znanjima i kompetencijama odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja? Je li uzrok u programima za stjecanje nastavničkih kompetencija?

Budući da je kvalitetan kompetencijski profil neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada najrelevantniji preduvjet, a obrazovna politika ga je svojedobno riješila značajnim povećanjem obujma kvalifikacije svih neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada u odgojno-obrazovnim ustanovama, problem primjene inovativnih, kreativnih i poduzetnih pothvata nositelja odgojno-obrazovnog i nastavnog rada prije vidimo u nerealnoj planskoj i programskoj strukturi predmetnih kurikuluma. Učitelji i nastavnici u hrvatskim odgojno-obrazovnim ustanovama realiziraju odgojno-obrazovne ciljeve pretežito kroz nastavni predmet. Za razliku od odgojitelja u predškolskim ustanovama i učitelja u nižim razredima osnovne škole, kojima je povjeren gotovo cijeli odgojno-obrazovni i nastavni proces, te dopuštena im je i omogućena veća fleksibilnost u realizaciji nastavnog plana i programa. Učitelj razredne nastave, unatoč predmetno-sadržajnoj zadanosti i propisu, ima mogućnost povezivanja, primjerice, prirodnog i jezično-komunikacijskog područja i obuhvatnijeg ocjenjivanja učenikovih postignuća. Praćenje razvoja učenika cjelovitije je i sustavnije. Predmetnim je nastavnicima netko drugi propisao predmetni kurikulum i mjeru za nastavni rad. Nastavnika se ne pita je li to optimalna mjera – „previše ili premalo“ – sadržajnog kurikulumske opterećenja koje u procesu poučavanja i učenja istinski omogućuje učenikovo vlastito promišljanje, mentalno inkubiranje, a istodobno kreativno mišljenje, inovativnost i poduzetnost. Strogo propisana predmetna satnica diktira predmetnom nastavniku i tempo nastavnog i odgojno-obrazovnog rada. Kurikulumska definiranost prema ishodima učenja paralizira nastavnika nastavnim planom i strogim predmetnim razgraničenjima.

Kreativnost i poduzetnost podrazumijevaju slobodnije planiranje nastavnog procesa i stalno rekreiranje predmetnih kurikuluma kroz vrednovanje učeničkih postignuća tijekom kurikulumskih ciklusa.

Poučavanje je kreativan rad koji se učinkovito provodi komunikacijom s drugim nastavnicima i odgovarajućom implementacijom međupredmetnih tema.

Odvajanje nastavnih predmeta prepreka je međupredmetnoj komunikaciji. Komunikacija predmetnih nastavnika izvor je za kreativno promišljanje odgojnih utjecaja i poticanje razvoja svih učenikovih osjetila. Osim predmetnih ishoda učenja, međupredmetne teme posebna su komunikacijska poveznica i izazov za sve predmetne nastavnike i stručne suradnike.

Ako je programski dio nastavnog procesa propisan te zadan točnim nastavnim planom, a kreiran je induktivno (strogo predmetno), primjena kooperativnosti i kolaborativnosti nastavnika također je ograničena. S pedagoškog motrišta predmetni se kurikulumi deriviraju iz odgojno-obrazovnih područja (deduktivni pristup). Induktivni pristup izmjenama predmetnih kurikuluma nije popraćen procjenom učenikova opterećenja, iako je naglasak na usmjerenost odgojno-obrazovnog procesa na učenika. Zato je i učenikovo opterećenje domaćim radom najčešće izostavljeno iz primjene induktivnog pristupa pri kurikulumskom planiranju i programiranju na osnovnoškolskoj i srednjoškolskoj razini.

Suvremeni koncept odgoja i obrazovanja ne svodi se na predmetna razgraničenja, nego na međupodručnu i međupredmetnu povezanost. Učenički su mozgovi predisponirani na razvoj kroz različite aktivnosti, pa na imaginaciju i maštu mogu utjecati boje koliko i glazba, kretanje koliko i meditacija. Iako je inovativno, kreativno i poduzetno nadahnuće neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada individualno, inovativno, kreativno i poduzetno okruženje pokazuje se učinkovitim u kolaborativnom načinu rada. Kreativnost, inovativnost i poduzetnost podrazumijevaju kreativno i produktivno mišljenje i kod učenika i kod nastavnika. Temelj kreativnog mišljenja jest divergentno mišljenje koje konvencionalne probleme i zadatke rješava nekonvencionalnim idejama i rješenjima. Kolaborativni pristup u odgojno-obrazovnom radu podrazumijeva povezivanje odgojitelja, učitelja i nastavnika na svim odgojno-obrazovnim razinama, a osobito na horizontalnoj. Ne suprotstavljamo se onima koji će svjedočiti kooperativnosti i timskom radu. U kontekstu problematike inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti ističemo kolaborativni pristup koji omogućuje da su svi neposredni nositelji odgojno-obrazovnog i nastavnog rada svjesni istih ciljeva, ali do njih mogu doći različitim kreativnim radom, različitim inovativnim strategijama, metodama i sredstvima i snažnim poduzetničkim porivom.

Kompetentni odgojitelji, učitelji, nastavnici, stručni suradnici i ravnatelji vjeruju u iznimnost svakog djeteta i učenika zbog čega će brinuti o okruženju koje neće biti prilagođeno prosječnima, nego će poticati razvoj svakog djeteta i učenika, aktivirajući složene strukture mozga s kojima su djeca i učenici došli na svijet te metode rada prilagoditi izrazito sposobnima, talentiranima i darovitima (George, 2005). Kolaborativni pristup pretpostavlja primjenu različitih odgojno-obrazovnih strategija, metoda i sredstava koji vode istim ciljevima. Nijedan pristup ne daje ni približno toliko odgojno-obrazovnih učinaka koliko kolaborativni rad i stalna međusobna koordinacija nastavnika svih nastavnih predmeta.

Pozitivna samopercepcija nastavnika o kreativnosti i poduzetnosti nije dovoljna za aktivno djelovanje. Još uvijek mnogi nastavnici sumnjaju u sebe, nedostaje im odlučnosti da se prepuste novom izazovu. Iako će neki nastavnici reći da je to za njih nemoguća misija (kao da su kreativnost, inovativnost i poduzetnost re-

zervirani za nekog drugog), slobodu kurikulskog planiranja i programiranja prita-jeno priželjkuju svi neposredni nositelji odgojno-obrazovnog rada. Inovativnost, kreativnost i poduzetnost kao profesionalne odlike te odlike osobnosti u profe-sionalnom profilu odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja zahtijevaju dublje uranjanje u odgojno-obrazovno područje iz kojeg se derivira nastavni predmet te povezivanje s drugim odgojno-obrazovnim područjima.

Istinsko nadahnuće i istinska posvećenost odgajanicima i učenicima djelat-nošću poučavanja, a time odgajanja i obrazovanja, usmjerena je na iste, prema tome i zajedničke odgojno-obrazovne ciljeve koje odgojitelji, učitelji i nastavnici ozbiljuju ostvarujući pritom sebe na različite načine. Promjena implicira inova-tivnost, kreativnost i poduzetnost kao pojedinačne i isprepletene elemente odgojno-obrazovnog rada, primjenjive kroz strategije, metode, sredstva, vidove i oblike rada.

4. Kreativnost, inovativnost i poduzetnost kao profesionalne odlike nepo-srednih nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti

Fokus formalnog odgoja i obrazovanja stavlja se isključivo na budućnost onih koje učitelji i nastavnici poučavaju sada i danas, osobito na razini stjecanja i razvo-ja temeljnih kompetencija, odnosno formalnog i sustavnog odgoja i obrazovanja, jer je ono „nužna „putovnica za život“ koja će omogućiti ljudima odabrati što da rade, sudjelovati u izgradnji zajedničke budućnosti i nastaviti učiti“ (Delors et al., 1998: 130). Kompetencijski profil neposrednih nositelja zahtijeva ne samo veću odgovornost nego i veću posvećenost onima koje poučavaju, odgajaju i obrazuju, tako da će morati „prilagoditi svoj odnos s učenicima, zamijeniti ulogu „soliste“ s onom „pratećeg vokala“ /.../ – voditi ih, a ne oblikovati“ (Delors et al., 1998: 162).

Profesionalni profil onih koji obavljaju odgojno-obrazovni rad ima dvije strane; jedna je poznavanje nastavnog predmeta (materinskog jezika, stranog jezika, ma-tematike, biologije, kemije, fizike, likovne kulture, glazbene kulture te niza strukov-nih predmeta), a druga je skup kompetencija koje odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnog suradnika i ravnatelja čine profesionalcem u području poučavanja; pod-ručja koje je neodvojivo od dubokog poznavanja područja učenja.

Poučavanje je složen konstrukt kojem kvalifikacijski obujam nadrasta dugo prakticirani tzv. edukacijski paket znanja iz pedagogije, razvojne psihologije i di-daktičko-metodičkih umijeća. S gledišta suvremene pedagoške prakse i zahtje-va koje donosi promijenjena i promjenjiva stvarnost, kreativnost, inovativnost i poduzetnost postaju najpoželjnije profesionalne odlike odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u odgojno-obrazovnim ustanovama. S obzirom na te najpoželjnije profesionalne odlike, nekoliko je zajedničkih obilježja svih profesionalaca koji se bave odgojno-obrazovnom djelatnošću, a kojima se trebaju voditi sve odgojno-obrazovne ustanove sa svrhom postajanja transfor-mativnih čimbenika u društvu i transformativnih čimbenika koji mijenjaju sebe. S pedagoškog motrišta ta se obilježja mogu nazvati i načelima, a glase:

- sva djeca i učenici posjeduju klicu inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti, kao što ih posjeduju svi neposredni nositelji odgojno-obrazovnog rada
- inovativnost, kreativnost i poduzetnost odnose se na sva odgojno-obrazovna područja, sve nastavne predmete i međupredmetne teme i sadržaje
- stvaranje inovativnog, kreativnog i poduzetnog okruženja poučavanja i učenja uključuje unutarnje nadahnuće svakog odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnog suradnika i ravnatelja
- stvaranje inovativnog, kreativnog i poduzetnog okruženja poučavanja i učenja pretpostavlja korištenje višestrukih strategija, metoda, sredstava odgojnog-obrazovnog rada
- inovativnost, kreativnost i poduzetnost ne odnose se samo na područja koja donose materijalnu vrijednost, nego i na područja koja donose emocionalnu vrijednost
- inovativnost, kreativnost i poduzetnost odnose se na područja koja donose etičku i moralnu vrijednost
- inovativnost, kreativnost i poduzetnost odnose se na područja koja donose nose unutarnje zadovoljstvo odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova (subjektivni aspekt).

Odgojno-obrazovni cilj neprestano se vodi načelo svrshodnosti. Ako je odgojno-obrazovni rad usmjeren na rezultat koji treba imati „vrijednost“ inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti, onda se poučavanje ozbiljuje stalnim promišljanjem *svrhe* i *smisla* odgojno-obrazovnog čina poučavanja i učenja. Svrha i smisao daleko su iznad rutine i navike. Nova vrijednost ili novi rezultat pretpostavlja imaginaciju, maštu, druge i drukčije, nove zamisli. Inovativnost nije odvojena od kreativnosti. Kreativni proces ima četiri razine, a to su: priprema, inkubacija, iluminacija i verifikacija (Wallace, 1926, prema Savage i Fautley, 2013: 42). Iluminacija dovodi do posebnog doživljaja poznatog kao „aha“ doživljaj. To je onaj umni „klik“ uviđanja rješenja problema, uvjerenost da se pojavila nova ideja, osjećaj koji odgojitelja, učitelja i nastavnika čini posebno zadovoljnim.

Kada bismo odgojitelje, učitelje i nastavnike pitali gdje je njihov izvor nadahnuća, ljubav prema djeci i učenicima bio bi najčešći odgovor. No ljubav prema djeci nosi sa sobom primjese društvenog i kulturnog razvoja i vrijednosti koje prožimaju društveno okruženje; ljubav prema djeci ima odraz odgojno-obrazovnih situacija. Imaginativne, inovativne i kreativne impulse najčešće nije lako objasniti, za razliku od faza tih procesa. Znanstveno je dokazano da kreativne osobe, inovatori, izumitelji ne dolaze do rezultata, odnosno kreativnog učinka lako. Kreativni procesi koji trebaju dovesti do inovacije, izuma, novog stvaralačkog rezultata ili poduzetničke ideje praćeni su stotinama grešaka, frustracijama, borbom s ustrajnošću ili odustajanjem, umnim, emocionalnim i voljnim blokadama. Nema kreativca ni u jednom području ljudske djelatnosti koji u svom kreativnom ostvarenju nije zapeo u nekoj „slijepoj ulici“ ili da nije prošao fazu „udaranja u zid“. Taj misteriozni

trenutak „aha“ doživljaja najčešće je neobjašnjiv. Upravo je zato pedagoški intrigantan. Misterioznim ga čini ljubav kao pokretač rada, a ne mrzovolja, negativni emocionalni naboji i predaja pred neprobojnim zidom.

Podsjetimo se, Janusz Korczak (2002) obilježio je povijest čovječanstva kao pedagog inovator koji je svoj pedagoški sustav domskog (internatskog) odgoja ostvario u ekstremno siromašnim uvjetima tijekom prve polovine 20. stoljeća. Svojim je djelima utjecao na obitelji, škole i sudove osvješćujući ih i iznoseći pedagoški *credo* da je dijete čovjek („nema djece, postoje ljudi“) s pravom na poštovanje „na njegovo neznanje /.../ na posao spoznavanja /.../ za neuspjehe i suze“ (Korczak, 2002: 44–45). Korczakovo kreativno nadahnuće imalo je izvor u suprotstavljanju nepravdi, izrabljivanju, zlu i bijedi milijuna djece u Poljskoj.

Pedagoški mislilac 20. stoljeća John Dewey uočio je važnost funkcionalnog i radnog odgoja i obrazovanja, ali njegov koncept nije bio prihvaćen bez problema u američkom društvu.

Ne razlikuju se kreativci, inovatori i poduzetne osobe iz drugih područja ljudske djelatnosti. Veliki kreativci i inovatori tu su misterioznu ljubav doživljavali do boli. Brojni nobelovci usprkos pogreškama ustrajali su u novim pokušajima zamjenjujući frustraciju i razočaranje proširenjem spoznaje i mišljenja i pomicanjem istraživačkih okvira. Genijalac Nikola Tesla bacio je stotinu nacрта svojih izuma i inovacija prije nego što je stvorio civilizacijske vrijednosti. Koga može ostaviti ravnodušnim biografija matematičkog genija i nobelovca Johna Nasha (*A beautiful mind – The life of a mathematical genius and Nobel laureate John Nash*) autorice Sylvie Nasar (1998)?² Isto je i u umjetničkom području. Zar Bob Dylan, primjerice, nije svoju ljubav prema glazbi ostvarivao uglazbljivanjem najboljih pjesama baš onda kada je bio u stanju beznađa, uvjeren da više ništa ne može napisati ili uglazbiti?

Kreativnost i inovativnost nemaju učinak ako ih ne prati upornost. Od odgojitelja, učitelja i nastavnika očekuje se da te odlike osobnosti imaju razvijene te da ih razvijaju i kod učenika jer „u ovo doba neizvjesnosti i promjena, djeci je potrebno da razviju unutarnju snagu kako bi se mogla prilagoditi i nositi sa životom, a ne odustati ili se predati“ (George, D., 2005: 77). Kompetencijski obujam odgojitelja, učitelja i nastavnika pretpostavlja posebno umijeća konceptualizacije, koordinacije i konsolidacije – pojmove koje, kako D. George kaže, treba znati pretvoriti u radnje, treba ih znati prakticirati. Praktično se očekuje da su naši odgojitelji unaprijed pripremljeni za proaktivnost i inovativnost te da imaju visok stupanj samopoštovanja (samopoštovanje raste s razinom kompetencijskog profila) kako bi znali i mogli primijeniti konceptualizaciju, koordinaciju i konsolidaciju u odgojno-obrazovnom radu.

Istodobno, uloga odgojitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja jest poticati, otkrivati i razvijati inovativnost, kreativnost i poduzetnost kao odlike

² Knjiga je prevedena na hrvatski jezik 2017. u izdanju Ustanove za promicanje kršćanskih vrednota „Kristofori“, Koprivnica.

osobnosti kod učenika. Neposredni nositelji svakodnevnog odgojno-obrazovnog rada svjesni su odgojno-obrazovnog cilja. Problem s kojim se suočavaju jest pojmova distinkcija između inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti, osobito zbog naglašavanja povezanosti tih triju pojmova u reformskim zahtjevima unutar cijelog sustava odgoja i obrazovanja. Pojmovnoj zbrici pridonosi poprilično veliki broj istraživanja u području odgoja i obrazovanja, kao i prijevodi recentnih inozemnih istraživanja koji se temelje na različitim teorijskim konceptima.

S pedagoškog gledišta relevantna je svijest o tome da neće svako dijete i svaki čovjek doseći razinu genijalca, inovatora, izumitelja i kreativca koji će napraviti civilizacijski napredak. Međutim, izazov u odgojno-obrazovnom radu jest krajnja posvećenost svakom učeniku stvaranjem mogućnosti i poticanjem svih područja učenikove ličnosti da teži ostvarenju najviših ciljeva (kroz djelatnost poučavanja) i samoostvarenju (onih koji uče i onih koji poučavaju).

Pojmovnu distinkciju prikazat ćemo deskriptivno. Kreativnost se u pedagoškom kontekstu pretežito koristi kao pridjev (kreativni rad, kreativna metoda, kreativno mišljenje, kreativni proizvod i dr.). Runco (2007: 376–385) je isto uočio i u najširem kontekstu te je nakon analize recentnih radova dodao sastavne elemente kreativnosti, kao što su maštovitost, originalnost i inovativnost. Služeći se reinterpretacijom Runcovih objašnjenja možemo kazati da ono što je u odgojno-obrazovnom radu i/ili procesu kreativno (kod onih koji poučavaju ili onih koji uče) ne znači da treba biti i primjenjivo. Primjerice, kreativno mišljenje ne rezultira uvijek rješavanjem problema ili prepreke, iako je inovativno. Takvo kreativno mišljenje u pedagoškom smislu nije manje vrijedno. Daljnjim poticanjem i razvojem, izvjesno je, dovest će i do rješenja.

Kad kreativno mišljenje rezultira primjenjivošću (aplikativnošću), onda je riječ o inovativnosti. S obzirom na područja odgojno-obrazovnog rada prostor je kreativnog izražavanja je enorman. Primjenom timskog rada, kooperativnog i kolaborativnog pristupa u radu prostor kreativnosti je neograničen. Kreativni duh proizlazi iz intrinzičnih motiva svake osobe i najčešće se manifestira kroz samoizražavanje. Praktičnu korist ili učinkovitost kreativnog i inovativnog rezultata vrednovat će sami timovi.

Timove čine osobe koje su kreativne i/ili inovativne; osobe koje osmišljavaju nova ili drukčija rješenja problema te koje osmišljavaju nove ideje. Kreativne i inovativne osobe nisu uvijek i poduzetne. Bit je poduzetništva u osiguravanju implementacije ideje u djelo (proizvod) sa smislom za preuzimanje rizika. Poduzetna osoba nije nužno i kreativna i/ili inovativna; poduzetna osoba ostvaruje sebe kroz ideje drugih ljudi. Bandura (prema Runco, 2007: 385) smatra da se kreativnost u čovjeku događa prva i da je dio svake osobe, dok inovativnosti nema bez obilježja ustrajnosti. Pojmovno ih razlikuje tako da kreativnosti pripisuje „jedan od najviših oblika ljudskog izražavanja“, a inovativnosti „restrukturiranje i sintetiziranje znanja na nov način mišljenja i provedivosti mišljenja u djelo.“ Prema Gurteenu (1998) prikladan način za razumijevanje odnosa inovativnosti i kreativnosti je u poimanju kreativnosti kao procesa stvaranja zamisli i ideja za koje je važno diver-

gentno mišljenje, a inovativnost je proces oživljavanja tih istih ideja u praksi, koji se ostvaruje kroz konvergentno mišljenje.

5. Kultura i autonomija odgojno-obrazovne ustanove

Biti inovativan, kreativan i poduzetan odgojitelj, učitelj i nastavnik, pedagog ili ravnatelj u centraliziranim sustavima, zvuči kao utopija. Perspektiva obrazovne politike (nazvat ćemo je „orlovskom“ perspektivom), potkrijepljena različitim istraživanjima i interpretacijama istraživanja, temelji reformske pothvate na tvrdnjama da je sustav zastario, da su učenici opterećeni obrazovnim sadržajima, da je važno rasterećenje učenika, da učenici „bubaju“ napamet mnoštvo činjenica [5], odnosno da je potrebna cjelovita kurikulumaska reforma, strukturna i kompetencijska, te reforma školskog menadžmenta i upravljanja sustavom kvalitete [7].

Reformske mjere u Republici Hrvatskoj pozivaju odgojno-obrazovne ustanove na osuvremenjivanje metoda i sadržaja, korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija te inovativnost, kreativnost i poduzetnost onih koji poučavaju i onih koji uče, ali ne uzimaju u obzir da su promjene kurikulumskog planiranja i programiranja u osnovnoj i srednjoj školi cijelo stoljeće ostavljene strogom trajanju školskog sata od 45 minuta, strogom tjednom rasporedu sati s neefikasnim opterećenjem učenika za rad kod kuće (domaći rad) i čvrstom strukturno-predmetnom stratifikacijom. Superordiniranost jednog predmeta (npr. matematika), a subordiniranost drugoga (npr. glazbene kulture) polarizira predmetnu strukturu, pravi predmetna razgraničenja ne samo prema zastupljenosti nego i prema važnosti. Samo nekoliko predmeta ima „monopol“ nad napredovanjem učenika (materinski jezik, matematika i strani jezik), a svaki predmet čini zatvorenu cjelinu čak i unutar istog odgojno-obrazovnog područja. U tako krutoj i okorjeloj predmetnoj strukturi i stratifikaciji znanja posljedice su takve da „nastavnik postaje stratificiran, učenik postaje stratificiran, školski organizacijski sustav stratificira, a školski „proizvod“ – učenik na završetku svoje školske karijere je stratificiran“ (Meighan i Harber, 2007: 137).

Centralizirani sustavi su velika prepreka u primjeni inovativnih, kreativnih i poduzetnih strategija u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi. Budući da stvaranje kulture odgojno-obrazovnog rada ovisi prvenstveno o ravnateljima odgojno-obrazovnih ustanova, profesionalizacija školskog menadžmenta neophodna je koliko i menadžmenta svih drugih odgojno-obrazovnih ustanova (Vican, 2016). Motiviranost ravnatelja za profesionalizaciju u centraliziranom sustavu ostaje na niskoj razini vjerojatno zbog „oslušivanja“ namjera obrazovne politike te iščekivanja reformskih poteza (npr. primjene „korporativnog“ modela u strukovnom obrazovanju na nacionalnoj razini, odnosno oživotvorenje regionalnih centara kompetentnosti kao udruženja kroz obrazovne programe, materijalne i druge resurse).

Iako je s pedagoškog gledišta relevantna individualna kreativnost (kreativnost svake osobe), inovativnost je relevantna kao strateški cilj odgojno-obrazovne ustanove ili više ustanova. Jednu od pretpostavki učinkovite realizacije strateških

ciljeva odgojno-obrazovne ustanove čine reflektivni, kreativni, inovativni, visoko kompetentni i obrazovani ravnatelji. No ne smije se zanemariti vrijednost kolektivne inovativnosti, kreativnosti i poduzetničkog duha koja se sagledava kroz kulturu odgojno-obrazovne ustanove kao učećeg okruženja u kojem neposredni nositelji kooperativnim i/ili kolaborativnim pristupom djeluju oštromnije i ispravnije rasuđuju o kvantitativnim i kvalitativnim pokazateljima kvalitete, a posebice prilikom vrednovanja učeničkih postignuća u području temeljnih kompetencija. Upravo zbog potrebe decentralizacije odgojno-obrazovnog sustava reformski pothvati počeli su povećavanjem obujma kvalifikacije neposrednih nositelja odgojno-obrazovnog rada – odgojitelja, učitelja, nastavnika.

Usmjeravajući se na ispitivanje stupnja proaktivnosti ravnatelja i inovativnosti škola, izraelske istraživače O. Eyal i D. Inbara (2003) zanimalo je koliko su javne škole u njihovu centraliziranom odgojno-obrazovanom sustavu poduzetne. Proaktivnost ravnatelja, u okviru tog istraživanja, definirana je kao ravnateljeva spremnost za poticanje i djelovanje, koja je posljedica uočavanja lokalnih i specifično školskih potreba te nije izravno povezana s donošenjem odluka s više razine odlučivanja poput ministarstva i državnih strategija. Inovativnost škole naziv je za organizacijsku inovativnost koja je mjerena količinom inovacija implementiranih u školi u određenom razdoblju te učinkom tih inovacija na kvalitetu rada. U primjeni instrumenta na nacionalnom reprezentativnom uzroku nastavnika došli su do rezultata da su škole koje su geografski udaljenije od središta obrazovne politike (škole na periferiji zemlje) imale značajno veći poduzetnički potencijal. Razlog tome je, prema mišljenju istraživača, veći stupanj proaktivnosti ravnatelja, spremnosti za korištenje različitih dostupnih resursa i uočavanja prilika za unaprjeđenje rada (Eyal i Inbar, 2003). Nastavno na taj rezultat i diskusiju koju su izraelski znanstvenici pokrenuli u svezi rasprave o decentralizaciji odgojno-obrazovanog sustava, O. Eyal (2007) utvrdio je da su izraelske škole koje se u potpunosti financiraju iz državnog proračuna ograničene u autonomiji i mogućnostima za razvoj poduzetničkih inovacija. Visok stupanj državnih potpora u javnom školstvu, prema njegovu mišljenju, u velikoj mjeri ograničava slobodu škole u pokretanju inovacija i poduzetničkih inicijativa. U tim se školama uglavnom razvija model proračunatog poduzetništva (engl. *calculated entrepreneurship*), koji je jedna od mogućih kombinacija ravnateljeve proaktivnosti i inovacije škola. Za taj je model tipična umjerenost ili pak osrednja proaktivnost ravnatelja u kombinaciji s umjerenom/osrednjom razinom školske inovativnosti. U slučaju škola koje država djelomično financira, rezultat na poduzetničkom inventariju ulazi u područje tzv. intenzivnog i energičnog poduzetništva (engl. *vigorous entrepreneurship*) za razliku od škola s niskim i potpunim udjelom državnog financiranja. Model energičnog školskog poduzetništva karakterizira izuzetno visoka razina ravnateljeve proaktivnosti i visoka razina organizacije inovativnosti škola. Eyal i Kark (2004) su u pogledu odnosa načina vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom i poduzetništva utvrdili značenje transformacijskog vođenja kao optimalne upravljačke pretpostavke za pokretanje i uspostavljanje poduzetničkih aktivnosti u školama. Utvrđeno je, također, da je transformacijsko vođenje više povezano s proaktivnošću nego s

organizacijskom inovativnošću, što još jednom pokazuje koliko je važan ravnatelj i njegov kompetencijski profil u cilju ostvarivanja poduzetničke škole.

6. Umjesto zaključka – pretpostavke za uspješnu realizaciju primjene koncepta inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti u školama

Oni koji poučavaju u našim predškolskim ustanovama i školama tijekom inicijalnog profesionalnog formiranja razumiju povezanost učenja s razvojem učenikove osobnosti, kompetentno mogu primijeniti spoznaju da razvoja osjetila nema bez podražaja, a razvoja sposobnosti nema bez poticaja te da nema razvoja nijedne strane ličnosti bez stalne stimulacije. Onaj tko poučava, u svom elementarnom kompetencijskom profilu zna da kada bi realizirao odgojno-obrazovne ciljeve imitacijom samog sebe i imitacijom drugoga, ne koristeći sposobnosti kreativnosti, inovativnosti i poduzetnosti, reformiranja i osuvremenjivanja sustava ne bi bilo.

Učiteljima i nastavnicima nitko ne oduzima legitimitet nad predmetnom kvalifikacijom. Međutim, ako samo malo dublje pogledamo reformske mjere, vrlo brzo će i površnji čitatelj uočiti da obrazovna politika od odgojitelja, učitelja i nastavnika očekuje primjenu novih metoda, inovativnih pristupa poučavanja, kreativnih pothvata, inoviranih predmetnih kurikuluma. Takvi eksplicitni reformski zahtjevi nerijetko upućuju na manjkavost inicijalnog obrazovanja učitelja, posebice nastavnika općeobrazovnih predmeta i strukovnih nastavnika. Kao da inicijalno obrazovanje učitelja i nastavnika također nije u rukama obrazovne politike; u istim rukama u kojima je trajanje nastavnog sata, nastavnog tjedna i nastavne godine.

Odgojitelji, učitelji, stručni suradnici i ravnatelji stručnim usavršavanjem obogaćuju svoj kompetencijski profil i svoj pedagoški i metodički repertoar. Potpuno profesionalno obogaćenje i profesionalna samoaktualizacija mogu doći do izražaja izlaskom onih koji poučavaju iz vlastitih predmetno-metodičkih okvira te ulaskom u bit ciljeva odgojno-obrazovnih područja iz kojeg je deriviran nastavni predmet. Držeći se samo vlastitog nastavnog predmeta, neposredni nositelji nastavnog i odgojno-obrazovnog rada sužavaju prostor osobnoj inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti.

Inovativnost, kreativnost i poduzetnost u odgojno-obrazovnim ustanovama počinju zajedničkim osmišljavanjem ciljeva odgojno-obrazovnog rada, a završavaju mjerenjem efikasnosti (krajnjeg cilja) i efektivnosti (svih koraka koji dovode do krajnjeg cilja). Strateški ciljevi u kontekstu učinkovite implementacije inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti počinju pitanjem: U čemu želimo biti bolji i učinkovitiji od drugih odgojno-obrazovnih ustanova? Nadobudnije (time i teže) pitanje jest: U čemu želimo biti prvi? Želimo li biti škola koja će učenicima omogućiti stjecanje znanja iz više stranih jezika? Hoćemo li biti najbolja škola u nacionalnim ispitima?

Osim kreativnosti, i inovativnost i poduzetnost u takvim se odgojno-obrazovnim ustanovama preobražavaju u kulturu rada.

Literatura

- Berry, J. (2016). *Teachers Undefeated: How global education reform has failed to crush the spirit of educators*. London: UCL Institute of Education Press.
- Delors, J. et al. (1998). *Učenje: blago u nama*, Izvješće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće, Zagreb: EDUCA.
- Drucker, P. (1992). *Inovacije i poduzetništvo: praksa i načela*. Zagreb: Globus.
- Eyal, O. (2007). Governmental sponsorship as a mechanism restricting school entrepreneurship. *Educational Planning*, 16(1), 1–11.
- Eyal, O. & Kark, R. (2004). How do Transformational Leaders Transform Organizations? A Study of the Relationship between Leadership and Entrepreneurship. *Leadership and Policy in Schools*, 3(3), 211–235.
- Eyal, O. & Inbar, D. E. (2003). Developing a public-school entrepreneurship inventory: Theoretical conceptualization and empirical examination. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, 9(6), 221–244.
- Gurteen, D. (1998). Knowledge, creativity, and innovation. *Journal of Knowledge Management*, 2(1), 4–13.
- George, D. (2005). *Obrazovanje darovitih, Kako identificirati i obrazovati darovite i talentirane učenike*, Zagreb: EDUCA.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Learning to Change: Teaching beyond Subjects and Standards*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Hung, D., Lee, S. S., Toh, Y., Jamaludin, A. & Wu L. (2019). *Innovations in Educational Change: Cultivating Ecologies for Schools*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Kalantzis, M. i Cope, B. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Korczak, J. (2002). *Dobri duh čovječanstva*, Zagreb: Educa.
- Leonard, J. (2013). *Innovation in the Schoolhouse: Entrepreneurial Leadership in Education*. Plymouth (UK): Rowman & Littlefield Education.
- Meighan, R., Harber, C. and Contributors (2007). *A Sociology of Educating*. Continuum International Publishing Group.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds, Learning to Be Creative*, Capstone.
- Runco, Marc A. (2007). *Creativity, Theories and Themes: Research, Development, and Practice*, Amsterdam, Boston, Heidelberg, London, New York, Oxford, Paris, San Diego, San Francisco, Singapore, Sidney, Tokio: ELSEVIER.
- Sahlberg, P. (2006). Educational Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change*, 7, 259–287.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons – What can the world learn from educational change in Finland?* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Savage, J. & Fautley (2013). *A to Z of Teaching*, Mc Graw Hill Education, Open University Press.

- Smith, K. & Landry Petersen, J. (2011). What is educational entrepreneurship? U: F. M., Hess (ur.), *Educational entrepreneurship. Realities, challenges, possibilities* (str. 21-44). Harvard Education Press, Cambridge, Massachusetts.
- Vican, D. (2016). Čimbenici koji otežavaju ravnateljski posao u kontekstu centralizacije i decentralizacije odgojno-obrazovnog sustava: Prilog profesionalizaciji ravnateljskog zanimanja, *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja*, urednici: D. Vican, I. Sorić i I. Radeka, Zadar: Sveučilište u Zadru.
- Vican, D. (2012). Poduzetnički poriv nastavnika osnovnih škola u Republici Hrvatskoj. *Učenje za poduzetništvo*, 2 (2), 13-19.

Internetski izvori

- [1] LISBON EUROPEAN COUNCIL 23 AND 24 MARCH 2000 PRESIDENCY CONCLUSIONS, https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- [2] Gordon, Jean et al. Working Paper Key competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education CASE Network Reports, No. 87, <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/87621/1/613705459.pdf>
- [3] Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (16. 1. 2017.)
- [4] OECD (2010.) The Innovation Imperative in the Public Sector, https://read.oecd-ilibrary.org/governance/the-innovation-imperative-in-the-public-sector_9789264236561-en#page11
- [5] Vodič kroz hrvatski nacionalni obrazovni standard, <http://hud.hr/wp-content/uploads/sites/168/2014/11/vodic-kroz-hnos.pdf> (21. 2. 2016.)
- [6] Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru (Pročišćeni tekst zakona, NN 22/13, 41/16, 64/18, 47/20, 20/21), <https://www.zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru>
- [7] Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, Izvješće o provedbi 24. listopada 2014. – 31. ožujka 2016., http://novebojeznanja.hr/User_Docs/Images/Dokumenti%20za%20web/Izve%C5%A1%C4%87e%20o%20provedbi%20SOZT_do%2031.3.2016..pdf (8. 1. 2017.)

Innovation, Creativity and Entrepreneurship in the Competence Profiles of Those Who Teach

The education system is always faced with the same two expectations: on one hand, to trigger changes in society, and on the other hand, to change itself. Neither of those expectations can be achieved without the innovativeness, creativity and entrepreneurial spirit of the immediate bearers of educational activities – educators, teachers, professors, expert associates and principals.

The authors of this paper emphasize innovation, creativity and entrepreneurship as components of the educational institution culture, and the requirements of a modern educational institution, which are recognized in practical reflection through the entire course of curriculum cycle. The content analysis of recent studies shows the link between the innovativeness, creativity and the entrepreneurial spirit of teachers and students with the issue of: a) optimal measure – “neither too much, nor too little” – of the curriculum content load, which in the process of teaching and learning truly allows the students to develop independent thinking, creative thinking and originality, and b) degree of institutional autonomy, since autonomy of teachers and students is the precondition for innovation, creativity and entrepreneurship.

Keywords: *innovation, creativity and entrepreneurship of teachers and educators, educational institution culture, educational institution autonomy*

KARAKTER ODGOJA I OBRAZOVANJA I ODGOJ I OBRAZOVANJE KARAKTERA

Igor Radeka

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

Sažetak

Od Senekine antičke gnone *Ne učimo za školu, nego za život*, pa sve do naših dana, kontinuirano se aktualizira potreba deskolarizacije sustava odgoja i obrazovanja, odnosno otvaranja škole prema stvarnim životnim potrebama. U tom kontekstu suvremena teorija pragmatizma smatra da je za odgoj i obrazovanje *bolji gram iskustva nego tovar teorija*.

Smisao tako shvaćenog odgoja i obrazovanja nije u znanju, nego u činjenju, tj. osposobljavanju za život. Presudan je funkcionalni pristup odgoju i obrazovanju, tj. odabir odgovarajućeg načina razvoja osobnosti uspješnog pojedinca sposobnog nositi se s recentnim društvenim izazovima.

Inovativnost, kreativnost i poduzetnost ne mogu se razvijati pasivnim usvajanjem sadržaja, nego aktivnim odgojem i obrazovanjem usmjerenim na razvoj vrijednosti i na njima utemeljenih sposobnosti koje će, najprije u školi, a potom i u životu, omogućiti njihovo ostvarenje.

U radu koji slijedi raspravlja se o potrebi promjene načina odgoja i obrazovanja u hrvatskim odgojno-obrazovnim ustanovama kao pretpostavki prilagodbe suvremenom životu i radu.

Ključne riječi: *tradicionalni odgoj i obrazovanje, suvremeni odgoj i obrazovanje, inovativnost, kreativnost i poduzetnost*

Uvod

Procesi kontinuiranih reformi školstva, kojima se permanentno osuvremenjuju sustavi odgoja i obrazovanja kako bi pratili društvene promjene, doveli su nas u razdoblju globalizacije do toga da na svjetskoj razini više nemamo dva klasična megasustava: europski, koji se temelji na predavačkoj nastavi i anglosaksonski, koji se temelji na problemskoj nastavi. U tim kontinuiranim promjenama oba se megasustava međusobno približavaju tako da svaki od njih postupno preuzima i prilagođava dijelove drugoga koji se u praksi pokazuju uspješnijima.

Hrvatski sustav školstva posljednjih je godina također u procesu tranzicije iz tradicionalnog pristupa predavačkom sustavu školstva i nastave, koji se temelji na nastavnim ciljevima i zadacima, u modernizirani pristup koji se orijentira na ishode učenja. Na taj se način fokus pažnje prebacuje sa sadržaja učenja kao krajnjeg cilja, koji u tradicionalnom pristupu predavačkom sustavu odgoja i obrazovanja postaje vrijednost po sebi, koja posljedično uzrokuje pasivno znanje, na

novu paradigmu odgojno-obrazovnog rada u kojem se potiču slobodniji i samostalniji, kreativniji i inovativniji načini rada kako bi se aktivnim učenjem podigla operativnost znanja i funkcionalni razvoj učenikovih sposobnosti. Težište odgoja i obrazovanja postupno se prebacuje s pasivnog usvajanja znanja na proces njegova aktivnog stjecanja.

(Ne)razumijevanje pragmatističke pedagogije

Pragmatistička pedagogija, u najvećoj mjeri zaslugom Johna Deweyja, postala je jedan od najznačajnijih, najutjecajnijih i najinteresantnijih pravaca u filozofiji i pedagogiji XX. stoljeća. Svojim pedagozijskim idejama Deweyjev pragmatizam presudno je utjecao na utemeljenje i razvoj anglosaksonskog sustava problemske nastave, ali i na obrazovne promjene u mnogim drugim zemljama. Pragmatistički pristup odgoju i obrazovanju ne samo da je odredio razvoj školstva u SAD-u u prvoj polovini XX. stoljeća nego je imao snažan utjecaj i na škole u mnogim drugim državama (Zorić, 2010).

Početak XX. stoljeća Deweyjev utjecaj bio je prije svega izražen u njegovoj filozofiji, a potom i u pedagogiji. Ipak, čini se da je postupno dobivao značajno više međunarodnih pristalica i sljedbenika kroz svoju pedagogiju nego kroz filozofiju instrumentalizma. Na to upućuje i činjenica da je Dewey do sada imao najveći broj prevedenih pedagozijskih djela na najmanje 35 jezika (Zorić, 2011a).

Pragmatistička pedagogija bila je i ostala značajna ne samo za povijest pedagogije nego i za suvremenu pedagogiju, kao i za njezin razvoj u budućnosti. John Dewey svojim je pedagozijskim idejama utjecao na svoje suvremenike, pravac obrazovnih reformi u mnogim zemljama, teoriju i praksu svoga doba, kao i na današnju pedagozijsku misao. Njegova vjera u društveni napredak, poziv na objektivnu i kritičku procjenu stvarnosti, briga o razvoju aktivnog i kreativnog mišljenja učenika u skladu je s obrazovnim potrebama suvremenog čovjeka i društva (vidjeti o tome više u: Zorić, 2010).

Harry Passow (1982: 401, prema: Zorić, 2011a: 401) smatra da se Deweyjev pedagoški utjecaj, koji se osjećao na šest kontinenata, širio na tri glavna načina: (1) Deweyjevim posjetima stranim državama, od kojih su najpoznatiji njegovi posjeti Japanu (1919.), Kini (1919. – 1921.), Turskoj (1924.) i Sovjetskom Savezu (1928.); (2) prijevodima njegovih brojnih knjiga i drugih radova na veliki broj jezika; (3) uz pomoć tisuća studenata iz stranih država koji su studirali kod Deweyja i njegovih kolega na Učiteljskom koledžu Sveučilišta Columbia i drugim američkim sveučilištima i koledžima na kojima su bile proučavane Deweyjeva filozofija i pedagogija. Po povratku u svoje države oni su širili pragmatističke ideje u društvima, na sveučilištima i u ministarstvima svojih zemalja.

Ključni problem s tako intenzivnim širenjem pragmatističke pedagogije u svijetu u tomu je što je Deweyjeva pedagozijska koncepcija u velikoj mjeri proučavana, uvažavana i primjenjivana uz brojna površna, preoštra i vulgarizirana tumačenja, interpretacije i manipulacije (Zorić, 2011a: 25), često iz *druge ruke*. Zbog toga je stvoren čitav

niz pogrešnih predodžbi o tom pravcu u pedagogiji, kao i o problemskom sustavu nastave koji se na njemu temelji. Nerijetko se banaliziraju svođenjem na puko osposobljavanje za svijet rada. Tako nastaju nesporazumi i kod nas vezano za kurikulnu reformu temeljenu na ishodima učenja, koji su izdanak pragmatizma.

Obrazovanje ili odgoj

Živimo u vremenu u kojem je ključna riječ moderne prosvjetne politike *kompetencija*, koja se u pravilu pojednostavljeno razumijeva kao osposobljenost za uspješno obavljanje određenog posla u svijetu rada. Zahvaljujući i toj apriornoj simplifikaciji našim sustavom školstva sve više dominira utilitarna dimenzija obrazovanja koja je usmjerena prije svega na osposobljavanje učenika za rad. Na taj se način školstvo udaljava od vrijednosnog ostvarenja čovjeka, koji je u temeljima svake ličnosti i smisla odgoja (vidjeti o tome više u: Radeka, 2011).

Thomas Armstrong u svojoj knjizi *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*, nasuprot uvriježenom usmjeranju na natjecanja i uspoređivanje, u kojem je kompetitivnost ključan kriterij kojim se mjeri uspješnost učenika i sustava školstva u cjelini, najboljim školama ne smatra one čiji učenici postižu vrhunske rezultate. Suprotno takvom stajalištu, potanko obrazlaže stajalište prema kojem su najbolje škole one koje najviše odgovaraju razvojnim potrebama učenika. U tom kontekstu, ako suvremena društva ne počivaju na vrijednostima, odnosno ako ne razvijaju „kompetencije i kvalitete koje će pridonijeti tome da se svijet učini boljim mjestom“ (Armstrong, 2008: 69), suvremena civilizacija srlja u vlastitu propast.

Na razvoju zajedništva, primjenom dubinske inkluzije koja podrazumijeva međusobno uvažavanje i podupiranje svih sudionika procesa učenja – bez obzira na razlike koje postoje među njima u pogledu predznanja, sposobnosti, (ne)postojanja posebnih potreba i dr., što je potpuno suprotno kompetitivnom pristupu – dakle na odgoju, postavljen je finski sustav odgoja i obrazovanja koji je, prema sasvim mjerljivim rezultatima (poput PISA istraživanja), na tim postulatima dosegao status najboljeg sustava školstva u svijetu (vidjeti o tome više u: Sahlberg, 2012).

Kada je riječ o vrijednostima, može se govoriti o *odgoju za vrijednosti*, isto kao i o *odgoju karaktera*. Naime, ovdje se *odgoj* uzima u širem značenju, koje obuhvaća u sebi odgoj u užem značenju zajedno s obrazovanjem (Vukasović, 2003). Dok odgoj u užem značenju obuhvaća „emocionalnu i voljnu sferu čovjekova bića“, odnosno „izgrađivanje i oblikovanje ličnosti i karaktera“ (Vukasović, 2003: 376), obrazovanje je usmjereno na intelektualnu sferu ljudske osobnosti. Ne samo da su nužne sve te tri sfere – kognitivna, afektivna i konativna – ako se želi izgraditi cjelovita ličnost, što je krajnji cilj odgoja i obrazovanja za vrijednosti (Rakić, Vukušić, 2010), nego je dobar odgoj i obrazovanje u bilo kojem kontekstu, makar se on odnosio prije svega na osposobljavanje za rad, nezamisliv bez istovremenog razvoja tih triju sfera.

Zbog toga i u modelu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, koji je kao sastavni dio Europskog kvalifikacijskog okvira razvijen prije svega radi olakšanja protoka radne snage u zemljama Europske unije, dakle iz ekonomskih, a ne pedagoških razloga, *ishodi učenja* označavaju se kao znanja i vještine uz pripadajuću *samostalnost* i *odgovornost* koje je osoba stekla učenjem i dokazuje nakon postupka učenja, a *kompetencije* kao skup znanja i vještina uz pripadajuću *samostalnost* i *odgovornost* (Dželalija, 2009). Jasno je da bez interiorizacije vrijednosti u procesu odgoja i obrazovanja, tj. bez razvoja odgojne komponente koja uvijek treba pratiti obrazovnu, nema ni samostalnosti ni odgovornosti, pa onda ni kompetentnih stručnjaka neophodnih za svijet rada.

Poučavanje za vrijednosti može se sažeti u dva glavna, danas dominantna pristupa, poznata pod nazivima *izravni* i *neizravni* pristup (Irwin, 1988; Fyffe i sur., 2004, prema: Rakić, Vukušić, 2010), odnosno *preskriptivan* i *deskriptivan* pristup (Hooper i sur., 2003, prema: Rakić, Vukušić, 2010). U skladu s nazivom, izravni se pristup odnosi na otvoreno i izravno poučavanje temeljnih moralnih imperativa ili vrijednosti i vrlina koje se smatraju zajedničkim svim ljudima. Taj se pristup uglavnom poistovjećuje s odgojem karaktera (engl. *character education*). S druge strane, kod neizravnog pristupa naglasak se stavlja na kritičko i kreativno razmišljanje, rješavanje problema i zaključivanje, što će omogućiti učenicima da sami uvide što je moralno i ispravno (Hooper i sur., 2003, prema: Rakić, Vukušić, 2010).

Može se reći da je „odgoj i obrazovanje za vrijednosti odgoj i obrazovanje za život“, a „vrijednosti su sve što unaprjeđuje individualni život ili ljudski opstanak bez povrede drugih ljudi i društva kao cjeline“ (Zecha, 2007: 55, prema: Rakić, Vukušić, 2010: 783).

Ladislav Bogнар postavlja retoričko pitanje vezano za hrvatsko visoko školstvo: je li sveučilište mjesto na kojem se samo obrazuje ili i odgaja? Smatra da bi većina profesora rekla da je njihova uloga obrazovanje, a da je odgoj posao osnovne i srednje škole i obitelji. Štoviše, Bogнар očekuje da bismo gotovo identične odgovore dobili i u srednjoj školi, ali i da se ni u osnovnoj nitko više ne bavi odgojem, da nema programa odgoja (osim nekih kampanjskih akcija protiv nasilja, droge i sl.). Svi se bave obrazovanjem, jer su za to i osposobljeni. Bez obzira na to što obitelj sigurno ima utjecaja na odgoj mladih, s odrastanjem djece i mladeži postupno slabi utjecaj obitelji. Kako je i obitelj u krizi (nezaposlenost, rastavljene i nepotpune obitelji), mnogi roditelji nisu osposobljeni da se nose sa složenim izazovima koji se javljaju u procesu razvoja njihove djece. Pa tko se onda bavi odgojem u ovom društvu? Čini se, nitko. Svi govore da su nezadovoljni stanjem, ali nitko ne želi preuzeti svoj dio odgovornost (Bogнар, 2011: 165–166). Zašto je tome tako? S jedne strane, mnogo je teže odgajati nego obrazovati. S druge strane, za razliku od obrazovanja, kod kojeg postoji veliki broj cehova koji štite svoja područja, tj. svoje struke pretočene u školske predmete, odgoj nema moćni, dobro organizirani ceh, tj. lobi, koji će stati u njegovu zaštitu. Zbog toga sustav školstva i cjelokupno društvo trpe nesagledive štete.

Zbog preopterećenosti naših učenika, kod kojih se broj predmeta u školama nalazi na zakonom propisanom maksimumu, u sklopu aktualne reforme hrvat-

skog sustava školstva nije bilo moguće uvoditi nove nastavne predmete. Uz istovremeno rasterećenje postojećih predmeta od balasta preopsežnog nastavnog sadržaja, nova, recentna životna područja posvećena modernim društvenim izazovima uvedena su putem sedam međupredmetnih tema: Osobni i socijalni razvoj, Učiti kako učiti, Građanski odgoj i obrazovanje, Zdravlje, Poduzetništvo, Uporaba informacijske i komunikacijske tehnologije i Održivi razvoj. Nema potrebe za detaljnom sadržajnom analizom svakog od tih područja jer je već na temelju naslova svima jasno da za ovladavanje njima nije moguće kvalitetno obrazovanje bez odgoja. Jasno je da nema velike koristi od građanskog obrazovanja bez građanskog odgoja, spoznaje o održivom razvoju neće nam puno pomoći bez spremnosti za njegovu aktivnu primjenu u svakodnevnom životu itd. Upravo je odgoj presudan faktor za stvarno oživotvorenje tako važnih područja za samostalno i odgovorno funkcioniranje u suvremenom društvu.

Umjesto zaključka

Ključni je problem recentnog sustava odgoja i obrazovanja što su škole postale obrazovni centri u kojima je odgoj sve manje prisutan. Odgojna funkcija cijelog društva toliko je oslabjela da se i u naslovu resornog ministarstva već desetljećima nalazi *obrazovanje bez odgoja*. Svi mi dobro znamo da bez dobrog odgoja nema i ne može biti dobrog obrazovanja. Odgoj i obrazovanje dva su pola jedne nedjeljive cjeline bez čijeg cjelovitog razvoja nema harmonijski razvijenog čovjeka. Zbog toga će uspješnost aktualne, kao i svake druge reforme školstva, zavisiti prije svega od povratka odgojne funkcije naše škole.

Modernizacija naše škole podrazumijeva istovremeni povratak temeljima osnivača pedagogije Johanna Friericha Herbarta koji je uvijek naglašavao odgojni smisao i svrhu nastave: „Nastava treba ponajprije tvoriti misaoni krug, odgoj i (moralni) karakter. Posljednje nije ništa bez prvoga, u tome se sastoji glavna bit njegove (opće) pedagogije“ (Palekčić, 2010: 327). Međutim, značenje nastave za Herbarta nije utemeljeno na intelektualističkom pristupu, nego prije i iznad svega na njezinoj odgojnoj ulozi. Herbart nastavu shvaća prije svega kao *odgojnu nastavu*. Nije priznavao nastavu pedagoškom ako se njome ne ostvaruju i odgojne zadaće, baš kao što odgoj ne predstavljaju izravne promjene stavova i ponašanja učenika bez razvijanja misaonog kruga. Zato kod Herbarta odgoj i obrazovanje čine nedjeljivu cjelinu, a „nastava je pedagoška samo onda ako čovjek putem nje postaje bolji“ (Palekčić, 2010: 327).

Škole trebaju preuzeti jaču ulogu u pomaganju mladima da otkriju dobro i nauče postati karakterne osobe. Iako razvoj karaktera učenika nije isključiva odgovornost škole, povijesno i formalno-pravno gledano, škole su ključne u tom pogledu. Pomažući učenicima da razviju karakter – sposobnost da znaju dobro, vole dobro i čine dobro – škole prije svega trebaju doprinijeti tomu da učenici spoznaju što je dobro, da postanu mudri i dobri ljudi (Ryan, 1993).

Conway Dorsett ističe da se dobrim kurikulumom uravnotežuje potreba za odgojem i obrazovanjem triju važnih aspekata kod svakog učenika: radnika, građanina i privatne osobe. Naše škole trebaju omogućiti učenicima da se ostvare ne samo kao dobri radnici nego i kao dobri građani, jednako kao i dobre osobe u privatnom životu (Dorsett, 1993, prema: Ryan, 1993).

Osim toga, uz formalni kurikulum, učenici uče i iz skrivenog kurikula, tj. iz svih osobnih i društvenih uputa koje stječu kontinuiranim školovanjem. Skriveni kurikulum može dovesti do negativnog, ali i do pozitivnog odgoja i obrazovanja. Ako duh pravičnosti prodre u svaki kutak škole, djeca će naučiti biti poštena. Stvarajući atmosferu visokih standarda kroz različite aspekte školskog života – poput uzajamnog uvažavanja svih dionika, međusobne podrške, sportskih događaja i dr. – razvija se samokontrola i samodisciplina (Ryan, 1993), tj. može se unaprijediti kvaliteta odgoja i obrazovanja.

Nužan je povratak odgojne funkcije naše škole. Baš kao što odgoj nije nestao iz naših škola preko noći, tako ni njegov povratak nije moguće ostvariti u kratkom roku. To je dugoročan proces koji se treba ustrajno ostvarivati na različite načine, uz sinergijsku suradnju svih dionika. Važno je na početku postići konsenzus oko toga da bez reafirmacije odgojne uloge nema dobrog obrazovanja ni istinskog napretka naše škole.

Literatura

1. Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
2. Bognar, L. (2011). Odgoj na sveučilištu. *Život i škola*. (57) 26/2: 165–175.
3. Džui, Džon (John Dewey). Moje pedagoško „Vjeruju“. *Pedagogija*. 37(1): 167–176.
4. Džui, Džon (1970). *Vaspitanje i demokratija*. Cetinje: Obod.
5. Dewey, J. (2004). *Liberalizam i društvena akcija*. Zagreb: KruZak.
6. Dorsett, C. (1993). Multicultural Education: Why We Need It and Why We Worry About It. *Network News and Views* 12, 3: 31.
7. Dželalija, M. /ur./ (2009). *Hrvatski kvalifikacijski okvir. Uvod u kvalifikacije*, Zagreb: Vlada Republike Hrvatske, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
8. Fyffe, L., Hay, I., Palmer, G. (2004). Issues and Concerns in Children's Value Education. In: B. Bartlett, F. Bryer, D. Roebuck, Q. Nathan /Eds./. *Educating: Weaving Research into Practice: Volume 2*, Griffith University, School of Cognition, Language and Special Education, <http://search.informit.com.au> (preuzeto 1. 5. 2008.).
9. Hooper, C., Zbar, V., Brown, D., Bereznicki, B. /Eds./ (2003). *Values education study: Literature review. Values education study – Final report*. Melbourne: Curriculum Corporation. 168–212.

10. Irwin, C. C. (1988). *What research tells the principal about the teaching of values*. Paper presented at the Annual Convention of the National Association of Secondary School Principals, Anaheim, CA.
11. Palekčić, M. (2010). Herbartova teorija odgojne nastave – izvorna pedagojska paradigma, *Pedagojska istraživanja*. 7 (2). 319–340.
12. Passow, H. S. (1982). John Dewey's influence on education around the world, *Teachers college record*, 83 (3): 401–418.
13. Radeka, I. (2011). Odgoj ličnosti ili obrazovanje kompetencija? *Pedagoška stvarnost*, 57 (7–8): 655–666.
14. Rakić, V., Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*. 4–5 (108–109): 771–795.
15. Ryan, K. (1993). Mining the Values in the Curriculum. *Educational leadership*, 51 (3. Character Education): 16–18. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/nov93/vol51/num03/Mining-the-Values-in-the-Curriculum.aspx> (preuzeto 1. 10. 2017.)
16. Sahlberg, P. (2012). *Lekcije iz Finske – Što svijet može naučiti iz obrazovne promjene u Finskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
17. Vukasović, A. (2003). I redefiniranje osnovnih pedagoških pojmova može „stvarati” zbrku. *Obnovljeni život*, 58 (3): 373–382.
18. Zecha, G. (2007). Opening the Road to Value Education. In: D. N. Aspin & J. D. Chapman /Eds./, *Values Education and Lifelong Learning*, Chapter 2: 48–60.
19. Zorić, V. (2010). Pragmatistička koncepcija vaspitanja Džona Džuija. *Pedagogija*. 60 (3): 396–405.
20. Zorić, V. (2011). Koncepcija nove škole Džona Džuija. Paradigma savremenog odnosa obrazovanja i društva. *Vaspitanje i obrazovanje*. (4): 49–57.
21. Zorić, V. (2011a). Utjecaj Johna Deweya na obrazovne reforme u Japanu, Kini i Sovjetskom savezu. *Život i škola*. 57/26 (2): 25–38.

The Character of Education and the Education of Character

From Seneca's ancient gnome *We do not learn for school, but for life*, up to the present day, the need for a redefinition of the system of education and the opening up of the school to real life needs is continually present. Within this context, the contemporary theory of pragmatism believes that for education it is *better to have a gram of experiences than a ton of theory*.

The concept of such a perception of education is not premised on knowledge but instead on the practical aspect, i.e. training for life. The functional approach to education is prioritized, i.e. the selection of an appropriate way of developing the personality of a successful individual capable of dealing with recent social challenges.

Innovation, creativity, and entrepreneurship can not be developed through passive content adoption but instead by active education and training aimed at developing values and skills that will be further developed through school and later in life.

The following paper discusses the need for a change in the methods of education within Croatian educational institutions as a prerequisite for adapting to modern life and work.

Keywords: *traditional education, modern education, innovation, creativity and entrepreneurship*

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE U KONTEKSTU KREATIVNE I INOVATIVNE NASTAVE

Matilda Karamatić Brčić

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

Daliborka Luketić

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

Višnja Perin

Hrvatski zavod za zapošljavanje

Sažetak

Kompetencije učitelja i nastavnika svakodnevnom odgojno-obrazovnom praksom razvijaju se i nadopunjuju, one čine spoj teorijskih znanja i praktičnih vještina. Kompetencijski profil suvremenog nastavnika traži usklađenost s kurikulumskim promjenama u kontekstu primjene kreativnih i inovativnih metoda u radu. Cilj je istraživanja ispitati neke aspekte ponašanja i načine rada nastavnika prije, tijekom i nakon izvođenja nastave na različitim razinama obrazovanja. Ispitivanje je provedeno s učiteljima i nastavnicima osnovnih i srednjih škola u gradu Zadru. Ispitivale su se samoprocjene učitelja i nastavnika vezane za zadovoljstvo određenim aspektima nastave te prihvatljivost primjene suvremenih strategija koje mogu doprinijeti inovativnosti same nastave. Iz provedenih analiza upitnika može se zaključiti da su učitelji i nastavnici koji su sudjelovali u ispitivanju uglavnom zadovoljni svojim ponašanjem tijekom nastave te da različito ponašaju i služe suvremenim strategijama u nastavi kako bi je učinili inovativnijom i zanimljivijom učenicima, ali su i svjesni da ima prostora za osobni napredak.

Ključne riječi: kompetencijski profil učitelja i nastavnika, inovativna i kreativna nastava, kurikulumske promjene, nastavne strategije.

1. Uvod

Uloga nastavnika nezamjenjiva je u procesu odgoja i obrazovanja. On je bio i ostaje ključni nositelj odgojno-obrazovnog procesa. Nastavnik je stručnjak koji odgaja i obrazuje učenike u osnovnim i srednjim školama. Njegov odgojno-obrazovni rad u užem smislu riječi razumijevamo u terminima nastave i nastavnog procesa. Bitna odlika nastavnog procesa jest poučavanje i učenje u funkciji ostvarivanja specifičnih ishoda učenja i razvoja učeničkih znanja, sposobnosti i vještina te afirmaciji stavova. Navedeno određenje obilježje je nastavnog procesa bez obzira na materiju poučavanja, nastavni predmet ili pak razinu obrazovnog sustava. Iako mogu postojati razlike u ciljevima poučavanja i učenja općeobrazovnih i, primjerice, strukovnih predmeta, suština nastavnog procesa

ipak ostaje zajednička, a to je ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva u jedinstvenosti odgojno-obrazovnog procesa. Nastava je pomno osmišljena, zalažljiva oblikovana aktivnost učenja i poučavanja, koja je nastavniku ciljno određena te učeniku i drugim dionicima prenesena putem ishoda učenja. Paralelno i nastavni cilj i očekivani ishod učenja govore o segmentima kompetencija koje se stječu poučavanjem i učenjem u danom vremenu sa svrhom i funkcijom usvajanja očekivanih znanja i sposobnosti koje se stječu nastavnim procesom. Nastavni je proces složen jer istodobno obuhvaća kognitivnu, afektivnu i ponašajnu dimenziju ljudske osobnosti, odnosno uključuje paralelno osobnost i onog koji poučava i onog koji se nalazi u procesu učenja. Iako se ponekad nastavni proces izjednačava s procesom stjecanja i (su) konstruiranja znanja, koji pretpostavlja dominaciju kognitivne komponente ličnosti, ali i kognitivnih ciljeva i odgoja i obrazovanja, ne bismo smjeli zanemariti odgojnu dimenziju nastavnog procesa.

Osim što je nastavni proces složen u svojoj osnovi, njegova složenost višestruko raste zbog brojnih očekivanja koja imamo od suvremene škole i suvremenog nastavnog procesa. Očekivanje ostvarivanja kvalitete, očekivanje kreativnosti procesa i ostvarivanje kreativnosti kao nastavnog i obrazovanog ishoda, uvođenje promjena u nastavni proces – ostvarivanje inovativnosti nastave i dr., pomiču primjenu nastavnih metoda, od onih tradicionalnih prema suvremenima koje stvaraju inovativnu i kreativnu nastavu. Mijenjanje nastavnog procesa s pomoću sadržaja, načina na koji se sadržaji poučavaju, prakticiranih nastavnih metoda i strategija danas donosi i promjene u radu nastavnika te potrebna znanja, umijeća i sposobnosti za njihovu kontekstualizaciju u učinkovitom nastavnom procesu.

Poslovi nastavnika u funkciji organizacije rada, ali i ostvarivanja odgojno-obrazovnog procesa podrazumijevaju različiti raspon poslova, zadaća, aktivnosti koje se realiziraju s različitim stupnjevima samostalnosti, ali s konstantno visokom profesionalnom odgovornošću. Da bi nastavnik bio uspješan u svom poslu i ostvarivao ciljeve koji se pred njega postavljaju, nužno je da ima razvijene određene kompetencije. Iako se pojam kompetencija različito definira i interpretira, u suštini on donosi značenje složenog konstrukta različitih sposobnosti, vještina i umijeća. Prema Vrkić-Dimić (2013: 50) kompetencije podrazumijevaju razvijenost sposobnosti određene vrste i razine, a da bi osoba postala stručna, ona mora razvijati složene mreže sposobnosti koje se međusobno nadovezuju. U tom pogledu, o povezanosti nastavničkog znanja s vrijednostima, sposobnostima i motivacijom također govorimo u terminima nastavničkih kompetencija (Jurčić, 2014). S obzirom na to da kompetencije nastavnika nisu statičan skup osobina i umijeća, govorimo o kompetencijskom profilu nastavnika koji se kontekstualno odnosi na nastavničke uloge koje preuzima u odnosu na učenika i nastavni sadržaj. Budući da je već ranije naglašena odgojna i obrazovna uloga, primjerice Jurčić (2014: 79) smatra da kompetencijski profil nastavnika treba ujedinjivati strategije odgoja i strategije obrazovanja od kojih se odgojne odnose na razvoj učeničke socijalizacije i individualnosti, a obrazovne na učenje, stvaranje i vježbanje.

2. Kompetencije nastavnika i kompetencijski profil

Promjena obrazovne paradigme – načina gledanja na prirodu procesa i djelatnosti poučavanja – generirala je pogled na relevantnost proučavanja i tematiziranja kompetencije nastavnika kao skup profesionalnih umijeća i odlika koje nastavnika čine uspješnim i učinkovitim. Obilježje suvremene nastave je stavljanje učenika u središte nastavnog procesa, gledanje na učenika kao na aktivnog i ravnopravnog sudionika koji učenjem, poučavanjem, istraživanjem i spoznavanjem te odnosima koje uspostavlja s drugima razvija svoja znanja, sposobnosti i vještine te razvija stavove, djeluje i sve samostalnije se ponaša. Jurčić (2014) u svom razmatranju nastavničkih kompetencija razlikuje pedagošku i didaktičku kompetenciju. Prema takvoj podjeli pedagoška se kompetencija može raščlaniti u nekoliko dimenzija: komunikacijska, analitička, interkulturalna, osobna, emotivna, razvojna, socijalna te vještine rješavanja problema. Nadalje, didaktičku kompetenciju možemo podijeliti na izbor i korištenje metodologije u izradi kurikula pojedinog predmeta, organiziranje i provedbu odgojno-obrazovnog procesa, utvrđivanje postignuća učenika i kreiranje razredno-nastavnog ugođaja (Jurčić, 2014). Ako razmotrimo navedene kompetencije uspješnog nastavnika, možemo zaključiti da se od nastavnika traži preuzimanje širokog spektra uloga.

Da bi nastavnik bio kompetentan za svoj rad u školi i da bi razvio svoje strategije odgoja i obrazovanja, od njega se očekuje da posjeduje određena nastavna umijeća. Pojam nastavnih umijeća razlikuje se od pojma nastavničkih kompetencija. Kyriacou (2001: 23–24) ih opisuje kao one aktivnosti koje nastavniku omogućuju da ostvari svoje nastavne ciljeve, odnosno to su strategije koje se koriste da bi se učenicima omogućilo usvajanje nečega što je vrijedno. U kombinaciji s nastavničkim kompetencijama ona su temelj za uspješnu i kvalitetnu nastavu. Jedno od prvih umijeća koje Kyriacou (2001) navodi jest planiranje i priprema same nastave, a uključuje odabir pedagoških ciljeva, rezultata i načina njihova postizanja. Nakon toga dolazi umijeće izvedbe nastavnog sata koje se odnosi na uspješnu uključenost učenika u proces učenja. Zatim slijedi umijeće određivanja tijeka i vođenja nastavnog sata, a odnosi se na organiziranje aktivnosti za vrijeme nastave koje će osigurati trajnu pozornost, sudjelovanje i zanimanje učenika. Da bi se održala učenička motivacija, pozitivan odnos učenika prema radu te da bi se u razredu održao red, nastavnik bi trebao posjedovati i umijeće održavanja razrednog ugođaja i discipline. S druge strane, ocjenjivanje napretka učenika umijeće je koje uključuje formativno ocjenjivanje koje će pomoći razvitku učenika te sumativno koje će njegova postignuća dokumentirati i bilježiti. Osim navedenog, jedno od temeljnih nastavnih umijeća je i umijeće prosudbe vlastitog rada i uspostavljanja refleksije i djelovanja prema njemu.

Poučavanje je izazovan posao, pa treba osvijestiti da je suvremenom nastavniku potrebno stalno razvijanje i usavršavanje nastavnih umijeća da bi mogao poboljšati svoju nastavu i odgovoriti na nove zahtjeve koji s vremenom dolaze. U stjecanju i razvitku nastavnih umijeća Kyriacou (2001) ističe tri bitne faze. Prva je faza kognitivna, a znači da nastavnik mora shvatiti koja je svrha umijeća, koji

su njihovi bitni elementi, kako umijeća mogu poboljšati nastavu te što su umijeća uopće. Druga faza važna za razvoj jest praksa koja nastavniku omogućuje uvježbavanje umijeća, a treća je faza povratnih informacija koje će nastavniku omogućiti da razvije ili poboljša svoja umijeća. Međutim, važno je istaknuti da tijekom vremena ni nekiiskusni nastavnici nemaju u potpunosti razvijena neka umijeća jer njihov razvoj ovisi o sposobnostima nastavnika.

Upravljanje vremenom i učenjem kao i vođenje razreda važne su nastavničke kompetencije. Upravljanje razredom proces je koji uključuje nekoliko kompetencija koje se izražavaju kroz uspjeh nastavnika u objašnjavanju uzroka učeničkog ponašanja te adekvatnog djelovanja na takvo ponašanje u svrhu ostvarivanja ugodnog i za učenje poticajnog okruženja (Matijević, Radovanović, 2011). U suvremenoj školi nastavnik ne zauzima ulogu apsolutnog autoriteta čija se upozorenja slušaju bez iznimke, već se nužno radi o sposobnosti nastavnika da prepozna i razumije potrebe učenika, prati probleme koji postoje u razredu i temeljem toga predviđa moguće reakcije učenika tijekom nastave. Da bi uspješno djelovao, nastavnik prvo mora steći poštovanje i povjerenje svojih učenika, dajući im potporu na šest različitih načina: prihvaćanjem posebnosti svakog učenika, smirenošću i strpljivošću u rješavanju problema, poštovanjem svakog učenika, davanjem pozitivnih i optimističnih poruka, ohrabriranjem te usmjeravanjem na primjerno ponašanje i odgovornost (Jurčić, 2012). Nadalje, važno je da nastavnik može motivirati svoje učenike jer će učenici kojima je na satu zanimljivo u manjoj mjeri ometati nastavu i neprimjereno se ponašati. Upravo zbog toga, osim dobrog poznavanja i stručnosti u predmetnom području koje nastavnik predaje, važno je koristiti različite metode i oblike rada, osmišljavati aktivnosti zanimljive učenicima, koristiti prikladne medije i formate informacija te individualno pristupati učenicima da bi ih se motiviralo za rad. Jukić (2010: 291) u svojoj analizi uloge nastavnika ističe da „metodički kompetentan nastavnik, čiji stil proizlazi iz njegova znanja, vještina i iskustva, a ujedinjen je s njegovom osobnošću (koja nije rezultat spontanog sazrijevanja, već vođeni proces), te odnosom prema učenicima koji se temelji na poštovanju dostojanstva čovjeka (koji možemo označiti kao takt), osigurava učeniku stimulirajuće ozračje koje potiče razvoj kreativnosti“. Stoga se u nastavnom umijeću i taktu ogleda potencijal kreativnog nastavnika.

3. Kreativnost i inovativnost kao obilježje suvremene nastave

Afirmacija kreativnosti i inovativnosti u nastavnom procesu postaje dvojaka. S jedne se strane očekuje da kreativnost i inovativnost postanu odlike nositelja nastavnog procesa – nastavnika i učenika, a s druge da istodobno kreativnošću i inovativnošću nastavnici obogaćuju kontekst učenja i poučavanja. Kreativnost nastave ujedno je njezino obilježje i temeljni alat kojim nastojimo osuvremeniti nastavni pristup. Martić i Bogar (2009) utvrđuju da u stvaranju optimalnih uvjeta kreativne nastave, ponajprije odabirom metoda, sadržaja aktivnosti i tehnika za poticanje stvaralačkog potencijala učenika, nudimo više u odnosu na tradicional-

ne pristupe i frontalne nastavne oblike. U podjeli pristupa i odnosa poučavanja i učenja u nastavnom procesu Stevanović (2003) razlikuje reaktivno-formalističku nastavu koja je utemeljena u formalnoj i verbalnoj organizaciji rada i dominaciji poučavanja nastavnika. Nadalje, možemo razlikovati i oblik proaktivne nastave u kojem je razvidan viši stupanj slobode i odgovornosti u izboru metoda i postupaka za stjecanje znanja, prakticira se učenje na rješavanju problema, traženju višestrukih odgovora i učeničkoj izgradnji znanja (Stevanović, 2003). Krajnjim i poželjnim nastavnim oblikom smatra se stvaralačka i kreativna nastava koja proizlazi iz želje za spoznavanjem novoga na nov i drukčiji način. Uloga je nastavnika u stvaralačkoj nastavi prepoznavanje individualnih potreba i mogućnosti svakog učenika te kreativno i inovativno omogućavanje afirmacije novoga i drukčijega. Nastavnik koji želi ostvariti stvaralačku nastavu, prije svega treba težiti stvaranju optimalnog nastavnog ozračja, treba motivirati učenike, poticati ih, ohrabrivati i usmjeravati na istraživanje pitanjima koja potiču daljnja pitanja i fluentnost ideja i tema u nastavi.

S obzirom na to da je afirmacija kreativnosti u nastavi istodobno ishod i očekivanje u realizaciji kvalitetnije nastave, možemo govoriti o primjerenim nastavnim strategijama kojima se kreativnost ostvaruje. Horng i suradnici (2005) u analizi strategija identificirali su učenje usmjereno na učenika, uspostavljanje vođenja i upravljanja razredom, povezivanje sadržaja sa svakodnevnim iskustvima učenika te poticanje rasprava u nastavi kao dijelu nastavnih strategija za ostvarivanje kreativnosti u nastavi. Sve navedene strategije mogu se povezati s idejom i potrebom poticanja pozitivne atmosfere i razredno-nastavnog ozračja. Upravljanje razredom, odnosno *razredni menadžment* odnosi se na proces ostvarivanja nastave u učionici, uključujući preventivno djelovanje na neprimjereno ponašanje učenika (Matijević, Radovanović, 2011). Osim kao određenje pojma, upravljanje razredom možemo promatrati iz perspektive nastavničkih kompetencija koje su vidljive u sposobnosti objašnjavanja učeničkog ponašanja i ponašanja razreda kao cjeline, definiranja uzroka takvog ponašanja te odgovarajućeg usmjeravanja pojedinih učenika i cijelog razreda (Matijević, Radovanović, 2011). Prema Somolanji i Bognar (2008) temeljne pretpostavke ostvarivanja kreativnosti u kontekstu razredno-nastavnog ozračja su njegovanje rasprava, mišljenja, dijaloga, istraživanja, rasuđivanja, stvaranje novih ideja i pristupa te njihovo međusobno razmjenjivanje. Upravo ideja razmjenjivanja oblikovana je komunikacijsko-interakcijskim aspektom nastavnog procesa. Sternberg i Williams (1996) u razmatranju poticanja kreativnosti uočili su da je način na koji nastavnik komunicira u nastavnom procesu jedan od temeljnih preduvjeta kreativne nastave, uz istodobno usklađivanje posebnosti kurikuluma s interesima, potrebama i sposobnostima učenika. Pritom, jedan od temeljnih komunikacijskih alata, odnosno nastavnih strategija, jest strategija postavljanja pitanja. Bognar (2012) ističe da stvaralaštvo u nastavi treba omogućiti promjenom odnosa, ali i primjenom pojedinih metoda i postupaka kojima se potiče kreativnost. U takvoj su nastavi dobrodošla neobična pitanja i inicijative, uči se da svi problemi nisu riješeni, dopušteno je činiti i pogreške. Uloga pitanja je višestruka te su ona kao komunikacijska strategija obilježje i nekih tradicionalnih pristupa nastavnom procesu. Iako je u tradicionalnom pogledu na nastavni

proces svrha pitanja traženje odgovora, pitanja postavlja onaj koji nešto ne zna. Međutim, stavljanjem pitanja u funkciju kreativnosti i razvoja inovativnosti, prije svega jačamo komunikacijske osnove poticanjem na dijalog, oblikovanjem učenja i poučavanja u jedinstvenu cjelinu, povezivanjem sa stvarnim primjerima i iskustvima, razvojem divergentnog mišljenja kao pretpostavke kreativnog učeničkog izričaja, stvaranjem istraživačke i intelektualne radoznalosti učenika te uspostavljanjem kulture povjerenja i međusobnog uvažanja bez obzira na mogućnost davanja istoznačnih odgovora.

Osim kreativnosti, element inovacije u nastavi i inovativne nastave jest u ideji uvođenja novina i njihova prihvaćanja kao standarda kojim uspostavlja suvremenost i relevantnost nastavnog procesa u odnosu na širi društveni proces i svrhu koju obrazovanje treba ostvarivati. Očekivanje inovativnosti u nastavnom procesu raste sa stupnjem prihvaćanja inovacije kao obilježja suvremenog društva tako da danas govorimo o tehnološkim inovacijama, inovacijama u procesima rada i funkcioniranja u kontekstu globalnih mijena koje zahvaćaju suvremeno društvo. Inovacija je promijenjena komponenta koja s vremenom prolazi različite faze prihvaćanja. Prema teoriji difuzije inovacija (Rogers, 2003) prihvaćanje promjene koju donosi inovacija, kao i sama inovacija, prolazi različite stupnjeve usvojenosti. Tako se prema navedenoj teoriji osobe mogu klasificirati kao rani usvojitelji, rana većina, kasna većina i one koje pružaju otpor inovaciji s obzirom na vlastitu inovativnost. Navedena teorija objašnjava kako se inovacije prepoznaju, vrednuju i doživljavaju s obzirom na to da reakcije pojedinca na inovaciju uvelike ovise i o vlastitom stupnju, odnosno tendenciji prihvaćanja i vlastitoj sklonosti inovativnom ponašanju. Istraživanja pokazuju da se inovativnost može razumijevati kao osobna karakteristika koja generira sklonost prema inovativnosti i intrinzičnu motivaciju, odnosno ovisna je o vlastitoj sklonosti inovativnom ponašanju (Wilson i Stacey, 2004; Loogma i sur., 2012).

Kada govorimo o inovativnosti u odgojno-obrazovnom kontekstu, onda se ona prema Mandiću (1987) može klasificirati u pet područja: (1) inovacije u organizaciji odgojno-obrazovnog sustava; (2) inovacije u funkciji obogaćivanja i promjene funkcije nastave, (3) inovacije u izgradnji školskih objekata, (4) inovacije u sadržajima obrazovanja te (5) inovacije u organizaciji i realizaciji nastave. Iako je navedeni pristup inovacijama holističke prirode, odnosno zahvaća istodobno makrorazinu i mikrorazinu obrazovanja, u kontekstu rada nastavnika posebno je zanimljiv dio obogaćivanja nastave inovativnim pristupima i sadržajima te organizacija i realizacija nastave.

Danas se inovativni pristupi u nastavnom procesu ogledaju u nastavnim strategijama i upotrebi i kombinaciji različitih metoda rada kojima se učenika stavlja u središte nastavnog procesa te se unose novi oblici rada. Temeljem analize nastavnih strategija, inovativnim se oblicima ocjenjuju primjerice istraživačko i iskustveno učenje (engl. *inquiry and experiance learning*), obrnuta učionica (engl. *flipped classroom*), suradničko i zajedničko učenje (engl. *collaborative learning*), projektna i problemska nastava (engl. *project and problem teaching*) te upotreba igre i elemenata igre u nastavi (engl. *game-base learning*). Sve navedene strategije odlikuje različitost u odnosu na klasično poučavanje, promijenjena uloga nastavni-

ka i učenika uz paralelnu primjenu klasičnih i inovativnih nastavnih metoda. Inovativnim metodama rada u nastavi potiče se kreativnost učenika, afirmira se vlastita nastavna kreativnost, razvija se sposobnost kritičkog i apstraktnog mišljenja, omogućuje se povezivanje znanja, stvaranje novih znanja i koncepata te se često razvija sposobnost rada s ograničenim ili nedostatnim informacijama koje onda otvaraju put za promišljanje i drukčiji pristup rješavanju problema i problemskih situacija. Osim kognitivnih elemenata, inovativne metode doprinose razvoju komunikacijskih vještina, potiču učeničku motivaciju za učenje, jačaju suradničke odnose u nastavi te doprinose samoregulaciji učenja. S obzirom na osobnu dimenziju inovativnosti i ranije analizirane kompetencije nastavnika, slika inovativnog i kreativnog nastavnika postaje poželjna jer odgovara promijenjenoj paradigmi poučavanja, ostvarivanju kreativnosti i inovativnosti kao cilja i ishoda nastavnog procesa te se utjelovljuje kroz originalnost u realizaciji nastave, istraživačkoj orijentaciji, kritičkom prosuđivanju i fleksibilnosti nastavnika. Nalaz istraživanja autora Ucus i Acar (2018) pokazuje uzajamnost kreativnosti, inovativnosti i nastavnog pristupa. U istraživanju s nastavnicima utvrdili su da postoji pozitivna i statistički značajna povezanost kreativnog ponašanja nastavnika u učionici i konstruktivističkog pristupa učenju i poučavanja te negativna pozvanost između procjene inovativnosti i tradicionalnog pristupa učenju i poučavanju. Također, utvrđen je neizravan učinak inovativnosti na konstruktivistički pristup učenju u poučavanju kroz afirmaciju kreativnog ponašanja u učionici, dok u slučaju vrednovanja tradicionalnih nastavnih pristupa taj efekt nije zabilježen (Ucus i Acar, 2018).

4. Cilj i metodologija istraživanja

Budući da živimo u vremenu stalnih ekonomskih, socijalnih i tehničko-tehno-loških promjena, javljaju se stalni izazovi traženja novih pristupa u poučavanju i učenju. Potreba za promjenom paradigme učenja i poučavanja prepoznata je i u Strategiji stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika 2014. – 2020. koju je donijela Agencija za odgoj i obrazovanje. U promjeni paradigme od učenja i poučavanja orijentiranog na nastavnika prema onom usmjerenom na učenika, nastavnici moraju svoje poučavanje prilagoditi individualnim potrebama učenika i pružati im podršku na njihovu individualnom putu te u okolnostima ubrzanih društvenih i tehnoloških promjena u suvremenom društvu trebaju znatno proširiti svoje profesionalne kompetencije.

Cilj je istraživanja ispitati neke aspekte ponašanja i načine rada nastavnika prije, tijekom i nakon izvođenja nastave na različitim razinama obrazovanja. Ispitivanjem samoprocjene učitelja i nastavnika vezane za zadovoljstvo određenim aspektima nastave te prihvatljivosti primjene suvremenih strategija tijekom nastave omogućuje se identifikacija elemenata važnih za usavršavanje cjelokupnog rada učitelja i nastavnika.

Ispitivanje je provedeno metodom ankete na nastavnicima osnovnih i srednjih škola u gradu Zadru, na prigodnom uzorku (N = 88).

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik koji se sastojao od tri dijela. Prvi dio odnosio se na sociodemografske varijable: spol, dob, ukupno radno iskustvo, radno iskustvo u školi, završena škola te vrijeme provedeno na stručnom usavršavanju tijekom proteklih 12 mjeseci. Drugi dio upitnika odnosio se na zadovoljstvo odabranim aspektima ponašanja tijekom nastave. Ispitanici su na skali od četiri stupnja (vrlo zadovoljan, zadovoljan, nisam zadovoljan i izrazito nezadovoljan) procjenjivali svoje zadovoljstvo odabranim aspektima svog ponašanja tijekom nastave. Treći dio odnosio se na načine rada u nastavi za koje su ispitanici procjenjivali koliko su bliski njihovu načinu rada (takav je moj redovit način rada; takav je moj način rada ponekad; to nije moj način rada, ali mi se čini prihvatljiv; to nije moj način rada i ne čini mi se prihvatljiv). Upitnik je ispitanicima distribuirala stručno-razvojna služba škole te su na njega odgovarali anonimno.

5. Rezultati istraživanja i njihova interpretacija

U ispitivanju je sudjelovalo ukupno 88 ispitanika, 47 nastavnika iz srednjih škola (jedna gimnazija, jedna strukovna škola i jedna umjetnička škola) i 41 nastavnik/učitelj iz osnovnih škola (tri osnovne škole). Sve se škole nalaze na području grada Zadra.

Većina su ispitanika žene ($N = 70$), prosječna dob je 42 godine (raspon dobi od 24 do 63), prosječno radno iskustvo je 16 godina, od čega je većina radnog iskustva u školi (prosječno radno iskustvo u školi je 14 godina).

Gledajući vrijeme provedeno na nekom od oblika stručnog usavršavanja, najveći broj ispitanika, njih nešto više od polovine (47), na stručnom je usavršavanju tijekom proteklih 12 mjeseci provelo do 7 dana, nešto više od četvrtine (24) provelo je na stručnom usavršavanju od 7 do 15 dana, više od 15 dana provelo je 11 ispitanika, dok 6 ispitanika uopće nije bilo ni na kakvom usavršavanju tijekom protekle godine.

Gledajući prema sociodemografskim varijablama, nema statistički značajne razlike između nastavnika iz srednjih škola te učitelja/nastavnika iz osnovnih škola, stoga će se rezultati prikazivati zajednički.

Tablica 1. Prikaz Yatesovih χ^2 za sociodemografske varijable

Varijabla	Yatesov χ^2	df	p
Spol (m, ž)	1,254	1	p = 0,26279
Dob (do 30; 31–45; 46–55; >55)	2,471	3	p = 0,48055
Radno iskustvo (do 10; 11–25; >26)	1,537	2	p = 0,46371
Radno iskustvo u školi (do 10; 11–25; >26)	0,482	2	p = 0,78584
Vrijeme provedeno na usavršavanju	2,88	3	p = 0,41049

Tablica 2. Prikaz zadovoljstva nastavničkim kompetencijama
(rangirano prema iskazanom zadovoljstvu)

Rang	Tvrdnja
1	Na vrijeme pripremem materijale potrebne za nastavu.
2	Moj se odnos s učenicima tijekom nastave temelji na uzajamnom poštovanju i razumijevanju.
3	Pratim učenje za vrijeme nastave i pomažem onim učenicima koji imaju probleme.
4	Moja tumačenja i upute su razumljive i na razini koja je primjerena učenicima.
5	Ocjenjujem radove učenike temeljito, konstruktivno i na vrijeme.
6	Dobro planiram svoju nastavu, imam jasne ciljeve i primjeren sadržaj i strukturu nastavnog sata.
7	Pitanja upućujem svim učenicima podjednako te se služim različitim vrstama pitanja (otvorena, zatvorena, reflektirajuća...).
8	Održavam za učenje potrebnu razinu discipline i reda.
9	Tijekom nastave služim se raznovrsnim nastavnim aktivnostima.
10	Tijekom nastave koristim se najnovijim znanstvenim spoznajama u sadržajima koje predajem.

Nastavnici su najzadovoljniji osobnom pripremom, odnosom s učenicima te praćenjem rada učenika, najmanje su zadovoljni održavanjem discipline i reda potrebnog za učenje, služenjem raznovrsnim nastavnim aktivnostima tijekom nastave te korištenjem najnovijih znanstvenih spoznaja u sadržajima koje predaju.

Osobna priprema za nastavu te izgradnja dobrog odnosa s učenicima uzajamnim poštovanjem i razumijevanjem te pomažući učenicima koji tijekom nastave nailaze na probleme, preduvjeti su za kvalitetan proces učenja i poučavanja. Najveće zadovoljstvo tim aspektima nastave kod nastavnika/učitelja indirektno može ukazivati i na to da nastavnici/učitelji kao prioritete u nastavnom procesu postavljaju upravo njih te da su svjesni da su oni preduvjet za kvalitetno izvođenje nastave.

Disciplina i red potrebni za učenje i proces poučavanja u učionici bitan su čimbenik kvalitetne nastave koji doprinosi djelotvornijem učenju učenika (Kyriacu, 2001). Pri održavanju discipline u razredu bitna su i ponašanja nastavnika/učitelja koja predstavljaju njihovu reakciju na učenikovo ponašanje koje ometa proces učenja (Vizek – Vidović i sur., 2003). Budući da održavanje discipline pretpostavlja nastavnikovo umijeće rukovođenja razredom i između ostalog uključuje i određivanje pravila i normi ponašanja koje učenici moraju poštovati te usmjeravanje učenika na razvijanje samodiscipline i preuzimanje odgovornosti za vlastito

ponašanje (UNESCO, 2006), što su sve preduvjeti za neometano podučavanje i učenje te za ostvarivanje ciljeva nastave, ne čudi što nastavnici/učitelji iskazuju u najmanjoj mjeri zadovoljstvo tim aspektom ponašanja u nastavi. Umijeće rukovođenja razredom, a posebice usmjeravanje učenika na razvijanje samodiscipline i preuzimanje odgovornosti za vlastito ponašanje jedan je od zahtjevnijih pedagoških zadataka nastavnika/učitelja te je nekako očekivano da ispitanici nisu do kraja zadovoljni, odnosno da vjerojatno smatraju da mogu i bolje.

Promjena paradigme učenja i poučavanja osim napuštanja tradicionalnih oblika poučavanja (npr. teoretska predavanja) uključuje primjenu raznolikih i suvremenih oblika poučavanja (npr. iskustveno učenje), nastavnikovo preuzimanje veće odgovornosti za vlastito učenje te cjeloživotni pristup razvoju kompetencija (Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika 2014. – 2020., 2014). Korištenje raznovrsnih nastavnih aktivnosti tijekom nastavnog sata može nastavu učiniti zanimljivijom te više zainteresirati učenike za sadržaje koji se poučavaju, međutim ono u pravilu zahtijeva i više vremena, bolje materijalne i tehničke uvjete, veću pripremu nastavnika te veću participaciju učenika u nastavi. S obzirom na zadane ciljeve koji se trebaju ostvariti u zadanom vremenu te materijalno-tehničke uvjete kojima škole raspolažu, često je nastavnicima/učiteljima otežano korištenje raznovrsnih nastavnih aktivnosti tijekom nastavnog sata te je očekivano da su u manjoj mjeri zadovoljni tim aspektom nastave.

Što se tiče korištenja najnovijih znanstvenih spoznaja u sadržajima koje predaju, možemo se zapitati koriste li ih nastavnici/učitelji nedovoljno u nastavi zato što im nisu dostupne ili zato što ih ne žele koristiti. Budući da su izrazili najmanje zadovoljstvo tim aspektom u svojoj nastavi, mogli bismo zaključiti da su svjesni važnosti suvremenih znanstvenih spoznaja te da bi ih najvjerojatnije koristili kada bi im bili dostupne i didaktički priređene.

Tablica 3. Korišteni načini rada (rangirano)

Rang	Tvrdnja
1	Aktualnu nastavnu jedinicu primjereno povezujem s prethodnim i idućim nastavnim jedinicama.
2	Redovito pravodobno počinjem nastavni rad u učionici.
3	Na početku godine dogovorim s učenicima osnovna pravila ponašanja u nastavi te ih se dosljedno pridržavam.
4	Moj odnos s učenicima uglavnom je zasnovan na uzajamnom poštovanju i razumijevanju.
5	Pri postavljanju ciljeva nastave vodim računa o predznanju i mogućnostima spoznaje učenika.
6	Nastojim da učenici tijekom nastave budu što više aktivni.

7	Poznajem i uvažavam obrazovne i odgojne potrebe učenika s posebnim potrebama.
8	Redovito aktivno slušam što učenici govore.
9	Zamjećujem i male napretke u radu učenika te ih potičem.
10	U planiranju i pripremi nastave redovito se nadovezujem na prethodna znanja i vještine učenika.

Kao najčešće korištene načine rada u nastavi nastavnici/učitelji navode one kojima se razvijaju dobri odnosi s učenicima, kojima se uvažava, prati i potiče rad učenika te kojima se održava primjerena radna atmosfera u razredu.

Tablica 3a. Korišteni načini rada (rangirano)

Rang	Tvrdnja
48	Tražim pomoć kolega u procjeni i poboljšanju svoje nastave.
49	Rado se uključujem u školske projekte koji nisu direktno povezani s mojim predmetom.
50	Pomažem kolegama procijeniti i poboljšati njihovu nastavu.
51	Učenicima uvijek najavljujem što će se raditi idući put.
52	Poslije svakog nastavnog sata/dana analiziram i vrednujem ostvarenje ciljeva.
53	Učenicima povremeno dam priliku da sami ocjenjuju svoj rad.
54	Tijekom nastave učenici su uključeni u nastavu tako da imaju priliku sami organizirati rad.
55	Znam reći „ne” pretjeranim dodatnim obavezama koje mi se nameću u školi.
56	Moj odnos s učenicima uglavnom je zasnovan na autoritetu.
57	Učenicima povremeno dam priliku da ocjene moj rad.

Kao najmanje korištene načine rada nastavnici/učitelji navode one koji uključuju neke vidove suradnje s kolegama, one koji uključuju da drugi vrednuju njihov rad te one u kojima bi se učenicima dala veća autonomija i veće sudjelovanje u nastavi.

Suvremenu školu karakterizira iznimna slojevitost socijalnih odnosa i u nju su uključeni različiti akteri unutar škole, ali i izvan nje (Domović, 2004), stoga je neophodno kod nastavnika/učitelja razvijati vještine rada s drugima, kao i vještine vrednovanja i samovrednovanja vlastitog rada.

Promatrane su razlike među korištenim načinima ponašanja s obzirom na neke, ranije spomenute, sociodemografske varijable.

Gledajući prema spolu, žene se češće koriste navedenim ponašanjima:

Materijale, nastavna sredstva i pomagala na vrijeme pripremam i provjeravam. ($t = 2,4844$, $df(86)$, $p = 0,014915$)

Pratim svakog učenika ponaosob kako svladava nastavno gradivo. ($t = 3,54423$, $df(86)$, $p = 0,000639$)

Zamjećujem i male napretke u radu učenika te ih potičem. ($t = 3,14967$, $df(86)$, $p = 0,002248$)

Navedena su ponašanja bliža tzv. ženskom načinu reagiranja, odnosno to su ponašanja koja se s obzirom na kulturološku podlogu više očekuju od žena (brižnost, usmjerenost na detalje).

Gledajući prema dobi, stariji se ispitanici (više od 40 godina) više koriste navedenim ponašanjima:

Redovito pravodobno počinjem nastavni rad u učionici. ($t = 2,74728$, $df(86)$, $p = 0,007319$)

Nastavni sat u učionici redovito privodim kraju na vrijeme. ($t = 2,05796$, $df(86)$, $p = 0,042621$)

Pratim svakog učenika ponaosob kako svladava nastavno gradivo. ($t = 2,18065$, $df(86)$, $p = 0,031940$)

Učenicima povremeno dam priliku da sami ocjenjuju svoj rad. ($t = 2,10932$, $df(86)$, $p = 0,037824$)

Znam reći „ne“ pretjeranim dodatnim obavezama koje mi se nameću u školi. ($t = 2,11554$, $df(86)$, $p = 0,037276$).

Mlađi ispitanici (do 39 godina) češće se koriste navedenim ponašanjem:

Moj odnos s učenicima uglavnom je zasnovan na autoritetu. ($t = -2,46026$, $df(86)$, $p = 0,015884$).

Dobne razlike među ispitanicima pokazuju da se stariji ispitanici, koji u pravilu imaju i više radnog iskustva, više koriste ponašanjima koja se stječu iskustvom, kao što je trajanje nastavnog sata, kao i ponašanjima koja pokazuju veću sigurnost u sebe i svoj rad (davanje mogućnosti učenicima da ocjenjuju rad nastavnika i da manje uvažavaju autoritet). Mlađi se ispitanici, najvjerojatnije zbog nedostatka iskustva, više oslanjaju na autoritet kod izgradnje odnosa s učenicima.

Gledajući prema vrsti škole u kojoj drže nastavu, nastavnici u srednjim školama češće koriste navedena ponašanja:

Učenici mogu tijekom nastave prekidati moje izlaganje i postavljati pitanja i/ili izreći svoje mišljenje. ($t = -2,6039$, $df(86)$, $p = 0,010856$)

Na početku godine dogovorim s učenicima osnovna pravila ponašanja u nastavi te ih se dosljedno pridržavam. ($t = -2,27615$, $df(86)$, $p = 0,025321$).

Učenici u srednjim školama stariji su i zreliji te su im stoga nastavnici najvjerojatnije skloniji davati više slobode i istovremeno tražiti od njih i veću odgovornost.

Gledajući prema vremenu provedenom na nekom obliku stručnog usavršavanja tijekom protekle godine, nastavnici/učitelji koji su više vremena proveli na stručnom usavršavanju, češće se koriste navedenim ponašanjima:

Planiram nastavni sat na tri razine (tako da predvidim sadržaje koje moram obraditi, sadržaje koje bi bilo dobro obraditi i sadržaje koje mogu obraditi ako bude dovoljno vremena). ($t = -2,19321$, $df(86)$, $p = 0,030991$)

Tijekom nastave učenici su uključeni u nastavu tako da imaju priliku sami organizirati rad. ($t = -2,44123$, $df(86)$, $p = 0,016687$)

U sadržaje nastave uključujem suvremena zbivanja i spoznaje. ($t = -2,58403$, $df(86)$, $p = 0,011453$)

Tijekom jednog nastavnog sata koristim više nastavnih oblika (frontalni, grupni, individualni rad, diskusiju, rad u paru...). ($t = -2,19378$, $df(86)$, $p = 0,030949$)

Učenici mogu tijekom nastave prekidati moje izlaganje i postavljati pitanja i/ili izreći svoje mišljenje. ($t = -2,77866$, $df(86)$, $p = 0,006702$)

Stalno učim i pratim nove spoznaje u sadržajima koji predajem. ($t = -2,75645$, $df(86)$, $p = 0,007134$)

Pratim i poznajem relevantnu zakonsku regulativu. ($t = -2,78723$, $df(86)$, $p = 0,006541$)

Prosudbu izvedene nastave koristim za planiranje i programiranje budućeg rada. ($t = -2,38776$, $df(86)$, $p = 0,019142$)

Otvoren/otvorena sam za suradnju s roditeljima i uvažavam njihove sugestije. ($t = -2,6538$, $df(86)$, $p = 0,009480$).

Nastavnici koji su više vremena proveli na stručnom usavršavanju više se koriste ponašanjima koja uključuju korištenje novih znanstvenih spoznaja, ponašanjima koja podrazumijevaju upotrebu različitih oblika rada i samorefleksiju izvedene nastave te suradnju s dionicima nastavnog procesa.

6. Zaključak

Iz provedenih analiza upitnika zaključuje se da nastavnici koji su sudjelovali u ispitivanju koriste različite načine rada u nastavi te imaju zavidne nastavničke kompetencije, ali je vidljiv i prostor za napredak, posebno u području koje se odnosi na suradnju s kolegama, načine rada koji uključuju da drugi vrednuju njihov rad te načine rada u kojima bi se učenicima dala veća autonomija i veće sudjelovanje u nastavi.

Pokazalo se da nastavnici koji su proveli više vremena na osposobljavanju koriste se redovito većim brojem ponašanja i suvremenih strategija u nastavi kako bi ju učinili inovativnijom i zanimljivijom učenicima.

7. Literatura

- Bognar, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak*, 153(1), 9–20.
- Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Horng, J.-S., Hong, J.-C., ChanLin, L.-J., Chang, S.-H. and Chu, H.-C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29(4), 352–358.
- Jukić, R. (2010). Metodčki stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 291–303.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 77–93.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb: Educa.
- Koludrović, M., Reić Ercegovac, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12(2), 427–439.
- Loogma, K., Kruusvall, J. & Umarik, M. (2012). E-learning as innovation: Exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia. *Computers & Education*, 58(2), 808–817.
- Mandić, P. (1987). *Inovacije u nastavi*. Sarajevo: Svjetlost.
- Martić, M., Bognar, B. (2009). Poticanje stvaralaštva u razrednoj nastavi. U K. Munk (ur.), *Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju*. (str. 178–189). Zagreb: Profil International.
- Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školske novine.
- Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014–2020). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje 2014.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Somolanji, I., Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, 19, 87–94.
- Sternberg, R. J., Williams, W. M. (1996). How to develop student creativity. Alexandria, US: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Stevanović, M. (2003). *Modeli kreativne nastave*. Rijeka: Andromeda.
- Ucus, S. i Acar, I. H. (2018). The Association between Teachers' Innovativeness and Teaching Approach: The Mediating Role of Creative Classroom Behaviors. *Social Behavior and Personality*, 46(10), 1697–1712.

- UNESCO (2006). *Positive Discipline in the Inclusive, Learning-Friendly Classroom: A Guide for Teachers and Teacher Educators*. Bangkok: UNESCO. Dostupno na: <http://www.unescobkk.org/resources/e-library/unesco-bangkok-publications/search-unesco-bangkok-publications/>
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP: VERN.
- Vrkić-Dimić, J. (2013). Kompetencije nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Idertina*, 10, 49–60.
- Wilson, G. & Stacey, E. (2004). Online interaction impacts on learning: Teaching the teachers to teach online. *Australasian Journal of Educational Technology*, 20(1), 33–48.

Teaching Competences in the Context of Creative and Innovative Teaching

The competences of teachers develop and complement each other through everyday educational practice; they form a combination of theoretical knowledge and practical skills. The competence profile of a contemporary teacher requires coherence with curricular changes in context of using the creative and innovative methods in work. The aim of the research was to examine some aspects of teacher behavior and ways of teaching before, during and after teaching at different levels of education. The survey was conducted with teachers of elementary schools and high schools in the city of Zadar. We studied self-assessment of teachers related to satisfaction with certain aspects of teaching and their acceptance of the implementation of contemporary strategies in teaching which can contribute to the innovation of the teaching itself. After analyzing the questionnaire, it can be concluded that the teachers who participated in the survey were mostly satisfied with their teaching behavior and that they are using different behaviors and contemporary teaching strategies to make teaching more innovative and interesting to students, but are also aware that there is room for personal progress.

Keywords: *teacher competence profile, innovative and creative teaching, curricular changes*

MENTORSKI MODEL INKLUZIVNE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE

Sanja Bilač

Osnovna škola Spinut, Split

Sažetak

Inkluzivna odgojno-obrazovna praksa posljednjih se godina nalazi u fokusu interesa svih dionika uključenih u odgojno-obrazovni sustav s ciljem uključivanja djece u redovito školovanje i pripremu za samostalan život. Uvidom u aktualnu praksu Republike Hrvatske i razvijenih zemalja, razvidno je kako optimalni stupanj razvoja inkluzije još nije dostignut. U radu se predlaže koncept mentorskoga modela potpore učenicima s teškoćama koji uvažava svu dosadašnju pozitivnu praksu, modele i teorije, ali ih na novi način integrira i postiže sinergijski efekt interakcije višestrukih dionika u složenom procesu inkluzije. Mentorski model usmjeren je prvenstveno učeniku s teškoćama, ali podrazumijeva i pružanje potpore učiteljima u provedbi inkluzije. Brojna istraživanja ukazuju na nedovoljnu osposobljenost učitelja za rad s učenicima s teškoćama, ali i izostanak stručne potpore usmjerene na djelotvoran način rada. Posljedično, u praksi se često prepoznaje pogrešna percepcija o mogućnostima učenika s teškoćama koja često proizlazi iz nedovoljne stručnosti i potpore u radu. Stoga se modelom u radu predlaže uvođenje vodeće uloge mentora u proces inkluzije koji pruža potporu u analizi, planiranju, praćenju, primjeni i vrednovanju cijelog procesa te aktivnom uključivanju svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Pozitivni učinci ovog modela prvenstveno se ogledaju u djelotvornoj potpori učeniku s teškoćama, ali istodobno i učiteljima, pomoćnicima u nastavi, roditeljima i razredu, uz uvažavanje razrednog i školskog okruženja u procesu inkluzije.

Ključne riječi: učitelj, potpora, inkluzija, osnovna škola, školska praksa

Uvod

Prema podacima Izvješća odjela za ekonomske i socijalne poslove Ujedinjenih naroda (URL1), koje se bavi razmatranjem općih svjetskih problema i njihovim rješavanjem unutar nacionalnih politika, procjenjuje se kako je na svijetu milijarda ljudi s jednim ili više poremećaja. Ističe se kako mnogi od njih imaju slab pristup obrazovanju i zapošljavanju. A i kad se zaposle, mnogi mogu naći samo poslove koji podrazumijevaju skraćeno radno vrijeme. U Izvješću Ujedinjenih naroda (URL1) se upozorava na direktnu vezu između invaliditeta i siromaštva što implicira kako su osobe s invaliditetom i djeca s teškoćama jedna od najranjivijih skupina ljudske populacije. Zaključuje se kako su jedan od glavnih uzroka ovakva stanja ograničenja s kojima se osobe s invaliditetom i djeca s teškoćama u razvoju suočavaju u društvu. Stoga se ukazuje na nužnost promjene pristupa, odnosno

primjenu učinkovitih modela kojima će se umjesto isključivog percipiranja društva na osobe s teškoćama, društvo fokusirati na rješavanje ograničenja s kojima se one suočavaju.

Identificiranje ograničenja i njihovo rješavanje odgovornost je zakonodavno-ga, zdravstvenog, socijalnog, ali i odgojno-obrazovnog sustava odnosno njezinih dionika koji bi, sukladno profesionalnoj i humanoj etici svoga poziva, trebali biti usmjereni na rješavanje ograničenja s kojima se suočavaju učenici s teškoćama te pružati stručnu potporu u poštivanju njihovih prava kao što je, primjerice, pravo na obrazovanje. Unatoč tome što se inkluzivna odgojno-obrazovna praksa posljednjih godina nalazi u središtu interesa svih dionika uključenih u školstvo s temeljnim ciljem uključivanja djece s teškoćama u odgojno-obrazovni sustav i pripremu za samostalan život, potvrđuje se kako u praksi pretežito prevladava model „fizičke prisutnosti“ učenika s teškoćama u razvoju nego li stvarne uključenosti i dostupnosti svih resursa (Fulgosi Masnjak, Igrić, i Lisak, 2012; Igrić, Nikolić, Lisak, i Rakić, 2010; Ivančić, i Stančić, 2003; Ivančić, i Stančić, 2014).

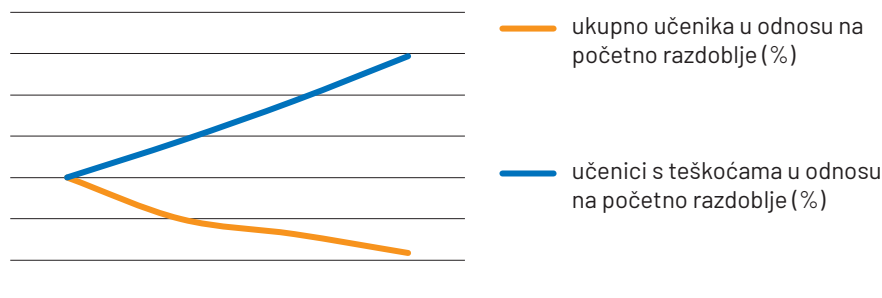
Prema podatcima Državnoga zavoda za statistiku Republike Hrvatske (URL2, URL3, URL4, URL5) uz razvidan dramatičan pad broja učenika u osnovnoj školi, značajan je porast broja učenika s teškoćama u osnovnu školu.

Tablica 1. Ukupan broj učenika i broj učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi u razdoblju od šk. g. 2010./2011. do šk.g. 2016/2017.

kraj šk. g.	broj učenika s teškoćama	ukupan broj učenika	učenici s TUR u odnosu na proteklo razdoblje (%)	učenici s TUR u odnosu na početno razdoblje (%)	ukupno učenika u odnosu na proteklo razdoblje (%)	ukupno učenika u odnosu na početno razdoblje (%)
kraj 2010./2011. i početak 2011./2012.	14.931	349.260	0	0	0	0
kraj 2012./2013. i početak 2013./2014.	15.592	331.691	4,43	4,43	-5,03	-5,03
kraj 2013./2014. i početak 2014./2015.	16.318	325.295	4,66	9,29	-1,93	-6,86
kraj 2015./2016. i početak 2016./2017.	17.124	317.312	4,94	14,69	-2,45	-9,15

Izvor: Prilagođeno prema: Državni zavod za statistiku RH (URL2, URL3, URL4, URL5).

Podatci ukazuju na trend porasta broja učenika s teškoćama u osnovne škole. Razvidno je kako se postotak učenika s teškoćama kontinuirano povećava u odnosu na promatrano razdoblje. Tako u odnosu na početno razdoblje (kraj 2010./2011. i početak 2011./2012.), broj učenika s teškoćama u osnovnoj školi doseže čak 14,69 %. S druge strane, ukupan broj učenika osnovne škole, u odnosu na početno razdoblje (kraj 2010./2011. i početak 2011./2012.) manji je 9,15 %.



Graf 1. Ukupan broj učenika i broj učenika s teškoćama u razvoju u osnovnoj školi u razdoblju od šk. g. 2010./2011. do šk.g. 2016/2017.
Izvor: Autorica

Tablica 2. Omjer ukupnoga broja učenika i učenika s teškoćama u razvoju za razdoblje od šk. g. 2010./2011. do šk. g. 2016./2017.

Razdoblje	Ukupan broj učenika / broj učenika s teškoćama
kraj šk. g.2010./2011. i početak šk. g. 2011./2012.	23,39
kraj šk. g. 2012./2013. i početak šk. g. 2013./2014.	21,27
kraj šk. g. 2013./2014. i početak šk. g. 2014./2015.	19,93
kraj šk. g. 2015./2016. i početak šk. g. 2016./2017.	18,53

Izvor: Autorica

Omjeri prikazani u Tablici br. 2, temeljeni na stvarnim podatcima ukazuju na prethodno opisane trendove rasta broja učenika s teškoćama u razvoju u osnovne škole tj. pada broja učenika. Tako je na kraju šk. g. 2010./2011. i početku šk. g. 2011./2012. na 23 učenika 1 učenik s teškoćama, dok se na kraju šk. g. 2015./2016. i početku šk. g. 2016./2017. taj omjer dodatno smanjuje pa je na 18 učenika 1 učenik s teškoćama. Ukoliko se trendovi prikazani na grafikonu br. 1. nastave, može se pretpostaviti dodatno smanjenje prikazanog omjera te posljedično situacije u kojoj će u svakom razrednom odjeljenju biti barem jedan učenik s teškoćama, pa čak i više njih.

Ipak, statistički podatci o povećanju broja učenika s teškoćama u redovan sustav odgoja i obrazovanja predstavljaju pozitivan trend. Istodobno su i povod za analizu školske odgojno-obrazovne prakse kako bi se identificirala, predvidjela i rješavala ograničenja s kojima će se suočavati (suočavaju) učenici s teškoćama. S obzirom na pokazatelje stručne osposobljenosti i spremnost odgojno-obrazovnih djelatnika za rad s učenicima s teškoćama u razvoju, koji nisu na zadovoljavajućem nivou, (Fulgosi Masnjak, Igrić, i Lisak, 2012; Ivančić, 2012; Kudek Mirošević, i Jurčević Lozančić, 2014; Skočić Mihić, Lončarić, Kolombo, Perger, Nastić, i Trgovčić, 2014; Stančić, Horvatić, i Nikolić, 2011) opravdano je problematiziranje rješavanja ograničenja redovnog školovanja učenika s teškoćama.

Koja su ograničenja u školskoj praksi? Kako se aktualna odgojno-obrazovna praksa može poboljšati? Koje su odrednice učinkovitih inkluzivnih modela? Postavljena su pitanja vrlo važna, kako za optimalan razvoj učenika s teškoćama, tako i za društvo u cjelini. Stoga ne postoji jednostavan odgovor. Ipak, u ovome se radu, sa svrhom pojašnjenja tj. dobivanja odgovora, kritički razmatra aktualna školska praksa s ciljem osvještavanja stvarnoga stanja, identificiranja ograničenja i predlaganja inovativnih rješenja. U tome kontekstu predlaže se koncept mentorskoga modela koji uvažava sve dosadašnje priznate alate, tehnike, modele i teorije, ali ih na novi način integrira i postiže sinergijski efekt interakcije višestrukih dionika u ovom procesu. Mentorski model usmjeren je prvenstveno na učenike s teškoćama (učenike s posebnim potrebama), ali i odgojno-obrazovne djelatnike u razvijanju inkluzivne školske prakse. Iako je primjenu i učinkovitost modela važno provjeriti u praksi, pretpostavlja se kako može biti učinkovit način rješavanja ograničenja, omogućavanja ostvarivanja prava i zadovoljavanja potreba učenika s teškoćama u razvoju, osiguravanja stručne potpore svim dionicima odgojno-obrazovne prakse (učenicima, učiteljima, roditeljima, upravi škole) te razvijanju pretpostavki za optimalan razvoj odgojno-obrazovne inkluzije.

Inkluzija ili iluzija

Inkluzija podrazumijeva uključivanje svih učenika u redovno školovanje, bez obzira na njihove sposobnosti, teškoću u razvoju, socio-ekonomski status ili porijeklo (Karagiannis i Stainback, 1996), ali istodobno i „ostvarivanje mogućnosti za odgoj obrazovanje svakom djetetu i odrasloj osobi pod jednakim uvjetima i u skladu

s njihovim sposobnostima" (Vican i Brčić, 2013, 54). Definiranje koncepta povezuje s pojmom *uključivanje i ostvarivanje mogućnosti* što implicira kako je riječ procesu tj. „slijedu stanja, faza, pojava, tijeku razvoja“ odnosno „ukupnosti radnji koje se obavljaju kako bi se postigao određeni rezultat“ (Anić i Goldstein, 2004, 1052). Osim različitih stanja, faza, pojava ili radnji, proces podrazumijeva i vremensko trajanje, različite čimbenike koji utječu na njegov tijek, razvoj i konačan rezultat. Promišljanja o inkluziji kao *procesu* nužna su za razumijevanje koncepta odnosno osvještavanje važnosti pristupa koji se temelji na (samo)refleksivnom promišljanju procesa, planiranju, praćenju, evaluaciji, inovaciji, osobnom rastu i razvoju. Devijacije u praksi potvrđuju kako shvaćanje i provedba „inkluzije“ temeljena na „jednokratnoj akciji“ fizičkog uključivanja učenika s teškoćama i formalnom zadovoljavanju obvezne dokumentacije tj. operacionalizaciji „prilagođenog“ programa ne rezultira uklanjanjem ograničenja već utječe na njihovo povećanje. U praksi se može identificirati još jedna dimenzija izvrtanja pojma inkluzije. Kontekst u kojem se spominje odgojno-obrazovna inkluzija (u školskoj praksi) najčešće se povezuje s učenicima s teškoćama u razvoju, a ignorira „*ostvarivanje mogućnosti za odgoj obrazovanje svakom djetetu i odrasloj osobi pod jednakim uvjetima i u skladu s njihovim sposobnostima*“ (Vican i Brčić, 2013, 54). Tu se zapravo skriva jedan od ključnih uzroka zaostajanja razvoja odgojno-obrazovne inkluzije. Školska praksa, koja se može definirati tradicionalnom, usmjerenom na sadržaj umjesto na učenika, „*ostvarivanje mogućnosti za odgoj obrazovanje svakom djetetu i odrasloj osobi pod jednakim uvjetima i u skladu s njihovim sposobnostima*“ (Vican i Brčić, 2013, 54) dovodi u potpuno drugu poziciju u kojoj se „konfekcijskim razmišljanjem i učenjem“ ne mogu zadovoljiti različiti interesi i sposobnosti već valja uvoditi promjene. Zato inkluziju valja promatrati i kao izazov, priliku za uvođenje pozitivnih promjena, kvalitetno školovanje svih učenika. U tom smislu, inkluzija predstavlja, ne samo proces uključivanja i stvaranja mogućnosti, već standard kvalitete odgojno-obrazovnog sustava i njenih dionika.

Kada se školovanje učenika s teškoćama razmatra u kontekstu hrvatske odgojno-obrazovne prakse, najprije kroz integraciju a zatim i inkluziju, te pretežito uređenu zakonsku regulativu za njezinu provedbu, razvidno je kako se proces uključivanja svih učenika u odgojno-obrazovni sustav odvija znatno sporije od očekivanoga, a brojna ograničenja stvaraju barijere za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa: učitelje, učenike, roditelje i vodstvo škole (Ivančić, i Stančić, 2003; Ivančić, 2012; Skočić Mihić i sur., 2014). Teorijske spoznaje i studije potvrđuju kako je kvaliteta školske prakse (Topping, 2012) ključna varijabla za razvijanje inkluzije. Mittler (2000) ukazuje na značaj obrazovnog konteksta u kojem se dijete nalazi, vrstu i kvalitetu nastave koju učenik dobiva. Westwood (2004) upozorava kako se zadovoljavanje različitih potreba učenika može realizirati isključivo u odgojno-obrazovnom okruženju koje je stručno osmišljeno i strukturirano. Mittler (2000) i Topping (2012) ističu kako kvalitetu inkluzivne školske prakse bitno određuju kurikulum, potpora, individualizacija i diferencijacija. Osim organizacijskih čimbenika (npr. diferencirani kurikulum, odgojno-obrazovno okruženje, didaktički materijali...) ukazuje se i na važnost ljudskih resursa kao ključnih

čimbenika uključivanja, razvoja procesa i ostvarivanja postavljenih ciljeva. U tome kontekstu, istraživanja potvrđuju važnost stavova učitelja koji utječu na spremnost za učinkovito bavljenje inkluzijom, ali i uključivanje učenika s teškoćama u razvoju (Jordan, Schwartz i McGhie-Richmond, 2009; Meijer, Soriano, i Watkins, 2003; Topping, 2012). Posebno se naglašava važnost stručne osposobljenosti i iskustva odgojno-obrazovnih djelatnika. Naime, pokazalo se kada su nastavnici i drugo osoblje stručno osposobljeni za rad s djecom s teškoćama u razvoju, pozitivnije sagledavaju i inkluziju, odnosno najpozitivnije stavove imaju nastavnici koji su imali iskustva s inkluzijom (URL6). Studije ukazuju i na ograničenja koja utječu na učinkovitost ljudskih resursa. Ističe se kako učitelji često nemaju primjerenu stručnu pomoć u učionici (URL6). Razmjena informacija i intervencije posredovane među kolegama često se u literaturi navode kao jedna od najučinkovitijih strategija za razvoj inkluziju (Bui, Quirk, Almazan, i Valenti, 2010). Dodatno, istraživanja potvrđuju timski rad (Lindsay, 2007) planiranje i refleksiju (Hunt, Soto, Maire, i Doering, 2003) ključnim aspektima inkluzije.

Istraživanja razvoja inkluzije u hrvatskoj odgojno-obrazovnoj praksi nisu dostatna, ali ipak jasno ukazuju na brojna ograničenja sadašnjega sustava kao i njegovu neefikasnost. Ključnim se potvrđuje prethodno iznesena teza o pretežitosti tradicionalnom poučavanju. Ivančić i Stančić (2003) aktualnu praksu smatraju primjerenu „prosječnim“ učenicima. Upozorava se i na lošu socijalizaciju učenika s teškoćama u razvoju u razrednim sredinama (Špelić, Zuliani, i Krizmanić, 2009). Ukazuje se na nužnost stručne potpore i dodatne edukacije odgojno-obrazovnim djelatnicima (Ivančić, 2012; Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014; Zrilić, 2011). Detaljniji i konkretniji uvid o ograničenjima u školskoj praksi razvidni su iz Izvješća pravobranitelja za osobe s invaliditetom za 2016. godinu (URL7).¹ Analizirajući prigovore savjetnika Agencije za odgoj i obrazovanje može se izdvojiti nekoliko ključnih ograničenja koji su prethodno predstavljeni i rezultatima studija, a u ovom Izvješću dodatno potvrđeni i konkretizirani. Tako se u kontekstu organizacijskih čimbenika (diferencirani kurikul, prilagodba, odgojno-obrazovno okruženje, didaktički materijali) upozorava na izostanak osiguravanja odgovarajuće prilagodbe nastavnog procesa; nedovoljno konkretiziran i primjeren individualni odgojno-obrazovni program ili njegov potpuni izostanak, nedostatan praćenje i vrednovanje postignuća. Viši savjetnici su, prema Izvješću pravobranitelja za osobe s invaliditetom (URL7), utvrdili kako priprema učitelja za nastavu nije posebno prilagođena i za učenike s teškoćama, izostaje priprema individualiziranih materijala i zadataka, a opravdani prigovori odnose se na zadatke koji su prezahtjevni učenicima s teškoćama, odnosno nisu primjereni njihovoj teškoći. Razvidni su i prigovori koji se mogu povezati s prethodno iznesenim ograničenjima, a povezani s nedovoljnom stručnom osposobljenošću i stavovima učitelja za

¹ S obzirom na cilj identificiranja ograničenja s kojima se suočavaju učenici s teškoćama u razvoju u redovnom školovanju, analizirani su primjeri ograničenja koje su istakli savjetnici Agencije za odgoj i obrazovanje koji su obavljali stručni uvid u školskoj praksi.

rad s djecom s teškoćama. Ukazuje se i na izostanak isticanja pozitivnih snaga učenika te isključivu usmjerenost na razvojne teškoće i „posebnost“, odnosno potvrđuje se prethodno izneseni model fokusiranja isključivo na teškoću, umjesto sprečavanja ograničenja u okruženju. Također se ističe kako izostaje kvalitetetna i dosljedna potpora učeniku s teškoćama u razvoju. Posebno porast vršnjačkog nasilja i neprimjerenog odnosa prema učeniku s teškoćama u razvoju te socijalna isključenost (URL7).

Mentorski model inkluzivne odgojno-obrazovne prakse

S obzirom na teoriju i rezultate istraživanja o razvoju inkluzije te analizu aktualne hrvatske školske prakse, mogu se naglasiti ključne odrednice kojima bi se odgojno-obrazovna politika trebala voditi u razvoju inovativnoga modela. Stoga se u ovom radu apostrofiraju upravo one odrednice koje bi mogle biti temelj uspješnog konceptualnoga okvira za stvaranje hrvatskog modela inkluzivne odgojno-obrazovne prakse. To su:

- identificiranje, sprečavanje i rješavanje ograničenja za učenike s teškoćama u razvoju (Winter, i O'Raw, 2010);
- stručna podrška odgojno-obrazovnim djelatnicima (Rudelić, Pinoza Kukurin i Skočić Mihić, 2013) u izradi kvalitetnih organizacijskih čimbenika kao što su primjerice diferencirani kurikul, prilagođeni ili individualizirani programi, didaktički materijali, primjereni zadatci, praćenje postignuća i vrednovanje kako bi se omogućilo sprečavanje i rješavanje ograničenja učenicima s teškoćama u razvoju;
- suradničko savjetovanje (procesna komponenta koja uključuje zajedničko planiranje, provedbu i praćenje programa) (Karagiannis i sur., 1996);
- podrška umrežavanju (koordinacija timova i pojedinaca formalnim i neformalnim vezama) (Karagiannis i sur., 1996) dionika odgojno-obrazovnog procesa (stručnjaci, učitelji, roditelji);
- unapređivanje profesionalne kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika (Jurčević Lozančić i Kudek Mirošević, 2015) odnosno različiti oblici stručnoga osposobljavanja kao preduvjet razvoja pozitivnih stavova i uvođenja pozitivnih promjena u poučavanje i praksu;
- kooperativno učenje (stvaranje atmosfere učenja u učionici u kojoj učenici različitih sposobnosti i interesa mogu postići svoj potencijal) (Karagiannis i sur., 1996).

Predloženim konceptualnim okvirom mentorskoga modela inkluzivne odgojno-obrazovne prakse predlaže se uvođenje specijalnog učitelja mentora u proces inkluzije s ulogom analiziranja, planiranja, primjene i evaluacije cijelog procesa uz timski rad i angažman svih dionika. Pozitivni učinci ovog pristupa prvenstveno se ogledaju u identificiranju, sprečavanju i rješavanju ograničenja učenicima s

teškoćama u razvoju, djelotvornoj potpori učiteljima, pomoćnicima u nastavi, roditeljima i razrednom odjeljenju.

Zaključak

Potpuno je jasno kako predloženi konceptualni model možda nije najbolji put za spajanje priznate svjetske i hrvatske teorije i prakse te kako ga vjerojatno ne će biti lako implementirati u školsku praksu. Dodatno, vjerojatno postoje još neka područja koja bi trebalo uključiti u konceptualni mentorski model. Mentorski model potrebno je provjeriti i istraživanjem ili studijom slučaja koja bi po ulogama dionika bila što bliže pretpostavljenom teorijskom konceptu te na temelju rezultata takvog kvalitativnoga istraživanja uvidjela njegova potencijalna vrijednost prvenstveno za učenike s teškoćama u razvoju, a zatim i odgojno-obrazovne djelatnike te općenito brži i optimalniji razvoj inkluzije. Istovremeno, treba ispitati mišljenje učitelja o mogućnostima unapređenja inkluzivne odgojno-obrazovne prakse te temeljem njihovih odgovora dodatno unaprijediti predloženi model, ali i raditi na njihovom osvještavanju o važnosti ovakvog rješavanja ograničenja u odgojno-obrazovnom okruženju.

Literatura

1. Anić V. i Goldstein, I. (2004). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Novi Liber.
2. Bui, X., Quirk, C., Almazan, S., i Valenti, M. (2010). *Inclusive education research and practice*. Maryland Coalition for Inclusive Education, 1-14.
3. Fulgosi Masnjak, R., Igrić, L., i Lisak, N. (2012). *Tolerancija različitosti iz percepcije učitelja*. Knjiga sažetaka, 8, 27-29.
4. Hunt, P., Soto, G., Maire, J., i Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 69, 315-332.
5. Igrić, L., Nikolić, B., Lisak, N., i Rakić, V. (2010). Ispitivanje nekih čimbenika uže okoline za razvoj tolerancije prema djeci s teškoćama. *Magazine for promotion the rights of the children*, 12(1), 2.
6. Ivančić, Đ i Stančić, Z. (2003) Didaktičko-metodički aspekti rada s učenicima s posebnim potrebama. U: L. Kiš-Glavaš i R. Fulgosi-Masnjak(ur.), *Do prihvatanja zajedno: Integracija djece s posebnim potrebama*. Zagreb: Offset tisak.
7. Ivančić, Đ. (2012). *Pokazatelji kvalitete inkluzivne osnovne škole* (Doktorska disertacija, Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet). Zagreb: Edukacijsko- rehabilitacijski fakultet.
8. Ivančić, Đ., i Stančić, Z. (2014). Stvaranje inkluzivne kulture škole. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 49(2), 139-157.

9. Jordan, A., Schwartz, E., i McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and teacher education*, 25(4), 535-542.
10. Jurčević Lozančić, A., i Kudek Mirošević, J. (2015). Konstruktivizam u suvremenom inkluzivnom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik-Časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 64(4), 541-560.
11. Karagiannis, A., Stainback, W., i Stainback, S. (1996). *Rationale for inclusive schooling*.
12. Kudek Mirošević, J., Jurčević Lozančić, A. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 50 (2), 17-29.
13. Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness on inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational psychology*, 77, 1-24.
14. Meijer, C., Soriano, V., i Watkins, A. (2003). *European Agency for Development in Special Needs Education*. Denmark: Middelfart.
15. Mittler, P. (2012). *Working towards inclusive education: Social contexts*. Routledge.
16. Rudelić, A., Pinoza Kukurin, Z., i Skočić Mihić, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive. *Napredak*, 154(1-2), 131-148.
17. Skočić Mihić, S., Lončarić, D., Kolombo, M., Perger, S., Nastić, M., i Trgovčić, E. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. *Napredak*, 154(3), 303-322.
18. Stančić, Z., Horvatić, S., i Nikolić, B. (2011). Neki aspekti percipirane kompetencije za ulogu učitelja u inkluzivnoj školi. Jurčević Lozančić, A., Opić, S.(ed): *Škola, odgoj i učenja za budućnost*, 343-354.
19. Špelić, A., Zuliani, Đ., i Krizmanić, M. (2009). *Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama*. Monografija međunarodnog znanstvenog i stručnog skupa Dani Mate Demarina'Škola po mjeri',(str. 175-195). Kadum V.(ur.), 24-25.
20. Topping, K. E. I. T. H. (2012). *Conceptions of inclusion: Widening ideas. What works in inclusion*, 9-19.
21. Vican, D., i Brčić, M. K. (2013). Obrazovna inkluzija u kontekstu svjetskih i nacionalnih obrazovnih politika-s osvrtom na hrvatsku obrazovnu stvarnost. *Život i škola*, 30 (2/2013.), 59., 48-66.
22. Westwood, P. (2004). *Reading and learning difficulties: Approaches to teaching and assessment*. Routledge.
23. Winter, E., i O'Raw, P. (2010). *Literature review of the principles and practices relating to inclusive education for children with special educational needs*. National Council for Special Education. Trim, Northern Ireland.
24. Zrilić, S. (2011). *Djeca s teškoćama u razvoju u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Čakovec: Zrinski d.o.o.

Internetski izvori

- URL1: Groce, N. (2011). Disability and the Millennium Development Goals: a review of the MDG process and strategies for inclusion of disability issues in Millennium Development Goal efforts. New York: United Nations Publication. http://www.un.org/disabilities/documents/review_of_disability_and_the_mdgs.pdf; posjećeno 9. rujna 2017.
- URL2: Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2012/2013. i početak ped. šk. g 2013./2014. - Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske https://www.dzs.hr/hrv_eng/publication/2012/si-1470.pdf; posjećeno 10. siječnja 2017.
- URL3: Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2012/2013. i početak ped. šk. g 2013./2014. - Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2014/SI-1520.pdf; posjećeno 10. siječnja 2017.
- URL4: Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2012/2013. i početak ped. šk. g 2013./2014. - Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2015/SI-1543.pdf; posjećeno 10. siječnja 2017.
- URL5: Osnovne škole i dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja, kraj šk. g. 2012/2013. i početak ped. šk. g 2013./2014. - Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2017/SI-1597.pdf; posjećeno 10. siječnja 2017.
- URL6: Unicef. (2013). Stanje djece u svijetu 2013. Sažetak. Djeca s teškoćama u razvoju. http://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2015/09/Djeca_s_teskocama_HR_6_13_w.pdf posjećeno stranicama UNICEF-a 12. travnja 2017.
- URL7: Pravobranitelj za osobe s invaliditetom. Izvješće o radu 2016. <http://posi.hr/joomdocs/izvjesce-o-radu-pravobraniteljice-za-osobe-s-invaliditetom-za-2016.pdf> posjećeno 3. lipnja 2017.

Mentoring Support Model for Students with Disabilities

In recent years the inclusive educational practice has been in the focus of interest of all participants involved in educational system with the goal of including children in regular education and preparing them for independent life. By looking into current practice in developed countries and Croatia, it is obvious how the optimal degree of inclusion development still hasn't been reached. This paper suggests a concept of mentoring support model for students with disabilities that takes into account all existing positive practices, models and theories, but integrates them in a new way and attains an effect of synergy in multiple participants' interaction in a complex inclusion process. The mentoring model is primarily directed at the students with disabilities, but it also implies providing support to teachers implementing the inclusion. Numerous research points to insufficient teacher qualifications for work with students with disabilities, but also a lack of professional support aimed at efficient mode of operation. Consequently, in practice there is a wrong perception about capabilities of students with disabilities, that often comes from insufficient competence and support. Therefore, the model in this paper suggests introducing a leading role of a mentor in the inclusion process that provides support in analysis, planning, monitoring, use and assessment of the whole process, and active engagement of all participants in educational process. The positive effects of this model are primarily seen in efficient support for students with disabilities, but also in support for teachers, educational assistants, parents and class, while taking into account the classroom and school environment in the inclusion process.

Keywords: *teacher, inclusion, elementary school, school practice*

ZNAČAJ DJEČJE IGRE U POTICANJU KREATIVNOSTI DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI

Bernarda Tokić
Sveučilište u Zadru*

Sažetak

Kreativan proces definira se unutar različitih područja, a to su: mašta, originalnost, produktivnost, rješavanje problema i sposobnost za proizvodnju ishoda s određenom vrijednošću. Biti kreativan za djecu označava proces stvaranja veza između različitih područja učenja, što produbljuje njihovo razumijevanje. Ovaj proces uključuje umjetnosti, ples, glazbu, igru uloga i maštovitu igru. Upravo aktivnost dječje slobodne igre ne postavlja pritisak nad dijete i značajna je u poticanju fleksibilnog i kreativnog razmišljanja. Također, potiče iskustva koja podrazumijevaju apstraktno mišljenje i sposobnost korištenja simbola. Igra ne predstavlja luksuz, već ključnu dinamiku zdravog fizičkog, intelektualnog i socio-emocionalnog razvoja za djecu od najranije dobi. Upravo igra produbljuje dječje učenje i razumijevanje jer im omogućava učenje putem iskustava iz prve ruke, temeljeno na onome što oni znaju i mogu učiniti. U igri je sve moguće – stvarnost se može u potpunosti zanemariti i mašta preuzima dječje aktivnosti. S obzirom da dječja slobodna igra posjeduje element slobode, kreativnosti i fleksibilnosti, dijete u potpunosti samostalno usmjerava svoje ponašanje te korištenjem vlastitih ideja izgrađuje svoje samopouzdanje, jača kompetencije i sposobno je nositi se sa izazovima. Otvoreno prema istraživanju, eksperimentiranju te pronalasku novih ideja i materijala dijete usvaja nova znanja i razumijevanja o svijetu koji ga okružuje. Primjerena pedagoška praksa označava se kao pružanje prilika djeci za interakciju s odraslima i djecom kroz interakcije koje imaju svoj smisao, uz korištenje odgovarajućih materijala unutar pripremljene okoline, što pred dijete postavlja slobodu uključenosti u igru i otkrivanje novih svjetova.

Ključne riječi: kreativnost, pripremljena okolina, slobodna igra, mašta, učenje u ranoj dobi

Uvod

U proteklom desetljeću, kreativnost se istaknula kao bitna značajka u kurikulumima europskih zemalja, sa ciljem poboljšati vještine inovativnosti i poduzetnosti kod učenika. Europska komisija ističe kako su kreativnost i inovativnost postale iznimno važne za razvoj društva znanja u 21. stoljeću. One doprinose

* U vrijeme održavanja konferencije pedagoginja Bernarda Tokić je bila zaposlenica Sveučilišta u Zadru.

ekonomskom prosperitetu kao i socijalnoj i individualnoj dobrobiti i značajan su faktor za kompetitivnu i dinamičnu Europu. Upravo je obrazovanje ključno za njegovanje kreativnih i inovativnih vještina (Chemi i ostali, 2017).

U usporedbi sa tradicionalnim obiteljskim zajednicama, gdje se uvelike cijenilo prenošenje tradicije, suvremena urbana društva veliku vrijednost pridaju novim idejama i kreativnom mišljenju. Ubrzani tehnološki razvoj i promjene koje donosi postavlja zahtjev za fleksibilnim umovima koji mogu proizvesti nove proizvode u kompetitivnom okruženju orijentiranom na tržište. Obrazovni sustavi u takvim društvima uvelike cijene fleksibilno i inovativno razmišljanje, nasuprot reprodukciji već utemeljenih činjenica, kao što je slučaj u tradicionalnijim obrazovnim sustavima. Štoviše, promišljanja i istraživanja na temu značaja dječje igre i poticanja kreativnosti u ranoj dobi proistekla su iz suvremenih tehnoloških društava (Smith, 2010).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje definira kreativnost kao odgojnu vrijednost koja „predstavlja osnovu razvoja djeteta u inicijativnu i inovativnu osobu koja je u stanju prepoznati, inicirati i oblikovati različite kreativne aktivnosti i pronalaziti originalne pristupe rješavanju različitih problema (Ministarstvo znanosti, 2014: 22)“.

Kreativnost se može opisati unutar 3 dimenzije:

- a) karakteristika osobnosti – stavovi prema sebi i svijetu karakterizirani su mentalnom fleksibilnošću, spontanošću, znatiželjom i ustrajnošću,
- b) intelektualni proces – način razmišljanja, pristup rješavanju problema koji uključuje stvaranje neobičnih povezanosti i asocijacija; oslanjajući se ne samo na svjesnu, linearnu misao, već i na intuiciju i maštu, i
- c) kreativni proizvod kao rezultat – originalni doprinos shvaćanju i razumijevanju svijeta oko sebe (Smith, 2016)

Mindham (2005) definira sljedeće glavne značajke kreativnosti:

- Sposobnost sagledati stvari i pojave na novi način
- Učiti iz proživljenih iskustava i povezati naučeno sa novim situacijama
- Razmišljanje van uobičajenih obrazaca
- Korištenje novih pristupa rješavanju problema
- Stvarati nešto novo i originalno

Kreativnost i igra u ranoj i predškolskoj dobi

Značaj kreativnosti i mašte važan je u razvijanju vještine divergentnog razmišljanja i upravo putem mogućnosti izbora i sagledavanja problema iz više kuteva djeca neprestano stvaraju nove mentalne slike, što doprinosi cjelovitom razvoju. Kako bi jednog dana postali kompetentni učenici, djeca, kao i odrasli, imaju potrebu osjećati pripadnost socijalnoj skupini, ali i osvijestiti svoju kreativ-

nu individualnost. Upravo se stoga samosvjesnost ističe kao ključan dio cjelokupnog kreativnog procesa (Duffy, 2006).

Iz Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj vidljivo je kako se isticanjem kreativnosti kao odgojne vrijednosti naglašava holistički pristup promatranju djeteta, uzimajući u obzir prirodne snage koje dijete donosi sa sobom te je kreativnost upravo vrijednost koju „treba njegovati, poticati i razvijati različitim oblicima izražavanja i stvaranja (Ministarstvo znanosti, 2014: 22)“.

Kreativna i maštovita iskustva omogućavaju potpuni razvoj ljudskog potencijala te poboljšavaju sposobnost razmišljanja, djelovanja i komunikacije. Upravo putem cjelovitog pristupa i istraživanja kulturnih vrijednosti i razvijanja perceptivnih vještina djetetu je omogućeno razumijevanje vlastite, ali i drugih kultura. Ulaganjem kreativnih napora djeca komuniciraju svoje osjećaje na neverbalan način, putem gesti, pokreta, crtanjem i dr. Unutar dječje igre djeci se pruža prilika kreativno se izraziti. Kreativnost, kao i dječja igra, uključuje: proces, stanje misli, sposobnost nositi se sa nesigurnošću i mogućnost istraživati nove ideje. Djeca su kreativna kada istražuju i eksperimentiraju, uključenošću u igru stvaraju smisao svijeta, koncentriraju se na pojedinačni zadatak duži period vremena i aktivni su u stvaranju nečeg novoga uz primjenu poznatih pretpostavki (Duffy, 2006).

Iako igra i učenje nisu istovjetne aktivnosti, djeca razvijaju socijalne, kognitivne, emocionalne i tjelesne sposobnosti upravo putem igre. Određene vrste dječje igre razvijaju ključne kreativne vještine i procese razmišljanja kod djece: istraživačka igra, igra sa puzzlama, uzorcima, simbolička igra, društvena igra (Smith, 2016).

Aktivnost dječje igre može se definirati kao nagon ili jaka motivacija koja je dio djetetove naravi. Igra kao važna razvojna značajka djetinjstva doprinosi djetetovom razvoju na mnogim razinama jer se u toj aktivnosti izražava djetetov unutrašnji svijet – osjećaji, borbe, percepcije i želje. Gledajući razvojni aspekt dječje igre, ona se smatra određenim oblikom komunikacije jer stvara društvene povezanosti i uvelike utječe na razvoj dječjeg govora, kao i socio-emocionalne kompetencije. Za djecu igra posjeduje efekt oslobađanja – ona oslobađa užitak i uzbuđenje, umanjuje stres i smanjuje zapreke. Kroz igru, djeca mogu raditi na svojim problemima i prebroditi ih. Sloboda igre im dopušta iskušati alternativna rješenja i osigurava emocionalnu sigurnost koja im omogućava istražiti njihove unutrašnje i vanjske svjetove i primijeniti kreativnost kako bi razriješili svoje teškoće. Igra nudi djeci iskustvo snage i kontrole koja im se u drugim situacijama rijetko nudi jer se može odvijati u raznim kontekstima i nije određena strogim pravilima (Smidt, 2011).

Dječja igra nije doslovna, radi se iz vlastitih razloga i nije usmjerena ostvarivanju vanjskog cilja, povezana je sa pozitivnim osjećajima i u njoj se uživa i uključuje fleksibilnost u korištenju objekata igre, kao i procesa. (Vanfleet i ostali, 2010)

Kada promatramo djecu u igri, vidljivo je kako im ona omogućava razviti grube i fine motoričke vještine, interakciju i razgovor s drugima, istraživati mogućnosti različitih stvari ili demonstrirati mogućnosti rješavanja problema. Igra osnažuje djecu za susret sa intelektualnim i emocionalnim izazovima uz niže razine tje-

skobe, a upravo niža razina tjeskobe dovodi do povećanog osjećaja dobrobiti, emotivne sigurnosti i uspješnijim izvršavanjem zadataka

Djeca u igri odabiru sadržaj i svrhu svojih radnji, slijede instinkti, ideje i interese na svoj način zbog svojih razloga. Igra pruža prilike djeci koristiti i primijeniti njihovo znanje i vještine, iskazati maštovite, humoristične i zaigrane oblike mišljenja kroz multi-modalne interakcije, simboličku aktivnost i ponašanja.

Slobodna igra pozitivno je povezana sa društveno-emotivnim razvojem, kao i sa pozitivnim ishodima u jeziku i pismenosti.

Bruce (2010) u slobodnoj igri definira omogućavanje djetetu da dostigne maksimalni potencijal svog djelovanja, te aktivnim sudjelovanjem doprinese povezivanju sa iskustvenim svijetom i dionicima svog neposrednog okruženja uz slobodno iznošenje svojih ideja i osjećaja.

Slobodnoj dječjoj igri pridaje se ostvarenje pedagoške kvalitete naspram metode izravnog podučavanja djece rane dobi, poglavito zbog prilike za implicitno učenje u poticajnoj okolini. U slobodnoj igri ciljevi, trajanje i sam početak dječje aktivnosti su na samom djetetu; igra je motivirana učenjem novih vještina i znanja putem mašte i kreativnosti što samom osnovom igre čini samostalno stvaranje povezanosti i značenja (Pronin Fromberg i Bergen, 2006; House, 2011; Pramling Samuelsson i Johansson, 2009).

Leavers (1994 prema Waller & Davis, 2014) ističe kako se dobrobit djece očita kada su uključena u učenje, i ta dobrobit se očrtava unutar sljedećih obilježja: otvorenost, fleksibilnost, samopouzdanje, upornost, i opuštenost i unutarnji mir

Samim time, kada je dijete u potpunosti uključeno u aktivnost slobodne igre, ona uvelike doprinosi razvoju koncentracije, ustrajnost, osjećaju zadovoljstva, rastućoj energiji, verbalnoj ekspresiji i naposljetku – kreativnosti.

Značaj poticajne okoline

Wood (2009) definira pedagogiju igre koja se odnosi na: a) resurse vrtića i organizaciju okruženja za učenje, b) strukturu svoje dnevne rutine i c) strategije koje odgojitelji koriste kako bi djeca učila kroz igru i igrovne aktivnosti (prema Synodi, 2010).

Kreativno učenje zahtijeva inovativno poučavanje. Inovativno poučavanje označava i praksu poučavanja za kreativnost kao i primjenu inovativnosti u poučavanju. Oba aspekta zahtijevaju obrazovnu kulturu koja cijeni kreativnost i postavlja je kao vrijednost u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja (Chemi i ostali, 2017).

Johnson, Christie, & Yawkey (1987: 87) ističu kako se kreativna igra kod djece iskazuje u sljedećim aktivnostima:

- Umjetnost – djeca predškolske dobi sposobna su stvarati razrađene i kreativne reprezentacije proizvoda korištenjem raznolikih izražajnih medija i materijala

- Mikrosvijet i narativne aktivnosti – jedan od popularnih oblika kreativne igre ogleda se u simboličkoj igri koja uključuje minijature svjetove sa igračkama različitih vrsta (lutke, setovi životinja i dr.). Upravo ova igra djecu uključuje u aktivnostima kreiranja raznolikih priča i odigravanja različitih scena.
- Glazbeno izražavanje – ritam i rima posjeduju izniman značaj za djetetov razvoj i upravo kroz korištenje glazbenih instrumenata i stvaranjem vlastitih rima u vlastitom ritmu djeca ispoljavaju kreativnost.

Sama dostupnost bogatih mogućnosti za igru smatra se snažnim pokazateljem intelektualnog rasta. Djeca vježbaju svoju znatiželji dok promatraju, eksperimentiraju i istražuju svojstva prirodnog i fizičkog svijeta. Igra razvija tjelesne sposobnosti, potiče koordinaciju oko-ruka, ravnotežu, i djeca usvajaju multi-senzorna iskustva.

Kako bi učenje bilo puno mašte i kreativnosti postavlja se zahtjev za otvorenim i fleksibilnim okruženjem, koje obiluje materijalima i modelima učenja koji reflektiraju kulturni život zajednice – pjesme, jezici, aktivnosti – i prilike za djecu kako bi mogla kreirati vlastite kulturalne oblike i simbole, što im omogućuje istraživanje jedinstvenih i inovativnih pristupa za razumijevanje svojeg svijeta (Makovichuk i ostali, 2014)

Aktivnosti otvorenog tipa, kao što su igra uloga, potiču fleksibilnost, kreativnost i sposobnost stvaranja različitih rješenja. Igra može biti simbolička, uključivati razumijevanje određenih veza i povezanosti, uključuje moć mašte te ističe važnost korištenja analogija, usporedbi i metafora. Pokazalo se da kvaliteta mašte u igri može utjecati na divergentno mišljenje kod djece i neki istraživači povezuju kvalitetu dječje maštovite igre u ranoj dobi sa predviđanjima njihovih kreativnih sposobnosti u odrasloj dobi (Smith, 2016).

Djeca predškolske dobi također uživaju u dramskoj igri. Uz dodavanje svojih maštovitih imitacija svijeta odraslih, pomažemo im usvajati uloge i preuzimati dužnosti, uključiti ih u aktivnosti pregovora te iskušavati različite uloge koje najviše odgovaraju njihovom temperamentu. Jedan od najboljih načina poticanja interaktivnosti u dječjoj igri je putem knjiga jer upravo one potiču zdravo učenje i stimuliraju dječju maštu (Elkind, 2008). Djeca stvaraju maštovite scenarije u kojima istražuju nove mogućnosti i prisvajaju svoje svjetove, uz stvaranje društvenih prostora i zajedničkih priča.

Svaka skupina djece posjeduje vlastitu dinamiku: osobnosti, razumijevanje, iskustvo i sazrijevanje u tome igranju veliku ulogu. Uloga refleksivnog praktičara omogućava izvrsnu poziciju cijeniti ovu raznolikost, uvažiti raznovrsnost unutar skupine, ali i prepoznati potrebe svakog djeteta pojedinačno. Upravo putem promatranja tijekom dužeg vremenskog perioda odgojitelji mogu vidjeti kako djeca sazrijevaju u individue i razumiju njihov pristup u istraživanju svoje neposredne okoline. U praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja rastući je imperativ posvetiti pažnju kreiranju poticajnog okruženja koje će stimulirati

djetetovu znatiželju i postavljanje pitanja kako bi se potaknule kreativne aktivnosti (Mindham, 2005).

Osjećaj „biti vješt u nečemu“ i stav „Ja to mogu“, volja za isprobati određene stvari i preuzeti rizik ključne su karakteristike učinkovitih učenika

Zaključak

Korištenjem svih svojih osjetila, djeca istražuju svijet oko sebe i u tom procesu prerađuju iskustva, testiraju svoje osobne kapacitete i konstruiraju znanje o ljudima, stvarima i mjestima. U igri, djeca izgrađuju teorije o načinu na koji svijet funkcionira i time vježbaju vještine i razvijaju kompetencije za upite, pregovaranje i rješavanje problema. Ovo učenje podrazumijeva podršku za uključenost u različite oblike igre – istraživačka, heuristička, maštovita, jezična, kao i konstruktivne i fizičke aktivnosti. Kako bi se ostvarilo kreativno i maštovito sudjelovanje u aktivnosti dječje slobodne igre potrebno je osigurati i šaroliki izbor materijala i opreme te refleksivnim promišljanjem svakodnevne prakse osigurati cjeloviti razvoj djetetove individualnosti.

Literatura

1. Bruce, T. (2010). Play, the universe and everything. U: Moyles, J. (ur.) *The Excellence of Play* (277–290). Berkshire: Open University Press.
2. Chemi, T. i ostali (2017). *Innovative pedagogy: A Recognition of Emotions and Creativity in Education*. Rotterdam: Sense Publishers.
3. Duffy, B. (2006). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*. Berkshire: Open University Press.
4. Elkind, D. (2008). The Power of Play: Learning What Comes Naturally. *The American Journal of Play*. 1(1): 1–6.
5. House, R. (2011) *Too Much, Too Soon?: Early Learning and the Erosion of Childhood*. Gloucestershire: Hawthorn Press.
6. Johnson, J. E. i ostali (1987). *Play and Early Childhood Development*. New York: Longman.
7. Makovichuk, L. i ostali (2014). *An Early Learning and Child Care Curriculum Framework for Alberta*.
8. Mindham, C. (2005). Creativity and the young child. *Early Years*. 25(1): 81–84.
9. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014) *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.
10. Pramling Samuelsson, I., Johansson, E. (2009). Why do children involve teachers in their play and learning? *European Early Childhood Education Research Journal*. 17(1): 77–94.

11. Pronin Fromberg, D., Bergen, D. (2006). *Play from birth to twelve: Contexts, perspectives, and meanings*. New York: Routledge.
12. Smidt, S. (2011). *Playing to Learn: The Role of Play in the Early Years*. Routledge.
13. Smith, M. M. (2016) Playful invention, inventive play. *International Journal of Play*. 5 (3): 244–261.
14. Smith, P. K. (2010). *Children and play*. Hong Kong: Wiley-Blackwell.
15. Vanfleet, R. i ostali (2010). *Child-Centered Play Therapy*. London. New York: Guilford Press.
16. Waller, T. (2009). *An introduction to early childhood: a multidisciplinary approach*. London: Paul Chapman Publishing

The Significance of Child's Play in Encouraging Creativity in Children of Early and Preschool Age

The creative process is defined within different areas: imagination, originality, productivity, problem solving and the ability to produce a certain outcome. To be creative for children signifies the process of making connections within different learning areas, which deepens their understanding. This process includes art, dance, music, role-play and imaginative play.

It is the activity of free child's play that doesn't put any pressure on the child and is significant in encouraging flexible and creative thinking. Moreover, it encourages experiences involving abstract thinking and the ability to use symbols. The play is not considered a luxury, but the crucial dynamics of physical, intellectual and socio-emotional development for children from the earliest age. It is in child's play that children deepen their learning and understanding, because they are offered the possibility to learn from first-hand experiences, based on what they know and can do. Everything is possible in play – reality can be disregarded and now the imagination takes over all the children's activities. Considering the element of freedom in play, with flexibility and creativity, the children can independently direct their behaviour, and by creating their own ideas, they grow their own confidence, strengthen their competences and are capable of dealing with challenges. Being open to research, experimenting and finding new ideas and materials, children acquire new knowledge and understanding about the world around them.

Appropriate pedagogical praxis is defined as giving the children opportunities to interact with adults and other children through meaningful interaction, by using appropriate materials within a prepared environment, giving a child freedom to be engaged in free play and discover the new worlds.

Keywords: *creativity, prepared environment, free play, imagination, learning in early age*

POUČAVANJE ZA KRITIČKO MIŠLJENJE: SMJERNICE ZA IMPLEMENTACIJU

Iva Buchberger

Valentina Bolčević

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Sažetak

U ovom se radu razrađuje koncept *poučavanja za kritičko mišljenje* koji podrazumijeva proces intencionalnog suradničkog razvijanja i stvaranja znanja, vještina i vrijednosti u kojem su učenici i nastavnici aktivni i refleksivni subjekti koji interpretiraju, analiziraju, vrednuju nastavni sadržaj te oblikuju argumentirane stavove o njemu. Svrha ovoga rada je davanje smjernica praktičarima (nastavnicima) u poučavanju za kritičko mišljenje i njegovoj implementaciji u odgojno-obrazovnu praksu. U radu se fenomen poučavanja za kritičko mišljenje razrađuje kroz dimenzije nastavnog sadržaja, nastavnih metoda i oblika rada, razrednog ozračja te (samo)vrednovanja. Uz izdvojene dimenzije predlažu se smjernice za praktičare (nastavnike) kako poučavati za kritičko mišljenje, odnosno kako kritičko mišljenje implementirati u odgojno-obrazovnu praksu. U radu se ukazuje na izazove na koje se može naići pri implementaciji poučavanja za kritičko mišljenje, a koji mogu služiti i kreatorima obrazovnih politika kao preporuka za osiguravanje poticajnog okruženja poučavanja za kritičko mišljenje.

Ključne riječi: *kritičko mišljenje; poučavanje za kritičko mišljenje; aktivno učenje; nastavnici; učenici.*

1. Uvodna razmatranja

Obrazovna politika europskih zemalja usmjerena je ka obrazovanju u kojem se nastoji poticati i osnažiti razvoj kritičkog mišljenja i poučavanja za kritičko mišljenje. Kao jedan od ciljeva na razini europskih nacionalnih obrazovnih politika navodi se kako se posebice treba posvetiti pažnja i otvoriti prostor za razvoj kritičkog mišljenja u obrazovanju (CEU, 2016) čime se doprinosi suzbijanju diskriminacije i indoktrinacije u društvu (CEU, 2015). K tome, kritičko mišljenje izdvaja se kao jedna od ključnih vještina obrazovanja 21. stoljeća koja predstavlja kurikularnu inovaciju suvremenih obrazovnih sustava (Hoidin i Kärkkäinen, 2014; Kärkkäinen, 2012). Naglašava se i kako nastavnici zajedno s učenicima, dijele odgovornost u ostvarivanju obrazovnih ishoda povezanih s razvojem i poučavanjem kritičkog mišljenja (UC, 2012). Osim toga, kritičko mišljenje je prepoznato i od strane pojedinih svjetskih organizacija koje se također zalažu za njegov razvoj u obrazovanju te ostvarivanje institucionalnih uvjeta koji su za to potrebni (OECD, 2016). *Policy* usmjerenje europskih obrazovnih politika prati i hrvatska obrazovna politika unutar koje valja izdvojiti usmjerenost na razvoj temeljnih kompetencija za cjeloži-

votno učenje koje uključuju kreativnost, inovativnost, poduzetnost, odgovornost i konačno kritičko mišljenje (MZOS, 2015).

Važnost kritičkog mišljenja i zalaganje za razvoj poučavanja za kritičko mišljenje podupiru spoznaje unutar znanstvenog i stručnog konteksta. Izdvaja se isticanje primarne uloge obrazovanja definirane kroz poučavanje kritičkog mišljenja (Bošnjak, 2009) uz određenje kritičkog mišljenja kao jednog od najvažnijih, ali i najizazovnijih ishoda dobrog poučavanja (Grozđanić, 2009). Istraživanja kritičkog mišljenja u obrazovanju (Anderson i Reid, 2013; Bassham i sur., 2008; Da Silva Almeida i Rodrigues Franco, 2011; Paul, 2005; Phan, 2010; Shurtz, 2009) pokazala su da su benefiti poučavanja za kritičko mišljenje veliki, a mogu se sažeti na sljedeći način. Budući da kritičko mišljenje zahtijeva primjenu složenih misaonih procesa ono pospješuje kvalitetu učenja i poučavanja u nastavi uopće. Kod učenika se na taj način potiče dubinsko razumijevanje nastavnog sadržaja uz razradu informacija na metakognitivnoj razini. Razvojem kritičkog mišljenja učenici lakše prate nastavni sadržaj kojeg uglavnom odlikuje velika količina informacija s kojima se najčešće prvi puta susreću i za čije je usvajanje potreban značajan kognitivni napor. Učenici razvijaju samostalnost u donošenju zaključaka čime se izbjegavaju nastavne situacije u kojima nastavnik učenicima pruža već gotove zaključke. Samostalnost u donošenju zaključaka doprinosi težem zaboravljanju postignutog znanja što je još jedan od benefita kritičkog mišljenja. Izražena primjenjivost kritičkog mišljenja u različitim segmentima života pojedinca dodatno je obilježje kritičkog mišljenja. Konačno valja napomenuti kako kritičko mišljenje učenike potiče na samoevaluaciju procesa učenja i pospješuje razvoj samoreguliranog učenja što također doprinosi većoj kvaliteti učenja, a posljedično i boljim postignućima.

U ovome se radu polazeći od važnosti razvoja i implementacije kritičkog mišljenja u obrazovanju razrađuje fenomen *poučavanja za kritičko mišljenje*. *Poučavanje za kritičko mišljenje* razrađuje se kroz dimenzije nastavnog sadržaja, nastavnih metoda i oblika rada, razrednog ozračja te (samo)vrednovanja. Uz izdvojene dimenzije predlažu se smjernice za praktičare (nastavnike) kako poučavati za kritičko mišljenje, odnosno kako kritičko mišljenje implementirati u odgojno-obrazovnu praksu. U radu se ukazuje na izazove na koje se može naići pri implementaciji poučavanja za kritičko mišljenje, a koji mogu služiti i kreatorima obrazovnih politika kao preporuka za osiguravanje poticajnog okruženja poučavanja za kritičko mišljenje.

2. Poučavanje za kritičko mišljenje

Određenje poučavanja za kritičko mišljenje može započeti njegovom usporedbom s poučavanjem koji se u mnogočemu od njega razlikuje – *transmisijsko poučavanje*. Određenje procesa poučavanja kao procesa planiranog prijenosa informacija od nastavnika ka učeniku, a učenja kao procesa mehaničkog usvajanja gotovih informacija odlika je transmisijskog obrazovanja, odnosno poučavanja.

Transmisijsko poučavanje očituje se u shvaćanju nastavnog sadržaja kao zadanog i neupitnog, pasivnoj ulozi učenika, autoritativnoj ulozi nastavnika kao nerijetko jedinog izvora informacija te jednosmjernoj komunikaciji koja se razvija između nastavnika i učenika. U suvremenoj se pedagogiji istaknuta obilježja poučavanja nastoje prevladati čemu ide u prilog razvoj kurikulumske pristupa zasnovanog na zalaganju za školu koja će se okrenuti od prijenosa gotovih informacija učeniku ka razvoju njegovih kompetencija.

Brojni su autori (primjerice Freire, 2002; Klooster, 2002; Lipman, 2010; Vizek-Vidović, 2002) u svojim radovima razmatrali i uspoređivali različite pristupe obrazovanju suprotstavljajući transmisijском onaj u čijoj je osnovi kritičko mišljenje, ali pritom i zagovarajući da se potonji ostvari u (nastavnoj) praksi. Freire (2002) razmatra obrazovanje kao proces prenošenja sadržaja nazivajući ga figurativno *bankarski koncept obrazovanja* u kojem je nastavnik subjekt, a učenici objekti i posude koje valja napuniti. Kod takvog obrazovanja mehaničko upamćivanje sadržaja postaje sukus procesa učenja, a nastavnikovo držanje monologa, procesa poučavanja. Autor bankarskom konceptu obrazovanja suprotstavlja *obrazovanje za oslobođenje*, za koje se i zalaže. Obrazovanje za oslobođenje podrazumijeva određenje obrazovanja kao čina spoznaje u kojem uz nastavnike subjekte, postoje i stvaraju učenici subjekti koji prije svega kritički promišljaju. Nadalje, Klooster (2002) razlikuje tzv. *tradicionalno* i *napredno* obrazovanje navodeći i pripisujući prvom usmjerenost na kurikulum i utemeljenost poučavanja na razvoju nekritičke vrste mišljenja – pukom memoriranju, a potonjem usmjerenost na potrebe učenika i društva i utemeljenost poučavanja na kritičkom mišljenju. U određivanju koncepta poučavanja, koji je uz učenje temeljni proces ostvarivanja obrazovanja, Vizek-Vidović (2002) razlikuje dva pristupa – *poučavanje kao prijenos informacija* ili *poučavanje usmjereno na prijenos sadržaja odnosno na nastavni program* i *poučavanje kao poticanje otkrivanja smisla* ili *poučavanje usmjereno na oblikovanje iskustva osobe koja uči*. Prvi pristup karakteriziraju značajke poput – zadatak nastavnika je prijenos znanja i demonstracija vještina, nastavni sadržaj je konačan i neupitan, učenici su pasivni primatelji informacija, komunikacija između nastavnika i učenika je jednosmjerna, uspješnost nastave očituje se u postizanju toga da nastavnik u što kraćem vremenu učenicima prenese što veću količinu strukturiranih informacija. Dok drugi pristup karakteriziraju značajke poput – u procesu poučavanja uvažava se učenikovo predznanje, nastavnik je usmjeren kako na ishod učenja, tako i na sam proces učenja, nastavnik primjenjuje različite nastavne metode, nastavnik povezuje nastavni sadržaj različitih predmeta i potiče na njegovu primjenu, nastavnik razvija partnerski i podržavajući odnos s učenikom. Važno je istaknuti i to da autorica navodi razloge zalaganja za drugi pristup budući da prvi, uz učenikovo posjedovanje velike količine znanja određenog područja, pokazuje brojne manjkavosti – nedostatak prilagodbe konkretnoj radnoj situaciji, nemogućnost transfera znanja i mehaničko obavljanje posla, a drugi brojne dobrobiti – ishoduje stručnjakom koji je sposoban za transfer znanja, rješavanje problema, kritičko i kreativno mišljenje, i spreman za cjeloživotno učenje. Konačno, Lipman (2003) razlikuje dvije paradigme obrazovne prakse – *standardnu paradigmu normalne obrazovne prakse* i *refleksivnu paradigmu kritičke*

obrazovne prakse. Prvoj paradigmi pripisuje određenje obrazovanja kao prijenosa znanja od onog koji zna (nastavnika) ka onom koji ne zna (učenika) pri čemu je znanje zadano i jasno, te strogo odijeljeno između disciplina. Uloga nastavnika je autoritativna i on se smatra nepogrešivim, a uloga učenika je usvajanje informacija koje im nastavnik prenosi. Drugoj paradigmi Lipman pripisuje određenje obrazovanja kao ishoda participacije u istraživačkoj zajednici vođenoj od strane nastavnika. Fokus obrazovnog procesa nije stjecanje informacija, već shvaćanje odnosa među informacijama. Usto, nastavnici nisu viđeni kao nepogrešivi prenositelji znanja, a učenici su pozvani i poticani da misle o svijetu o kojem je znanje upitno, nesigurno i višeznačno. U toj istraživačkoj zajednici od učenika se očekuje da budu refleksivni, sposobni promišljati i donositi sudove utemeljene na razlozima.

Osim pristupa samom procesu poučavanja, valja se fokusirati na samo poučavanje kritičkog mišljenja i na pristupe poučavanju vještinama (kritičkog) mišljenja o kojima se raspravlja u literaturi (Bjelanović Dijanić, 2012; Harpaz, 2011; Innabi i El Sheikh, 2006; McGuinness, 1999; Nisbet, 1999; Sedaghat i Rahmani, 2011; Swartz, 2016; Swartz i Parks, 1994). Uglavnom se razlikuju tzv. *odvojeni pristup* i *ugrađeni pristup*. Odvojeni pristup podrazumijeva poučavanje vještinama kritičkog mišljenja putem zasebnih programa, odnosno zasebnih nastavnih predmeta kritičkog mišljenja i/ili zasebnih nastavnih cjelina/jedinica. S druge strane, ugrađeni pristup podrazumijeva implicitno poučavanje vještinama kritičkog mišljenja u kojem se dimenzije kritičkog mišljenja ugrađuju u nastavu bez da se učenicima eksplicitno govori o kritičkom mišljenju. Za razliku od ugrađenog pristupa, najnoviji i učinkovitiji pristup poučavanju kritičkog mišljenja je tzv. *infuzija pristup* (razvijaju ga Swartz i Parks, 1994) koji podrazumijeva eksplicitno poučavanje vještinama kritičkog mišljenja, ali kroz primjenu na konkretan nastavni sadržaj različitih nastavnih predmeta. Infuzija se pristupom prevladavaju nedostaci ugrađenog pristupa na način da kritičko mišljenje kao generička i transferzalna vještina postaje sastavni dio eksplicitnog nastavnog diskursa svakog nastavnika. Ukratko, dobrobit infuzija pristupa poučavanju kritičkog mišljenja je u tome što eksplicitno poučavanje vještinama kritičkog mišljenja uz njegovu primjenu na konkretan nastavni sadržaj doprinosi boljem razvoju vještina kritičkog mišljenja učenika (Swartz, 2016). Nastavnik na taj način poučava kroz kritičko mišljenje za kritičko mišljenje i to implementirajući u svoju nastavu kroz svoj nastavni predmet različite dimenzije kritičkog mišljenja koje se razrađuju u nastavku teksta.

Prema dosadašnjim prikazanim razmatranjima i uvažavajući koncept kritičkog mišljenja¹ određenje poučavanja za kritičko mišljenje može se sažeti na sljedeći način – poučavanje za kritičko mišljenje je proces intencionalnog suradničkog razvijanja i stvaranja znanja, vještina i vrijednosti u kojem su učenici i nastavnici ak-

¹ U ovom se radu polazi od definiranja kritičkog mišljenja kao složenog procesa i rezultata analize i vrednovanja tvrdnji, pronalaženje opravdanja za tvrdnje uz usporedbu s drugim tvrdnjama i formuliranje argumentiranih prigovora te konačno zauzimanje stava o razmatranom (Usp. Buchberger, 2012; Buchberger i Kovač, 2017).

tivni i refleksivni subjekti koji interpretiraju, analiziraju, vrednuju nastavni sadržaj te oblikuju argumentirane stavove o njemu. Uputno je istaknuti kako poučavanje za kritičko mišljenje ne negira elemente transmisijskog poučavanja budući da za država mogućnost da nastavnik određeni skup (relevantnih) informacija prenese učeniku. No, ono što je ključno je to što se u poučavanju za kritičko mišljenje, poučavanje ne iscrpljuje u prijenosu zadanih informacija, već se iz zadanih informacija filtriraju one relevantne koje se pritom produbljuju procesima povezivanja, uspoređivanja, analize, primjenjivanja, opravdavanja i vrednovanja uz konačno stvaranje novih struktura informacija (nastavnog sadržaja).

U nastavku teksta koncept poučavanja za kritičko mišljenje razrađuje se smjernicama za njegovu implementaciju u nastavu, odnosno-odgojno-obrazovnu praksu. Valja uočiti kako se uglavnom predlažu smjernice za nastavnike koji će kritičko mišljenje poučavati primjenom ugrađenog pristupa poučavanju kritičkog mišljenja, pa su tako namijenjene svim nastavnicama bez obzira na predmete poučavanja. K tome, navedene smjernice vrijede i za nastavnike čiji je sadržaj predmeta kritičko mišljenje budući da smjernice nadilaze pitanje sadržaja poučavanja i uključuju i druge dimenzije poput nastavnih metoda i oblika rada, razrednog ozračja i (samo)vrednovanja.

3. Dimenzije poučavanja za kritičko mišljenje: smjernice za implementaciju

Nakon općeg određenja poučavanja za kritičko mišljenje valja ga precizno odrediti kroz dimenzije nastave koje uključuje – nastavni sadržaj, nastavne metode i oblike rada, razredno ozračje i (samo)vrednovanje. Uz svaku izdvojenu dimenziju u tekstu predlažu se smjernice za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje u nastavnoj praksi općenito.² Smjernice predstavljaju pomoć i putokaz nastavnicima pri primjeni kritičkog mišljenja u nastavi o kojima svaki nastavnik treba (kritički) promišljati i po potrebi prilagoditi specifičnostima i potrebama svojih učenika, nastave i nastavnog predmeta.

Kritički pristup nastavnom sadržaju. Dimenzija kritičkog pristupa nastavnom sadržaju odnosi se na usmjerenost ostvarivanju ishoda učenja različitih razina postignuća (od razumijevanja do vrednovanja), ne samo prepoznavanja (Anderson i Krathwohl, 2001; Kovač i Kolić-Vehovec, 2008; Marzano i Kendall, 2008). Uključuje povezivanje nastavnog sadržaja s predznanjem učenika, svakodnevnim životnim situacijama i nastavnim sadržajem drugih nastavnih predmeta. U tom kontekstu, kritičko se mišljenje pokazalo kao vještina čija se upotreba nadilazi

² Predložene smjernice za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje nastale su na temelju razrade dosadašnjih teorijskih razmatranja i određenja koncepta kritičkog mišljenja, indikativnih nalaza dosadašnjih istraživanja kritičkog mišljenja u obrazovanju te izrađenog teorijskog okvira kao osnove za istraživanje kritičkog mišljenja u obrazovanju (Buchberger, Bolčević i Kovač, 2017, rukopis).

isključivo unutar jednog predmeta i kojom se pospješuje primjena i povezivanje nastavnog sadržaja sa svakodnevnim životom učenika (Anderson i Reid, 2013). Pritom je važno da nastavnik sva navedena povezivanja eksplicitno govori učenicima naglašavajući njihovu važnost, a preporuča se i poticati učenike da samostalno osmišljavaju primjere u procesu tumačenja nastavnog sadržaja te da ga objašnjavaju i interpretiraju svojim riječima. Kako je kritičko mišljenje u svojoj osnovi vezano uz vještine kao što su interpretacija, analiza i evaluacija (Facione, 1990), usmjeravanje učenika na propitivanje pretpostavki na kojima počivaju argumenti i tvrdnje unutar nastavnog sadržaja također značajno pospješuje njegovo poučavanje. Nastavnikov kritički pristup nastavnom sadržaju uključuje i njegovo izdvajanje bitnih informacija od onih manje bitnih što podrazumijeva nastavnikovo promatranje nastavnog sadržaja kao onog koji nije kruto zadan i koji ne zahtijeva strogu reprodukciju. Potrebno je i da nastavnik učenicima daje mogućnost tumačenja nastavnog sadržaja iz različitih perspektiva te da ga u skladu s time jedni drugima prezentiraju (Snyder i Snyder, 2008). Usto, važno je da nastavnik učenicima daje mogućnost za predlaganje dodatnog nastavnog sadržaja, da ih poučava razlikovanju relevantnih i pouzdanih izvora informacija te da ih potiče i poučava formiraju i argumentiraju vlastitih stavova o nastavnom sadržaju.

Tablica 1. Smjernice za primjenu dimenzije kritičkog pristupa sadržaju

Smjernice za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje kroz dimenziju kritičkog pristupa sadržaju
Poticati učenike da objašnjavaju i interpretiraju nastavni sadržaj svojim riječima.
Tražiti od učenika da navode primjere pri interpretaciji nastavnog sadržaja.
Jasno razlikovati i isticati relevantne i irelevantne informacije nastavnog sadržaja.
Poučavati učenike prepoznavanju argumenata i razloga na temelju kojih su oni formulirani.
Poticati učenike na propitivanje nastavnog sadržaja i pretpostavki iz kojih proizlaze.
Poticati učenike da vrednuju nastavni sadržaj.
Poticati učenike na formiranje i argumentiranje stavova o nastavnom sadržaju.
Poučavati učenike razlikovanju relevantnih i pouzdanih izvora informacija.
Poticati učenike na povezivanje prethodno stečenih znanja u usvajanju novih.
Povezivati nastavni sadržaj sa svakodnevnim životnim situacijama i to naglašavati učenicima.
Povezivati nastavni sadržaj sa nastavnim sadržajem drugih nastavnih predmeta i to naglašavati učenicima.
Prezentirati nastavni sadržaj iz različitih perspektiva.
Poticati učenike na predlaganje dodatnog nastavnog sadržaja.

Uključivanje aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada u nastavu. Za uspješno poučavanje kritičkog mišljenja neophodno je da učenici budu izloženi nastavnim metodama kojima se ono razvija (Walker, 2003). Clark i Biddle (1993, navedeno u Ordem, 2017) navode kako nastavnici ne mogu uspješno poučavati i razvijati kritičko mišljenje korištenjem tradicionalnih nastavnih metoda. Primjerice, malo nastavnog sadržaja kojeg nastavnik metodom usmenog izlaganja učenicima izloži, učenici i zapamte. Podatak o pažnji slušatelja koja opada nakon petnaest minuta nečijeg jednosmjernog izlaganja, očit je znak nedostatka navedene nastavne metode usmenog izlaganja (Vizek Vidović, 2002). Iz toga ne proizlazi da je metoda usmenog izlaganja loša i ne sugerira se to da se u poučavanju za kritičko mišljenje metoda usmenog izlaganja ne treba koristiti. Ono što se nastoji istaknuti je to da se nastavna situacija potpune (ili većinske) redukcije nastave na primjenu metode usmenog izlaganja u kojoj njeni nedostaci dolaze do izražaja, treba izbjegavati. Poučavanje za kritičko mišljenje stoga sugerira *kombinaciju* različitih nastavnih metoda kojom se prevladavaju nedostaci pojedine metode, uvažavaju njene specifičnosti i na pozitivan način iskorištavaju njene prednosti s ciljem podizanja učinkovitosti nastave. Poučavanje za kritičko mišljenje posebno ističe uključivanje i kombinaciju aktivnih nastavnih metoda u nastavu ovisno o nastavnoj situaciji koje su se pokazale izrazito pogodnima za njegovo poučavanje i razvijanje (Piergiorganni, 2014; Razei, Derakshan i Bagherkazemi, 2011; Young i Lee Warren, 2011; Youngblood i Beitz, 2001). Aktivne nastavne metode³ (primjerice, diskusija, kockarenje, grozdovi, INSERT metoda, oluja mozgova, pojmovi unaprijed, olovke u sredinu...⁴) učenike osposobljavaju za samostalno učenje i razvoj kritičkog i aktivnog odnosa prema znanju. Važno je da nastavnici uvođenjem novih nastavnih metoda u nastavu permanentno doprinose njenoj većoj učinkovitosti. Pritom je poželjno da nastavnici budu kreativni i inovativni u tome procesu. Uključivanje aktivnih nastavnih metoda u nastavu za sobom povlači i odmak od redukcije nastave na samo frontalni oblik rada te uključivanje suradničkih oblika rada u nastavu – rad u paru, grupni rad i timski rad. Poučavanje za kritičko mišljenje i u odnosu na oblike rada sugerira kombinaciju različitih oblika rada od individualnog, frontalnog do različitih oblika suradničkog učenja (Fung, 2014; Gokhale, 1995).

³ O aktivnim nastavnim metodama vidi više u: Steele, Meredith i Temple (2008a), Cota Becavac (2002, 2003)

⁴ Ovdje valja dodati i aktivnu nastavnu metodu – *tehnika formulacije pitanja* koju je osmislio Institut za prava pitanja (The Right Question Institute <http://rightquestion.org/>), a kojom se također potiče kritičko mišljenje. Vidi više u: Rothstein i Santana (2012).

Tablica 2. Smjernice za primjenu dimenzije aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada

Smjernice za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje kroz dimenziju aktivnih nastavnih metoda i suradničkih oblika rada
Primjenjivati različite nastavne metode aktivnog učenja i poučavanja nastavi.
Inovirati nastavu uvođenjem novih nastavnih metoda aktivnog učenja i poučavanja u nastavu.
Osmišljavati nove nastavne metode aktivnog učenja i poučavanja po uzoru na postojeće i tako inovirati nastavu.
Konzultirati (dodatnu) literaturu s ciljem (samo)edukacije o nastavnim metodama aktivnog učenja i poučavanja.
Uključivati suradničke oblike rada u nastavu.
Poticati učenike na suradničko učenje.

Osiguravanje poticajnog razrednog ozračja za razvoj kritičkog mišljenja. Dimenzija osiguravanja poticajnog razrednog ozračja za razvoj kritičkog mišljenja odnosi se na uspostavljanje ozračja tolerancije, uvažavanja tuđeg mišljenja, otvorenosti ka učenju i čudnim idejama, dopuštanja pogreške, nerizičnog okruženja bez mogućnosti poruge (Steele i sur., 2008). Za razliku od poučavanja za kritičko mišljenje, transmissijsko poučavanje njeguje ozračje nedopuštanja pogreške, a u učenika razvija sindrom srama od neznanja. Robinson (2010) se upravo zalaže da se učenicima dopusti pogreška jer takvo ozračje osigurava prostor za rađanje raznovrsnosti ideja koje doprinose razvoju kritičkog mišljenja. Kao važan faktor poučavanja koji pridonosi razvoju kritičkog mišljenja kroz ovu dimenziju iskazalo se postavljanje izazovnih pitanja učenicima kojima se potiču složeni misaoni procesi, kao i dijalog tijekom kojeg učenici međusobno uvažavaju, ali i iskazuju neslaganje s tuđim mišljenjima (Shim i Waltzack, 2012). Osim toga, važno je da nastavnici izražavaju pozitivan stav prema mogućnostima razvoja kritičkog mišljenja učenika bez obzira na njihovo postignuće i školski uspjeh te da ih sve podjednako uključuju u nastavne aktivnosti koje potiču razvoj kritičkog mišljenja (Warburton i Toff, 2005).

Tablica 3. Smjernice za primjenu dimenzije razrednog ozračja

Smjernice za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje kroz dimenziju razrednog ozračja
Poticati međusobno uvažavanje mišljenja učenika.
Razvijati vještine izražavanja neslaganja s mišljenjima (su)učenika (usmjerenost na argumente i stavove, ne na osobe koje argumente i stavove izriču)
Osigurati ozračje slobodnog izražavanja argumentiranog neslaganja sa stavovima i argumentima nastavnika.
Razvijati nerizično okruženje u razredu bez mogućnosti poruge, a ako se takve situacije i dogode na njih prikladno reagirati.
Učenicima postavljati izazovna pitanja koja potiču mišljenje na višim razinama.
U nastavne aktivnosti uključivati sve učenike, neovisno o njihovim postignućima i školskom uspjehu.

(Samo)vrednovanje. Dimenzija (samo)vrednovanja kao sastavnica poučavanja za kritičko mišljenje uključuje razinu (samo)vrednovanja učenikova postignuća i razinu (samo)vrednovanja nastavnikova poučavanja. (Samo)vrednovanje učenikova postignuća odnosi se ne samo na vrednovanje rezultata mišljenja i učenja, već i na vrednovanje procesa koji vode do istaknutih rezultata mišljenja i učenja (MZOS, 2016; Temple, Steele i Meredith, 2008). Pritom je vrednovanje rezultata i procesa odgovornost nastavnika i učenika. U poučavanju za kritičko mišljenje naglašeno je preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje i razvoj suradničkih odnosa u procesu vrednovanja kako vlastitog postignuća, tako i nastavnog procesa u cjelini. Slijedom toga, osim procesa (samo)vrednovanja učenikova postignuća, (samo)vrednuje se i nastavnikovo poučavanje koje podrazumijeva permanentnu refleksiju (vlastite) nastavne prakse (Chee Choy i Oo, 2012) u cilju unapređivanja nastave i konačno razvoja boljih učničkih postignuća. Kako bi nastavnici uspješno poučavali kritičko mišljenje kroz dimenziju (samo)vrednovanja potrebno je da osim refleksije o sebi kao nastavniku i svojoj učinkovitosti u nastavi, promišljaju i o aktivnostima kojima će učenike potaknuti na (samo)vrednovanje. Pogodnim se iskazalo korištenje različitih metoda vrednovanja učničkih postignuća poput zadataka objektivnog i esejskog tipa te suradničkih oblika vrednovanja kao što je vršnjačko vrednovanje kojima se pospješuje (samo)regulacija procesa učenja kao važne komponente kritičkog mišljenja (Phan, 2010). Tome pridonosi i vrednovanje učenika tijekom procesa učenja i poučavanja putem povratnih informacija o njihovom napretku kako bi unaprijedili svoje učenje te uvidjeli na kojoj su razini ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda. Konačno, učenike je potrebno poticati da osim putem nastavnog sadržaja, uče i kroz vrednovanje te da budu samostalno sposobni aktivno i konstruktivno vrednovati svoje i tuđe postignuće u nastavi.

Tablica 4. Smjernice za primjenu dimenzije (samo)vrednovanja

Smjernice za primjenu poučavanja za kritičko mišljenje kroz dimenziju (samo)vrednovanja

Vrednovati učnička postignuća tijekom učenja i poučavanja kako bi učenici dobili povratnu informaciju o tome kako da unaprijede učenje i jesu li na putu ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda.

Poticati učenike da uče i kroz vrednovanje.

Pružati učenicima usmene opisne povratne informacije o njihovu napretku (tijekom konzultacija i sl.).

Poticativršnjačko vrednovanje kao oblik suradničkog reguliranja učenja.

Poučavati učenike vrednovanju (usmjerenost na ponašanje, procese i rezultate, ne na osobu, usmjerenost na konstruktivnu kritiku u obliku afirmativne povratne informacije – naglasak na onome što je bilo uspješno, a na čemu i kako treba još poraditi).

Koristiti različite metode vrednovanja učničkih postignuća nakon učenja i poučavanja (zadaci objektivnog tipa, zadaci esejskog tipa, ...).

Poticati aktivno uključivanje učenika u proces vrednovanja kroz samoregulaciju, upravljanje učenjem i samovrednovanje.

Tražiti i uvažavati povratne informacije od svojih učenika o održanoj nastavi (što im se sviđelo i zašto, što im se nije sviđelo i zašto, što im je pomoglo u ostvarivanju ishoda učenja, što misle kako bi se nastava mogla unaprijediti i sl.).

Promišljati o sebi kao nastavniku i svojoj učinkovitosti u nastavi.

Promišljati o održanom nastavnom satu (jesu li se ostvarili postavljeni ishodi učenja, ako nisu, što sam mogao/la učiniti drugačije, jesu li učenici bili motivirani za rad i sl.).

4. Zaključna razmatranja

Nakon pregleda i sistematiziranja koncepta poučavanja za kritičko mišljenje te oblikovanja smjernica za njegovu implementaciju u nastavu, može se zaključiti kako je poučavanje za kritičko mišljenje složen, zahtjevan i izazovan, ali prije svega plodonosan odgojno-obrazovni proces. On doprinosi razvoju različitih kompetencija učenika koje integriraju razvoj viših razina mišljenja, transversalnost vještina i demokratskih vrijednosti što iziskuje znatno ulaganje nastavnikovih kompetencija, vremena i truda u proces poučavanja, ali i učenika u proces učenja.

Iz prikazanih dimenzija i smjernica poučavanja za kritičko mišljenje uočava se ključna uloga nastavnika u ostvarivanju toga procesa. Naime, nastavnik kao autonomni profesionalac u najvećoj mjeri samostalno donosi odluke o uključivanju dimenzija poučavanja za kritičko mišljenje u nastavu. Nastavnik odabire kako će pristupiti propisanom nastavnom sadržaju, kako će oblikovati ciljeve i očekivane ishode poučavanja u nastavi, koje će nastavne metode i oblike rada koristiti u nastavi, kako će pristupiti svojem i radu učenika u procesu (samo)vrednovanja, kakvo će ozračje i razredno okruženje oblikovati. Od iznimne je važnosti da nastavnik ima razvijene kompetencije kritičkog mišljenja kako bi poučavao za kritičko mišljenje. U tom smislu važnu ulogu imaju institucije inicijalnog obrazovanja nastavnika, kao i proaktivno djelovanje samog nastavnika u zalaganju za vlastiti profesionalni razvoj.

Na kraju, ne mogu se zaobići izazovi na koje se nailazi pri poučavanju za kritičko mišljenje i njegovoj uspješnoj implementaciji u nastavi. Primjerice, kao jedan od izazova može se izdvojiti značajna količina propisanog nastavnog sadržaja koju učenici trebaju usvojiti što nerijetko rezultira površnom pristupu nastavnom sadržaju, odnosno pukom prepoznavanju i reproduciranju nastavnog sadržaja uz naglašenu pasivnu ulogu učenika. Nadalje, kao izazov poučavanju za kritičko mišljenje ističe se i nedostatak vremena u nastavi za uvježbavanje vještina kritičkog mišljenja i dublji pristup nastavnom sadržaju. Nerijetko se ističe i nerazumijevanje kolega nastavnika koji poučavaju iste te učenike za takav „alternativni“ oblik poučavanja. U okruženju tih (i ostalih) izazova važno je da nastavnik, svjestan dobrobiti poučavanja za kritičko mišljenje, u najvećoj mogućoj mjeri ostvaruje navedene dimenzije i djeluje u onim područjima u kojima može s obzirom na okol-

nosti u kojima radi. Veliki zalog koji se pripisuje nastavniku kao autonomnom profesionalcu, nikako ne umanjuje važnost i odgovornost ostalih dionika, posebice kreatora obrazovnih politika, u osiguravanju podražavajućeg okruženja za razvoj poučavanja za kritičko mišljenje – od većeg ulaganja u obrazovanje (ne samo na materijalnoj osnovi) i profesionalni razvoj nastavnika do istinskog ostvarivanja u praksi opravdanih tvrdnji o važnosti odgoja i obrazovanja.

5. Reference

1. Anderson, L.W.; Krathwohl, D. R. (2001) *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
2. Anderson, P. R; Reid, J. R. (2013) The Effect of Critical Thinking Instruction on Graduates of a College of Business Administration. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 13(3/4), str. 149-167. URL: http://www.na-businesspress.com/JHETP/ReidJR_Web13_3__4_.pdf (2017-04-24)
3. Bassham, G. et al. (2008) *Critical thinking: A student's introduction*. New York: McGraw-Hill.
4. Bjelanović Dijanić, Ž. (2012) Neke metode za razvoj kritičkog mišljenja učenika po ERR sustavu. *Metodički ogledi*, 19 (1), str. 163-179. URL: <http://hrcak.srce.hr/file/139454> (2017-02-08)
5. Bošnjak, Z. (2009) Primjena konstruktivističkog poučavanja i kritičkog mišljenja u srednjoškolskoj nastavi sociologije: pilot istraživanje. *Revija za sociologiju*, 40 (3-4), str. 257-277. URL: <https://hrcak.srce.hr/48991> (2017-03-26)
6. Buchberger, I. (2012) *Kritičko mišljenje: priručnik kritičkog mišljenja, slušanja, čitanja i pisanja*. Rijeka: Universitas.
7. Buchberger, I.; Kovač, V. (2017) Kritičko donošenje odluka u kontekstu školskog vođenja. *Život i škola* (rad prihvaćen za objavljivanje).
8. Buchberger, I.; Bolčević, V.; Kovač, V. (2017) Kritičko mišljenje u obrazovanju: dosadašnji doprinosi i otvoreni smjerovi. (rukopis, rad upućen na recenziju u časopis *Metodički ogledi*).
9. Chee Choy, S.; San Oo, P. (2012) Reflective thinking and teaching practices: a precursor for incorporating critical thinking into the classroom? *International Journal of Instruction*, 5 (1), str. 167-182. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529110.pdf> (2012-07-10)
10. Council of the European Union [CEU] (2016) *Developing media literacy and critical thinking through education and training - Council conclusions*. URL: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9641-2016-INIT/en/pdf> (2017-04-24)

11. Da Silva Almeida, L.;Rodrigues Franco, A. H. (2011) Critical thinking: It's relevance for education in a shifting society. *Revista de Psicologia*, 29 (1), str. 175-195. URL: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472011000100007 (2017-03-06)
12. European Commision [UC] (2012) *Education and Training 2020. Work programme Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences'*. URL: [shhttp://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/keyreview_en.pdf](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/keyreview_en.pdf) (2017-09-10)
13. Facione, P. A. (1990) *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Trinity College of Arts and Sciences: Duke University. URL: https://assessment.trinity.duke.edu/documents/Delphi_Report.pdf (2017-03-17)
14. Freire, P. (2002) *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
15. Fung, D. (2014) Promoting critical thinking through effective group work: A teaching intervention for Hong Kong primary school students. *International Journal of Educational Research*, 66 (1), str. 45-62. URL: [shhttp://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035514000226](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035514000226) (2017-09-05)
16. Gokhale, A. A. (1995) Collaborative Learning Enhances Critical Thinking. *Journal of Technology Education*, 7 (1), str. 22-30. URL: <https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v7n1/pdf/gokhale.pdf> (2017-09-05)
17. Grozdanić, V. (2009) Poučavanje i evaluacija kritičkog mišljenja. *Napredak*, 150 (3-4), str. 380-424. URL: <http://hrcak.srce.hr/82826> (2017-03-09)
18. Harpaz, Y. (2011) *Back to Knowledge: The Ironic Path opf Teaching Thinking*. Yoram Harpaz. URL: http://yoramharpaz.com/pubs/en_thinking/back-to-knowledge.pdf (2017-03-04)
19. Hoidin, S.; Kärkkäinen, K. (2014) *Promoting Skills for Innovation in Higher Education: A Literature Review on the Effectiveness of Problem-based Learning and of Teaching Behaviours*. OECD Library. URL: <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/5k3tsj67l226-en.pdf?expires=1493057923&id=id&accname=guest&checksum=A6F59775816C1ADF4CD84AE08E1C9571> (2017-04-24)
20. Innabi, H.; El Sheikh, O. (2006) The Change in Mathematisc Teachers' Perceptions of Critical Thinking afret 15 Years of Educational Reform in Jordan. *Educational Studies in Mathematics*, 64 (1), str. 45-68. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10649-005-9017-x> (2017-03-25)
21. Kärkkäinen, K. (2012). *Bringing About Curriculum Innovations: Implicit Approaches in the OECD Area*. OECD Library. URL: http://www.oecd-ilibrary.org/education/bringing-about-curriculum-innovations_5k95qw8xzl8s-en (2017-04-24)
22. Klooster, D. (2002). Što je kritičko mišljenje? *Metodički ogledi*, 9(2), str. 87-95. URL: <http://hrcak.srce.hr/6141> (2017-03-24)

23. Kovač, V.; Kolić-Vehovec, S. (2008) *Izrada nastavnih programa prema pristupu temeljenom na ishodima učenja (Akcijski plan za definiranje ishoda učenja). Priručnik za sveučilišne nastavnike*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci.
24. Lipman, M. (2003) *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
25. Marzano, R. J.; Kendall, J. S., (2008) *Designing and assessing educational objectives: applying the new taxonomy*. Thousand Oaks [etc.]: Corwin Press.
26. McGuinness, C. (1999) *From Thinking Skills To Thinking Classrooms*. Research Gate. URL: https://www.researchgate.net/publication/280100115_From_Thinking_Skills_to_Thinking_Classrooms_A_review_and_evaluation_of_approaches_for_developing_pupils%27_thinking (2017-18-03)
27. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [MZOS] (2016) *Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u osnovnoškolske i srednjoškolske odgoju i obrazovanju (prijedlog)*. URL: <https://mzo.hr/> (2017-03-18)
28. Nisbet, J. (1990) *Teaching Thinking: An introduction to the research literature*. Semantic Scholar. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/5ed1/7b65bb2b199172d22328946fa9833128c0c3.pdf> (2017-04-03)
29. Ordem, E. (2017) Developing Critical-Thinking Dispositions in a Listening/ Speaking Class. *English Language Teaching*, 10 (1), str. 50-55. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1124235.pdf> (2017-03-14)
30. Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2016) *Fostering and assessing students' creativity and critical thinking in higher education. Workshop Summary Report*. URL: [https://www.oecd.org/edu/ceri/EDU-CERI-CD\(2016\)8-ENG.pdf](https://www.oecd.org/edu/ceri/EDU-CERI-CD(2016)8-ENG.pdf) (2017-09-10)
31. Paul, R. (2005) *The State of Critical Thinking Today*. Online Library Wiley. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/cc.193/abstract> (2017-09-05)
32. Phan, H. P. (2010) Critical thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning. *Psicothetna*, 22 (4), str. 284-292. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20423634> (2017-09-05)
33. Piergiovanni, P. R. (2014). Creating a Critical Thinker. *College Teaching*, 62 (3), str. 86-93. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/87567555.2014.896775> (2017-02-08)
34. Razaei, S., Derakshan, A.; Bagherkazemi, M. (2011) Critical Thinking in Language Education. *Journal of Language Teaching and Research*, 2 (4), str. 769-777. URL: <http://www.academypublication.com/issues/past/jltr/vol02/04/06.pdf> (2017-03-20)
35. Robinson, S. R. (2010) Teaching logic and teaching critical thinking: revisiting McPeck. *Higher Education Research and Development*, 30 (3), str. 275-287. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2010.500656?journalCode=cher20> (2017-03-15)

36. Sedaghat, M.; Rahmani, S. (2011) A review of approaches to teaching thinking: appropriate approach for Iran education system. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30 (10), str. 37-42. URL: https://www.researchgate.net/profile/Soudeh_Rahmani/publication/259921230_A_review_of_approaches_to_teaching_thinking_Appropriate_approach_for_Iran_education_system/links/555340cb08ae6943a86dd064.pdf?origin=publication_detail (2017-03-17)
37. Shim, W.; Walczak, K. (2012) The Impact of Faculty Teaching Practices on the Development of Students' Critical Thinking Skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 24 (1), str. 16-30. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ977179.pdf> (2017-03-25)
38. Shurtz, S. (2009) Thinking outside the classroom: Providing student-centered informatics instruction to first- and secondyear medical students. *Medical Reference Services Quarterly*, 28 (3), str. 275-281. URL: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02763860903070019?src=recsys&journalCode=wmrs20> (2017-09-05)
39. Snyder, L. G.; Snyder, M. J. (2008) Teaching Critical Thinking and Problem Solving Skills. *Delta Pi Epsilon Journal*, 50 (2), str. 90-99. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ826495> (2017-09-05)
40. Swartz, R. J. (2016) *What is Infusion? Critical and Creative Thinking in Science*. Centre for Teaching Thinking. URL: <http://teach-think.org/resources/lessons-and-articles/> (2017-03-31)
41. Swartz, R. J.; Parks, S. (1994) *Infusing the Teaching of Critical and Creative Thinking into Content Instruction*. Academia Edu. URL: http://www.academia.edu/10625997/INFUSING_INSTRUCTION_IN_THINKING_INTO_CONTENT_INSTRUCTION_WHAT_DO_WE_KNOW_ABOUT_ITS_SUCCESS (2017-03-31)
42. Temple, C.; Steele, J. L.; Meredith, K. S. (1998) *Radionica za pisanje: od samoizražavanja do izražavanja stajališta (Pripremljeno za projekt "Čitanje i pisanje za kritičko mišljenje")*. Vodič kroz projekt VII. Zagreb: Otvoreno društvo Hrvatska.
43. Vizek-Vidović, V.; Benge Kletzien, S.; Cota Bekavac, M. (2002) *Aktivno učenje i ERR okvir za poučavanje*. Zagreb: Forum za slobodu odgoja.
44. Walker, E. S. (2003) Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking. *Journal of Athletic Training*, 38 (3), str. 263-267. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC233182/> (2017-09-05)
45. Warburton, E.; Toff, B. (2005) The Effect of Perceived Learner Advantages on Teachers' Beliefs About Critical-Thinking Activities. *Journal of Teacher Education*, 56 (1), str. 24-33. URL: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0022487104272056> (2012-10-29)
46. Young, M.; Lee Warren, D. (2011) Encouraging the Development of Critical Thinking Skills in the Introductory Accounting Courses Using the Challenge

Problem Approach. *Issues in Accounting Education*, 26 (4), str. 859-881. URL: <http://aaajournals.org/doi/abs/10.2308/iace-50065?code=aaan-site> (2017-03-15)

47. Youngblood, N.; Beitz, J. M. (2001) Developing critical thinking with active learning strategies. *Nurse Education*, 26 (1), str. 39-42. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16372455> (2017-09-05)

Teaching for Critical Thinking: Implementation Guidelines

The consensus among science, experts and education policies on developing education for critical thinking is particularly prominent in defining critical thinking as the 21st century key competence and the central outcome of good teaching. This paper presents and discusses the previous insights on critical thinking in education with the additional focus on the conceptual elaboration of teaching for critical thinking. The aim of the proposed conference paper is to formulate teaching for critical thinking implementation guidelines for practitioners (teachers). The aforementioned implementation guidelines are based on previous research analysis of critical thinking in education. The teaching for critical thinking is conceptualized through the dimensions of critical approaches to teaching content, active teaching methods and collaborative learning, an encouraging and tolerant classroom atmosphere, as well as (self) evaluation. These dimensions are presented with further elaboration on teaching for critical thinking implementation guidelines intended for practitioners (teachers) in order to advise them on how to implement critical thinking in their teaching. The concluding part of the paper indicates the challenges, open questions and possible solutions for teaching for critical thinking implementation. These can be of use to the educational policies creators as recommendations to provide an encouraging environment for the development of the teaching for critical thinking.

Keywords: *critical approaches to teaching content, active teaching methods, collaborative learning, tolerant classroom atmosphere, (self)evaluation*

INOVIRANJE PROFESIONALNOG DJELOVANJA ODGAJATELJA: OD ZNANOSTI DO PRAKSE

Renata Čepić

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Margareta Šporčić Škrobonja

Dječji vrtić Medveščak, Zagreb

Sažetak

Recentna istraživanja o kreativnosti otkrivaju da su poticanje kreativnog mišljenja djece i implementacija inovativne odgojno-obrazovne prakse povezani s inicijalnim obrazovanjem i stručnim usavršavanjem učitelja. Zahtijeva se usmjeravanje profesionalnog seta vještina odgajatelja prema pedagogiji i praksi koje efikasno potiču kreativno učenje i inovacije među djecom. Pritom je važno kako odgajatelj sagledava svoju osposobljenost te kako procjenjuje mogućnosti za svoje profesionalno djelovanje u smjeru kritičkog, neovisnog te odgovornog odlučivanja i djelovanja. Cilj je ovoga rada bio ispitati kako odgajatelji procjenjuju svoju osposobljenost na različitim područjima svojega profesionalnog djelovanja te ustanoviti najjače poticaje i najveće zapreke u njihovu profesionalnom razvoju. Primjenom prilagođenog upitnika o kompetencijama učitelja koji su konstruirali Erčulj i sur. (2008) te upitnika konstruiranoga za ispitivanje obrazovnih potreba, uvjeta i mogućnosti (Čepić, 2009) ispitano je 40 odgajatelja zaposlenih u jednom javnom dječjem vrtiću u gradu Zagrebu. Rezultati su pokazali da se najveće obrazovne potrebe odgajatelja pojavljuju u području informatičko-komunikacijske tehnologije i medijske pismenosti. Odgajatelji su kao najveće zapreke na državnoj i lokalnoj razini navodili lošu organiziranost formalnog obrazovanja te nemogućnost napredovanja ili obrazovanja izvan profesije, a od zapreka na organizacijskoj razini navodili su nedostatak vremena i financijsku ograničenost. Kao najpotrebnije poticaje obrazovanju/učenju na državnoj i lokalnoj razini odgajatelji najčešće navode mogućnost napredovanja u struci, bolje vrednovanje, a na organizacijskoj razini najčešće ističu financijsku potporu. Rezultati su interpretirani u kontekstu smjernica za ostvarivanje interakcije znanosti, istraživanja i prakse u svrhu inoviranja profesionalnog djelovanja odgajatelja.

Ključne riječi: *inoviranje odgojno-obrazovne prakse, kompetencije, kontinuirani profesionalni razvoj, percepcija, odgajatelji*

Uvod

Cjeloživotno obrazovanje/učenje i kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja nedvojbeno je jedno od središnjih pitanja važnih za realizaciju, kvalitetu, širenje i inoviranje odgojno-obrazovne prakse. O tome koliko se i kako educiraju odgajatelji znatno ovisi uspješnost implementacije inovativne odgojno-obrazovne prakse u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u skladu sa zahtjevima

suvremenog društva. Profesionalni razvoj razumijevamo cjeloživotnim procesom učenja i razvoja na osobnom, društvenom i užem stručnom području, pri čemu je važno kako učitelj sagledava svoju osposobljenost te kako procjenjuje mogućnosti za svoje profesionalno djelovanje u smjeru kritičkoga, neovisnog te odgovornog odlučivanja i djelovanja (Čepić, Kalin, Šteh, 2017: 38). Suvremeni odgajatelj radi u inkluzivnom obrazovnom okruženju koje čine djeca različitih odgojno-obrazovnih potreba. Zahtijeva se nova razina odgovornosti za odgajatelje, koji moraju pomoći djeci da ispune svoj kreativni potencijal za dobrobit ne samo osobnoga napretka, već i napretka društva. Od odgajatelja se očekuje da bude „kreativni medijator“ (Fosnot, 1989, prema Slunjski, 2012: 23), dobar promatrač, slušatelj i poznavatelj procesa dječjeg učenja, koji je dovoljno fleksibilan i spreman odustati od unaprijed zacrtanih planova i smjera aktivnosti u korist djece i njihovih individualnih potreba, interesa i mogućnosti za kreativno mišljenje i izražavanje. Aktivnim sudjelovanjem u istraživanjima vlastite prakse kroz sustavno praćenje, vrednovanje, samorefleksiju i kritičko promišljanje te suradnjom s drugima i samovrednovanjem vlastitih profesionalnih aktivnosti odgajatelju se pruža mogućnost za stjecanje novih znanja i iskustva temeljem kojih može dalje svakodnevno unaprjeđivati vlastitu praksu i svoj profesionalni razvoj.

Od iznimne je važnosti kontinuirano istraživati profesionalni razvoj odgajatelja, njihovo temeljno razumijevanje profesionalnoga razvoja, procjenu stupnja osposobljenosti odgajatelja na određenim područjima profesionalnog djelovanja, kao i najjače poticaje i najveće zapreke u njihovu profesionalnom razvoju. Recentna istraživanja o kreativnosti otkrivaju da su poticanje kreativnog mišljenja djece i implementacija inovativne odgojno-obrazovne prakse povezani s inicijalnim obrazovanjem i stručnim usavršavanjem učitelja. Kompetencije odgajatelja kompleksna su kombinacija znanja, vještina, razumijevanja, vrijednosti i stavova, usmjerena na kvalitetno djelovanje kroz cijeli kurikulum. To podrazumijeva jačanje njihovih interdisciplinarnih suradničkih vještina za modeliranje i razvoj kompetencija kod djece. Zahtijeva se usmjeravanje profesionalnog seta vještina odgajatelja prema pedagogiji i praksi koje efikasno potiču kreativno učenje i inovacije među djecom (Čepić, Tatalović Vorkapić, 2015). Pritom je važno kako odgajatelj sagledava svoju osposobljenost te kako procjenjuje mogućnosti za svoje profesionalno djelovanje u smjeru kritičkog, neovisnog te odgovornog odlučivanja i djelovanja. Imajući u vidu navedeno, ovaj će se rad osloniti na empirijsko istraživanje o tome kako odgajatelji procjenjuju svoju osposobljenost na različitim područjima svojega profesionalnog djelovanja te ustanoviti najjače poticaje i najveće zapreke u njihovu profesionalnom razvoju.

Inoviranje profesionalnog djelovanja odgajatelja: istraživački problem i kontekst

Novija istraživanja ukazuju na čimbenike koji inhibiraju odgajatelje u poticanju djece na kreativno razmišljanje, kao što su neadekvatnost inicijalnog obrazovanja učitelja i njihova stručnog usavršavanja te nedostatak vremena i sredstava. Profesionalni razvoj uvijek je znatno više od same promjene ponašanja. Istina je da odgajateljev razvoj možemo poticati i podupirati „izvana“ – ne možemo ga pak postizati na tehnološki način. Radi se o unutarnjem procesu kojeg nisu svjesni svi odgajatelji. Svijest o vlastitome profesionalnom razvoju (daljnjem razvoju, stagnaciji, regresiji) jedan je od važnih uvjeta za daljnji razvoj profesionalnih kompetencija. Kontinuiranim istraživanjem vlastite prakse, provjeravanjem vlastitih teorija te nadopunjavanjem svojih teorijskih postavki u skladu s povratnim iskustvima iz prakse odgajatelj dolazi do novih spoznaja i nove razine znanja, koji poslije pridonose oblikovanju odgajateljevih stavova i uvjerenja, a koji potom determiniraju daljnji tijek njegova profesionalnog razvoja. S obzirom na to da su kompetencije usko povezane s vizijom profesionalnosti odgajatelja, teorijama učenja i poučavanja te cjelokupnom kvalitetom kulture odgojno-obrazovne ustanove, možemo reći da se kompetencija kao produkt stjecanja znanja i usvajanja vještina odnosi na implementaciju tih znanja i vještina u praksi. Primjerice, znanstvenici (Caena i Margiotta, 2008; Paquay i Wagner, 2001) ukazuju na navedene komplementarnosti paradigma kroz različite razine sustava profesije, tj. kroz cjelovit prikaz kompetencija. Prema njihovu shvaćanju, kompetencije su dinamična i međusobno isprepletena kombinacija znanja, vještina i sposobnosti kojima odgajatelji podržavaju kolegijalne odnose, suradnju sa stručnim suradnicima i drugim stručnjacima iz različitih područja djelatnosti. Stoga je potreba za razvijanjem profesionalnih kompetencija odgajatelja jasno iskazana.

Shodno razumijevanju odgajateljske kompetencije kao dinamične kombinacije kognitivnih i metakognitivnih znanja znanstvenici Gonzales i Wagenaar (2005, prema European Commission, 2013: 12) navode četiri temeljna aspekta koja pridonose njihovoj profesionalnosti: Učiti razmišljati, Učiti znati, Učiti osjećati, Učiti djelovati. *Učiti razmišljati* za odgajatelja znači kontinuirano kritičko propitivanje vlastitih stavova i uvjerenja te razvoj pedagoškog razmišljanja, tj. povezivanje sredstava i ciljeva u procesu učenja i poučavanja (teorija u akciji – prilagođavanje potrebama djece). Ujedno je za odgajatelja bitan i razvoj epistemološke svijesti, tj. znanja i razumijevanja o povijesnim, kulturnim i strukturnim obilježjima uz povezanost s drugima putem kurikuluma. *Učiti osjećati* povezano je s izgradnjom profesionalnog identiteta kroz intelektualne i emocionalne aspekte, koji uključuju stavove (predanost, povjerenje, samopouzdanje, poštovanje), očekivanja (inicijativu, potvrdu za unaprjeđenje, potvrdu informacija) i vodstvo (fleksibilnost, odgovornost, želja za učenjem). Nadalje, isti aspekt povezan je sa samoučinkovitosti i samosvijesti odgajatelja, dok je *Učenje djelovanjem* povezano, tj. podrazumijeva integriranost misli, znanja i djelovanja kroz kurikulum, vođenje skupine, strategije poučavanja, atmosferu, (samo)evaluaciju i povratne informacije. To znači da odgajatelj profesionalac treba pratiti suvremena postignuća znanosti

kako bi podigao svijest o vlastitom razmišljanju, znanju i učenju, i to kroz zajedničke rasprave i razmjene iskustva te uvažavanje različitosti i podržavanje kritičkog stava, a također i kroz profesionalan pristup radu i implementaciju vlastitih vještina i strategija kako bi bio sposoban prosuditi i djelovati u situaciji u kojoj se nalazi. Upravo se na to usmjerava ovaj rad, oslanjajući se pritom na empirijsko istraživanje na temelju kojega se nastoje dati smjernice za ostvarivanje interakcije znanosti, istraživanja i prakse s ciljem inoviranja profesionalnog djelovanja odgajatelja.

Ako smo kao odgajatelj i učitelj uspjeli kroz aktivnosti i zadatke dovesti dijete ili naučili dijete da samo sebe dovede do takvih ishoda učenja koji su nastali primjenom metoda kreativnog učenja, koje su ujedno zadovoljile djetetove osnovne potrebe, možemo reći da odgajamo i obrazujemo za budućnost. Time se ujedno ostvaruje i dobrobit djeteta. Bez sumnje, odgajatelji su odgovorni za mnoga iskustva koja utječu na kreativno mišljenje i izražavanje kreativnosti djece, i prema tome, oni kao profesionalci posjeduju najvrjednije iskustvo i znanje o tome što se zapravo događa u odgojno-obrazovnim skupinama (Čepić, Tatalović Vorkapić, 2015; Čepić, Tatalović Vorkapić, Svetić, 2014; i drugi).

Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja

Osnovni cilj ovoga istraživanja bio je ispitati kako odgajatelji procjenjuju svoju osposobljenost na različitim područjima svojega profesionalnog djelovanja te ustanoviti najjače poticaje i najveće zapreke u njihovu profesionalnom razvoju. Iz toga proizlaze sljedeći zadaci: a) ispitati percepciju razvijenosti profesionalnih kompetencija odgajatelja; b) ispitati kako odgajatelji procjenjuju svoj profesionalni razvoj te istražiti u kakvu su međusobnom odnosu kompetencije iz područja informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT) i medijske pismenosti prema socio-demografskim obilježjima odgajatelja; te c) utvrditi čimbenike koji odgajateljima predstavljaju zapreke/poticae pri razvijanju pojedinih profesionalnih kompetencija. Istraživanje razvoja kompetencija i pojedinih oblika profesionalnog razvoja među odgajateljima razmatrano je u 6 temeljnih područja: Komunikacija i odnosi, Provedba kurikuluma, Organizacija i vođenje, Suradnja s radnom i društvenom okolinom, Briga za profesionalni razvoj, Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) i medijska pismenost.

Na temelju dosadašnjih spoznaja u ispitivanome području očekuju se relativno visoke procjene odgajatelja u razvijenosti profesionalnih kompetencija, posebice u područjima Komunikacija i odnosi te Provedba kurikuluma, kao i znatne potrebe za razvijanjem dodatnih kompetencija u drugim područjima. Očekuje se da će odgajatelji najviše težiti razvoju kompetencija koje se odnose na korištenje IKT-a te da će stariji odgajatelji iskazati nižu percepciju vlastite medijske pismenosti i razvijenosti IKT kompetencija od mlađih odgajatelja. Naposljetku, očekuje se da će odgajatelji kao najveću zapreku daljnjem razvoju pojedinih kompetencija

istaknuti financijske probleme, a kao poticaj navesti optimalne materijalne mogućnosti i uvjete rada te podršku odgajatelja i ravnatelja.

Metoda

Ispitanici

Istraživanje je provedeno na uzorku odgajatelja zaposlenih u jednom gradskom vrtiću na području grada Zagreba. U istraživanju je sudjelovalo 40 odgajatelja (2 muškog i 38 ženskog spola). Prosječna dob ispitanika je $M=43,2$ u rasponu od 27 do 60 godina. Od ukupnog broja ispitanika ($N=40$) njih 5% muškog je spola i 95% ženskog spola, što ukazuje na dominaciju odgajatelja ženskog spola u odnosu na odgajatelje muškog spola. S obzirom na varijablu radnog staža, 43% ili 17 odgajatelja ima više od 20 godina radnog staža, 27% ($N=11$) odgajatelja ima 6-10 godina radnog staža, 10% ili 4 učitelja čine odgajatelji sa 11-15 i isto toliko odgajatelja s 3-5 godina radnog staža. 8% ili 3 odgajatelja ima 16-20 godina radnog staža, dok 1 odgajatelj ima 1-2 godine radnog staža. Što se tiče radnog statusa, u istraživanju je sudjelovalo 75% odgajatelja u stalnom radnom odnosu, dok ih je 25% u radnom odnosu na određeno radno vrijeme. Prema stupnju obrazovanja 10% ispitanika ima srednjoškolsko obrazovanje, 65% završen stručni studij - odgajatelj predškolske djece, 22% ispitanika ima završen preddiplomski studij - prvostupnik, a 3% ispitanika završilo je diplomski studij *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (RIP010 - diplomirani odgajatelj). S obzirom na položajno zvanje, 10% ispitanika ima zvanje odgajatelj-mentor, dok 90% ispitanika čine odgajatelji bez zvanja. S obzirom na to da je u provedenom istraživanju obuhvaćena veličina uzorka relativno mala, nije moguća generalizacija na razini populacije i to će se uzeti u obzir prilikom interpretacije rezultata.

Mjerni instrumenti

Za istraživanje je korišten prilagođeni upitnik razvijen u sklopu istraživanja *Razvoj metodoloških inštrumentov za ugotavljanje in spremljanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev* (Erčulj i sur., 2008), te dio koji se odnosi na obrazovne potrebe, uvjete i mogućnosti iz upitnika *doktorske disertacije autorice Čepić (2009)*. Prije provedbe istraživanja provedeno je inicijalno pilot-ispitivanje na uzorku studenata izbornoga kolegija *Kontinuirano profesionalno obrazovanje* ($N=13$) na izvanrednom diplomskom studiju *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje* na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Upitnik se sastoji od tri dijela: a) prvi se dio odnosi na opće podatke o svakome ispitaniku (spol, godina rođenja, broj djece u skupini, ukupne godine radnog staža i radnog staža u struci, razina formalnog obrazovanja, radni status i angažman u ustanovi); b) drugi se dio odnosi na obrazovne potrebe, uvjete i mogućnosti odgajatelja za kontinuirani profesionalni razvoj kompetencija, uključenost u različite oblike obrazovanja i usavršavanja i razvoja vlastitih kompetencija, poticaje i zapreke u kontinuiranom

obrazovanju odgajatelja na razini države, lokalne samouprave i ustanove; c) treći dio upitnika odnosio se na procjenu kompetencija odgajatelja i određene aspekte profesionalnoga razvoja. U prvom dijelu upitnika odgajatelji su odgovarali na pitanja zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora ili upisivanjem podataka. U drugom dijelu upitnika ispitanici su odgovarali na otvorena pitanja te pitanja višestrukog izbora, dihotomnih pitanja i pitanja rangiranja, dok su procjenu osobnih kompetencija vršili na ljestvici Likertova tipa od 1 do 4 na sljedeći način: 1- *nije razvijena*, 2 - *malo razvijena*, 3 - *vrlo razvijena* i 4 - *u potpunosti razvijena* u trećem dijelu upitnika U trećem dijelu upitnika ispitanici su također rangirali kompetencije prema važnosti. U ovome se radu prikazuje dio rezultata koji se odnosi na odgajateljeve procjene osposobljenosti na različitim područjima vlastitoga profesionalnog djelovanja te ustanovljavanje najjačih poticaja i najvećih zapreka u njihovu profesionalnom razvoju.

Postupak

Prikupljanje podataka trajalo je mjesec dana, bilo je dobrovoljno, povjerljivo i anonimno. Podaci su prikupljeni grupno na timskim planiranjima te individualno u dogovoru s ispitanicima. Odgajatelji su samostalno ispunjavali upitnik, a popunjavanje upitnika trajalo je 35 minuta. Analiza rezultata dobivenih u istraživanju vršila se deskriptivnom i korelacijskom analizom.

Rezultati i rasprava

Percepcija razvijenosti profesionalnih kompetencija odgajatelja

Kako bi se odgovorilo na prvi problem i utvrdila percepcija razvijenosti profesionalnih kompetencija odgajatelja, izračunati su deskriptivni podaci kompetencija. Na osnovi ponuđenih 49 kompetencija i raspona rezultata kojima su odgajatelji procjenjivali navedene kompetencije utvrđena je visoka procijenjenost razvijenosti vlastitih kompetencija odgajatelja. Ispitivanjem frekvencija odgovora utvrđeno je da je većina ispitanika odgovarala procjenom 3 (*vrlo razvijena*) i 4 (*u potpunosti razvijena*) (Tablica 1). Možemo uočiti da odgajatelji visoko procjenjuju razvoj sljedećih kompetencija: Iskazujem pozitivan odnos prema djeci ($M=3,80$; $SD=0,41$); Kod djece razvijam socijalne vještine ($M=3,63$; $SD=0,49$); Kod djece razvijam komunikacijske sposobnosti na hrvatskom jeziku ($M=3,60$; $SD=0,50$); Radim u paru s odgajateljem-pripravnikom i/ili odgajateljem ($M=3,60$; $SD=0,55$); Suradujem s roditeljima i drugim osobama koje su odgovorne za djecu ($M=3,55$; $SD=0,64$); Pružam djeci emocionalnu sigurnost i potičem njihovu neovisnost u skladu s njihovom zrelosti ($M=3,55$; $SD=0,55$). Navedeni rezultati prikazuju da je najveća procjena kompetencija odgajatelja iskazana u području odgojno-obrazovnog rada koje se odnosi na područje *Komunikacije i odnosa te Provedbu kurikuluma*, dok se preostale dvije visoko procijenjene kompetencije odgajatelja odnose na područje *suradnje odgajatelja i odgovornih osoba koje izravno ili neizravno*

utječu na dijete, tj. na suradnju sa odgajatelj-roditelj. Istodobno, dobiveni rezultati upućuju i na slabu razvijenost sljedećih kompetencija:

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji razvijenosti kompetencija odgajatelja: aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD) i raspon odgovora (RASPON)

Kompetencije odgajatelja	N	M	SD	RASPON
Učinkovito komuniciram s djecom, razvijam pozitivno ozračje u skupini	40	3.47	0.51	3-4
Oblikujem sigurno i poticajno okruženje za učenje	40	3.45	0.50	3-4
Iskazujem pozitivan odnos prema djeci	40	3.80	0.41	3-4
Razvijam različite strategije za motiviranje djece	40	3.40	0.50	3-4
Oblikujem jasna pravila za ponašanje u skupini	40	3.43	0.50	3-4
Oblikujem odgovarajuće strategije za suočavanje sa neprimjerenim ponašanjem, agresivnošću i konfliktima u skupini	40	3.18	0.50	2-4
Kod djece razvijam socijalne vještine	40	3.63	0.49	3-4
Kod djece razvijam komunikacijske sposobnosti na hrvatskom jeziku	40	3.60	0.50	3-4
Radim u paru sa odgajateljem-pripravnikom i/ili odgajateljem	40	3.60	0.55	2-4
Surađujem sa roditeljima i drugim osobama odgovornim za djecu	40	3.55	0.64	1-4
Surađujem sa stručnom timom vrtića	40	3.13	0.69	2-4
Surađujem sa drugim stručnjacima izvan vrtića	40	2.12	0.64	1-3
Surađujem sa odgojiteljima iz drugih vrtića	40	2.23	0.70	1-4
Surađujem sa zaposlenicima (različite djelatnosti) i izvan vrtića	40	2.10	0.74	1-4
Surađujem s različitim stručnjacima	40	2.10	0.63	1-3
Sposoban/na sam planirati svoj profesionalni razvoj	40	2.80	0.69	1-4
Sposoban/na sam analizirati prednosti i nedostatke svog pedagoškog rada	40	3.20	0.52	2-4
Otvoren/a sam za povratne informacije i savjete u svom profesionalnom okruženju	40	3.48	0.51	3-4
Koristim mogućnosti za kontinuirani profesionalni razvoj i za inoviranje svog rada u smislu sadržaja i kroz pedagoško - psihološka istraživanja	40	2.83	0.59	2-4

Osposobljen/a sam za sudjelovanje u istraživačkim projektima za unapređenje kvalitete odgojno-obrazovnog rada	40	2.60	0.68	1-4
Sa drugim stručnjacima znam komunicirati stručnim jezikom	40	2.65	0.62	2-4
Upoznat/a sam sa znanstvenim postignućima važnim za moj profesionalni rad	40	2.68	0.62	1-4
Znam javno nastupati	40	2.35	0.80	1-4
Pružam djeci emocionalnu sigurnost i potičem u skladu s njihovom zrelosti nj. neovisnost	40	3.55	0.55	2-4
Kritički vrednujem teorije o razvoju djetinjstva i učenju djece rane dobi	40	3.08	0.57	2-4
Vladam načelima i postupcima za planiranje, provedbu i vrednovanje odg.-obr. rada	40	2.95	0.59	2-4
Poznajem i autonomno provodim kurikulum za predškolsko područje	40	3.13	0.40	2-4
Poznajem sva područja djelatnosti u vrtiću kao i njihovu (interdisciplinarnu) integraciju u procesu učenja	40	3.08	0.53	2-4
Učinkovito i fleksibilno organiziram prostor i vrijeme: uređenje sdb-a za različite aktivnosti i igru, centri za igru i osamu, izbor didaktičkih sredstava i materijala za igru	40	3.40	0.50	3-4
Fleksibilno vremenski raspoređujem aktivnosti i prijelaze između njih	40	3.33	0.53	2-4
Promatram i pratim ostvarivanje napretka i razvoja djece	40	3.33	0.56	2-4
Prepoznajem i uvažavam individ. potrebe i druge razlike među djecom (osobine ličnosti, sposobnosti, kogn. stilova, obitelji ili društveno-kult.okruženja, ...) u soc.-kult.okruženju	40	3.38	0.54	2-4
Potičem dječju znatiželju, uvažavajući intrinzičnu motivaciju i šireći interes djeteta na istraživanje i aktivno učenje	40	3.35	0.58	2-4
Prepoznajem djecu s posebnim potrebama i prilagođavam rad njihovim specifičnostima.	40	3.10	0.68	2-4
Prepoznajem darovitu i talentiranu djecu i prilagođavam rad njihovim specifičnostima	40	2.13	0.61	2-4
Dajem konstruktivne povratne informacije o postignuća djece uz primjereno izvješće o postignutim rezultatima	40	3.01	0.62	2-4
Znam integrirati sadržaje iz različitih područja i spremna sam za interdisciplinarnu suradnju	40	2.90	0.55	2-4
U svom poslu sam kreativna	40	3.25	0.67	2-4
Pratim značajne inovacije iz područja kurikuluma vrtića	40	3.00	0.64	2-4

Pratim novosti iz pedagoško-psihološkog područja	40	2.88	0.56	2-4
Vladam organizacijskim i administrativnim poslovima vezanim za planiranje, implementaciju, praćenje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa	40	2.88	0.61	2-4
Znam učinkovito voditi tim	40	2.40	0.71	1-4
Moje ponašanje predstavlja profesionalni i moralni autoritet	40	3.10	0.50	2-4
Poznajem zakon i organizacijske uloge odgojitelja	40	3.15	0.48	2-4
Organiziram aktivno, neovisno i učinkovito učenje djece	40	3.28	0.60	2-4
Medijski sam pismen/a	40	2.75	0.93	1-4
Poznajem karakteristike i znam se koristiti info.-komunik. tehnologijom (IKT)	40	2.55	0.96	1-4
Smisleno se koristim informacijskom i komunikacijskom tehnologijom u odg.obr. procesu	40	2.43	0.84	1-4
Koristim se temeljnom programskom opremom (Office, Internet)	40	2.90	0.98	1-4

Suradujem sa zaposlenicima (različite djelatnosti) i izvan vrtića ($M=2,10$; $SD=0,74$); Suradujem s različitim stručnjacima ($M=2,10$; $SD=0,63$); Suradujem s drugim stručnjacima izvan vrtića ($M=2,12$; $SD=0,64$); Prepoznajem darovitu i talentiranu djecu i prilagođavam rad njihovim specifičnostima ($M=2,13$; $SD=0,61$); Suradujem s odgajateljima iz drugih vrtića ($M=2,23$; $SD=0,70$). Iz prikazanih rezultata može se uočiti kako odgajatelji među slabije razvijenim kompetencijama procjenjuju kompetencije iz područja *Suradnje odgajatelja s radnom i društvenom okolinom* te iz područja *IKT-a i medijske pismenosti*. U sklopu područja *Provedbe kurikuluma* najniže procijenjena kompetencija odnosi se na Prepoznavanje darovite i talentirane djece i prilagođavanje rada njihovim specifičnostima. Rezultati upućuju na činjenicu da odgajatelji više razvijaju suradnju unutar odgojno-obrazovne ustanove od suradnje izvan odgojno-obrazovne ustanove te upućuju na potrebu za stjecanjem dodatnih kompetencija.

Procjena vlastitog profesionalnog razvoja odgajatelja te istraživanje odnosa kompetencija iz područja informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT) i medijske pismenosti prema socio-demografskim obilježjima odgajatelja

Kako bi se utvrdilo kako odgajatelji procjenjuju vlastiti profesionalni razvoj, s obzirom na potrebe za daljnjim razvojem profesionalnih kompetencija, ispitan je broj odgajatelja koji navode potrebe za razvijanjem profesionalnih kompetencija i broj tih kompetencija. Potrebu za razvojem kompetencija ima 92% ($N=37$) odgajatelja, dok njih 8% ($N=3$) nema potrebu za razvojem profesionalnih kompetencija.

Prema procjeni profesionalnog razvoja u odnosu na kompetencije koje bi željeli dodatno razviti odgajatelji su izdvojili njih 37, što čini 71% od ukupno ponuđenih kompetencija. Ostalih 29% ili 12 kompetencija za koje su odgajatelji procijenili da ih nemaju potrebu dodatno razvijati odnosi se na područje kompetencija iz Provedbe kurikuluma i područje kompetencija iz Profesionalnog razvoja. S obzirom na potrebe razvoja profesionalnih kompetencija odgajatelji su najvećom frekvencijom odgovora istaknuli kompetencije iz područja informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) i medijske pismenosti. To s jedne strane može značiti da odgajatelji nisu u mogućnosti unutar ustanove u kojoj rade razvijati svoje informatičke vještine zbog vjerojatno slabije opremljenosti ustanove informatičkom tehnologijom koja je potrebna za razvoj IKT kompetencija i koja je najčešće rezultat lošega financijskog stanja odgojno-obrazovne ustanove. S druge strane, moguće je da razumiju situaciju u kojoj se nalaze, u kojoj se informatička pismenost bez obzira na godine starosti i radni staž ističe kao jedna od nužnih kompetencija 21. stoljeća. Nadalje, na dobivene rezultate možemo gledati kao na odgajateljevu dobru ovladanost pojedinim kompetencijama, njegovu sigurnost u kvalitetu provedbe kurikuluma, ali i svjesnost o vlastitoj brizi o kontinuiranom profesionalnom razvoju, što bi u konačnosti i trebao biti cilj svakog odgajatelja koji promišlja o svojem profesionalnom razvoju i o kvaliteti odgojno-obrazovnog rada. S obzirom na to da su rezultati pokazali da se najveće obrazovne potrebe odgajatelja pojavljuju u području informatičko-komunikacijske tehnologije i medijske pismenosti, provedena je korelacijska analiza međudnosa IKT kompetencija i socio-demografskih obilježja odgajatelja (Tablica 2).

Tablica 2. Korelacijska analiza međudnosa IKT kompetencija i socio - demografskih obilježja odgajatelja

	Spol	Dob	RsUkupno	RsStruka	RadOdn	StupOb	RadStat
Medijski sam pismen/a	06	*-.58	*-.52	-.45	.47	.27	0
Poznajem karakteristike i znam se koristiti IKT	13	*-.54	-.49	-.37	.33	.24	.07
Smisleno se koristim informacijskom i komunikacijskom tehnologijom u odg. obr. procesu	12	-.48	-.45	-.25	.33	.23	.23
Koristim se temeljnom programskom opremom (Office, Internet)	21	*-.67	*-.59	*-.51	.48	.28	.12

*p<0,05; **p<0,01

Rezultati pokazuju da se između varijable dob i medijske pismenosti javlja negativna značajna povezanost ($r=-0,58$, $p<0,05$), kao što se pokazuje i između varijable dobi i poznavanja karakteristika i korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije ($r=-0,54$, $p<0,05$), te između varijable dobi i korištenja temeljne programske opreme – *MS Office*, internet ($r=-0,67$, $p<0,05$). Značajna negativna korelacija vidljiva je i u međudodnosu varijable ukupan radni staž i medijska pismenost ($r=-0,52$, $p<0,05$) te u odnosu između varijable ukupan radni staž i korištenje programske opreme ($r=-0,59$, $p<0,05$). Nadalje, značajna negativna korelacija utvrđena je i između varijable radni staž u struci i korištenja programske opreme ($r=-0,51$, $p<0,05$), dok između ostalih obilježja ispitanika i IKT kompetencija nije utvrđena nikakva značajna povezanost. Dobiveni rezultati mogli bi se tumačiti time da odgajatelji s većim brojem godina starosti te s većim ukupnim radnim stažem i stažem u struci imaju i veću sigurnost u vlastite profesionalne kompetencije pa manje pozornosti posvećuju savladavanju IKT kompetencija ili su nesigurni u novo i nepoznato, pa ostaju dosljedni poznatim situacijama i sredstvima za rad koja im pružaju sigurnost (Šporčić Škrobonja, 2014).

Čimbenici koji odgajateljima predstavljaju zapreke/poticaie pri razvijanju pojedinih profesionalnih kompetencija

Kako bismo utvrdili čimbenike koji odgajateljima predstavljaju zapreku pri razvijanju pojedinih kompetencija, od odgajatelja se tražilo da procijene jesu li dovoljno aktivno uključeni u razne oblike razvijanja vlastitih kompetencija i sprječava li ih nešto pri razvijanju kompetencija. Temeljem dobivenih rezultata 20 odgajatelja (50%) smatra da se aktivno uključuje u različite oblike razvijanja vlastitih kompetencija, dok ostalih 20 odgajatelja (50%) smatra da se ne uključuje dovoljno u razvijanje profesionalnih kompetencija. Utvrđeno je da 21 odgajatelj (52%) smatra kako ih ništa ne onemogućuje pri razvoju kompetencija, dok ostalih 19 odgajatelja (48 %) upozorava na probleme pri razvijanju profesionalnih kompetencija. Tako primjerice, većina odgajatelja smatra nedostatak vremena jednim od najvažnijih ometajućih čimbenika pri razvoju kompetencija, zatim ističu financijsku ograničenost i problem sudjelovanja na seminarima (izostanci s radnog mjesta; (ne) mogućnost vlastitog odabira usavršavanja, potreba za informatičkom i medijskom pismenosti, primjerima dobre prakse). Nadalje, odgajatelji upozoravaju na probleme vezane uz lošu organizaciju formalnog obrazovanja (vikendi) te nemogućnost razmjene znanja i iskustva sa stručnjacima iz svojega područja kao i nemogućnost napredovanja ili obrazovanja izvan profesije odgajatelja.

Kako bismo dobili što detaljniji uvid o obrazovnim potrebama i mogućnostima odgajatelja za kontinuiranim obrazovanjem od njih smo tražili da prema vlastitom mišljenju procijene i zaokruže do tri prepreke i do tri poticaja poboljšanju razvoja i veće uspješnosti kontinuiranog obrazovanja odgajatelja na razini države, lokalne samouprave i odgojno-obrazovne ustanove. Prema dobivenim rezultatima, od prepreka u kontinuiranom obrazovanju na razini države i lokalne samouprave

možemo uočiti da je od ukupnog broja odgajatelja (N=40) njih 38 procijenilo da ih u kontinuiranom obrazovanju onemogućuje. Nedostatak financijskih sredstava, zatim ukidanje kataloga stručnih usavršavanja koji je stizao u ustanove (N=28) te Neodgovarajuća politika i nerazvijen sustav na području obrazovanja odgojitelja (N=27). Na razini odgojno-obrazovne ustanove odgajatelji su naveli sljedeće prepreke koje ih onemogućuju u njihovom kontinuiranom obrazovanju: Nedostatak financijskih sredstava (N=37), zatim Nedovoljna informiranost ustanova o programima, natjecajima i aktualnostima iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (N=30) i Ograničavanje odgajatelja na usavršavanja prema području rada kojim se bavi (programi) (N=20).

Nadalje, govoreći o važnosti poticaja na razini države i lokalne samouprave odgajatelji su kao najvažniji poticaj istaknuli Mogućnost napredovanja u struci - više mogućnosti za obrazovanje, zatim Razmjena znanja i iskustva sa stručnjacima iz svojega i drugih područja rada; partnerstvo te Sloboda izbora različitih oblika stručnih usavršavanja. Poticaji koje odgajatelji smatraju važnima u njihovu kontinuiranom profesionalnom razvoju na razini predškolske ustanove su: Podrška ravnatelja i stručnih suradnika, zatim Mogućnost izbora stručnih usavršavanja i samoprijava kod AZOO (e-katalog stručnih usavršavanja) i Poticajne materijalne mogućnosti i uvjeti rada (korištenje računala, relevantne literature i ostalih medija). S obzirom na činjenicu da je kvaliteta odgojno-obrazovnog rada bitna za sve koji su uključeni u odgojno-obrazovni proces, odgajatelji smatraju da je za podizanje kvalitete rada potrebna podrška države u osiguravanju obrazovnih uvjeta i mogućnosti za obrazovanje. Nadalje, važnom podrškom smatraju osiguravanje materijalnih uvjeta (osobno računalo, literatura...) koji im omogućuju samoprijavu na stručna usavršavanja uz podršku ravnatelja i stručnih suradnika. Iz navedenih rezultata možemo zaključiti da odgajatelji iskazuju potrebu za obrazovanjem ističući važnost slobode izbora. To upućuje na činjenicu da promišljaju o kontinuiranom profesionalnom razvoju iskazujući otvorenost i spremnost za nova znanja i iskustva sa stručnjacima iz svojega, ali i stručnjacima iz drugih područja.

Zaključak

Osnovni cilj istraživanja bio je ispitati stavove o obrazovnim potrebama odgajatelja na različitim područjima njihova profesionalnog djelovanja te ustanoviti najjače poticaje i najveće zapreke u njihovu profesionalnom razvoju. Rezultati su pokazali da se najveće obrazovne potrebe odgajatelja pojavljuju u području informatičko-komunikacijske tehnologije i medijske pismenosti te suradnje s drugim stručnjacima izvan vrtića. U sklopu područja provedbe kurkuluma, najniže procijenjena kompetencija odnosi se na prepoznavanje djece s posebnim potrebama i prilagođavanje rada njihovim specifičnostima, što upućuje na potrebu za daljnjim razvojem kompetencije u navedenim područjima. Shodno dobivenim rezultatima moguće je pretpostaviti da su to područja na kojima bi imalo smisla ubuduće primijeniti više poticaja i podrške odgajateljima. Istraživanjem su potvrđene

prve dvije hipoteze. Odgajatelji su iskazali visoku percepciju razvijenosti vlastitih profesionalnih kompetencija u područjima *Komunikacije i odnosa i Provedbe kurikuluma* te potrebe za njihovim daljnjim stjecanjem u ostalim područjima. Nižu percepciju vlastite medijske pismenosti i razvijenosti IKT kompetencija iskazali su stariji odgajatelji. Nadalje, temeljem analize utvrđenih potreba, uvjeta i mogućnosti odgajatelja za kontinuirani profesionalni razvoj, odgajatelji su kao najveće zapreke na državnoj i lokalnoj razini navodili lošu organiziranost formalnog obrazovanja te nemogućnost napredovanja ili obrazovanja izvan profesije, a od zapreka na organizacijskoj razini navodili su nedostatak vremena i financijsku ograničenost. Kao najpotrebnije poticaje obrazovanju/učenju na državnoj i lokalnoj razini odgajatelji najčešće navode mogućnost napredovanja u struci, bolje vrednovanje, a na organizacijskoj razini najčešće ističu financijsku potporu, čime je djelomično potvrđena treća hipoteza istraživanja.

U okviru promišljanja u smjeru inoviranja profesionalnog djelovanja odgajatelja, a s ciljem smanjenja nezadovoljstva i podizanja kvalitete i učinkovitosti odgojno-obrazovne prakse i jačanja profesionalnih kompetencija odgajatelja, valja istaknuti važnost osposobljavanja odgajatelja za djelovanje u istraživačko-razvojnim projektima te za uspostavljanje partnerske suradnje s drugim školama i institucijama. Važno je uspostavljati takve uvjete i radne mogućnosti koji bi poticali jačanje njihovih istraživačkih i refleksivnih umijeća u kompetentne profesionalce, „kritičke intelektualce“, tj. „misleće praktičare“ (Vujičić, 2007, Petrović – Sočo, 2011, Krstović, 2011 i drugi), refleksiju odgajatelja na različitim područjima njihova profesionalnog djelovanja te im omogućavati inoviranje njihove prakse. Samo sustavna analiza vlastite prakse može voditi k osvještavanju subjektivnih poimanja učitelja i k postupnoj promjeni odgojno-obrazovnog djelovanja, kao i na ostalim područjima profesionalnoga djelovanja odgajatelja (kao što je npr. korištenje informatičko-komunikacijske tehnologije i medijska pismenost, analizi dobrih i loših strana svojega odgojno-obrazovnog rada, suradnji sa stručnim suradnicima i odgajateljima sa stručnjacima iz drugih institucija i sl.).

Održavanje visokog stupnja odgajateljeve osposobljenosti za djelovanje na različitim područjima profesionalnoga djelovanja i njihovo napredovanje u kritičkom, neovisnom te odgovornom odlučivanju i djelovanju zahtijeva odgovarajuću institucionalnu, administrativnu i organizacijsku strukturu, koja priznaje važnost njegova kontinuiranoga profesionalnog razvoja. Osiguravanje okruženja koje podržava učenje ima kritičnu ulogu u uspjehu učenja i edukacijskim nastojanjima, posebice ako se uzme u obzir suvremeni kontekst rada i učenja koji karakteriziraju kontinuirane promjene. Uvjet je za takve inicijative uspostavljanje organizacijske kulture i klime/ozračja temeljenih na povjerenju, poštovanju, kritičkoj refleksiji, suradnji, komunikaciji i raspodjeli odgovornosti. Sve to ima bitan utjecaj na profesionalni razvoj odgajatelja sposobnih mijenjati/inovirati svoju praksu te ispitivati i mijenjati vlastite teorije i shvaćanja odgojno-obrazovne prakse. U tom su kontekstu u središtu obrazovnih prioriteta ostvarivanje interakcije znanosti, istraživanja i prakse u svrhu jačanja samoodgovornosti pojedinca te individualnih i fleksibilnih procesa učenja koje treba shvatiti kao priliku za promjenu i inoviranje

odgojno-obrazovne prakse kako većina mogućnosti profesionalnog razvoja ne bi ostajala fragmentirana, nedovoljno povezana s kurikulumima i neodgovarajuća u odnosu na odgajateljeve potrebe, uvjete i mogućnosti. Na koncu, ako nam je cilj pridonositi kreiranju inovativne odgojno-obrazovne prakse i poticati razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanja problema, kritičkoga mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija djece, i to implementacijom odgovarajućih aktivnosti, tada, uz ostalo, valja kroz interakciju znanosti, istraživanja i prakse ostvarivati pedagogiju i praksu koje efikasno potiču kreativno učenje i inovacije među djecom.

Literatura

1. Caena, F., Margiotta, U. (2008). European Teacher Education: a fractal perspective tackling complexity, *European Educational Research Journal*. 9 (3): 317-331.
2. Čepić, R. (2009). *Obrazovanje stručnih suradnika u andragoškim organizacijama koje uče* Doktorska disertacija, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
3. Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Svetić A. (2014). Kontinuirani profesionalni razvoj učitelja kao nužni preduvjet za inoviranje odgojno-obrazovnoga rada. U: Hozjan, D. (ur.). *Izobraževanje za 21. stoljeće - ustvarjalnost u vzgoji i izobražavanju* (83-101). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales Ludus.
4. Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S. (2015). Kreativno učenje kao put do dobrobiti djece: implikacije za pedagogiju i praksu odgajatelja i učitelja. U: Opić, S., M. Matijević (ur.). *IV. Simpozij: Nastava i škola za novu generaciju: Unutarnja reforma nastave u osnovnoj i srednjoj školi* (324-335). Opatija: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
5. Čepić, R., Kalin, J., Šteh, B. (2017). Profesionalni razvoj učitelja: kontekst, perspektive i izazovi. U: Čepić, R., J. Kalin (ur.), *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transversalne kompetencije*. (21-44). Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
6. Paquay, L., Wagner, M.C. (2001). *Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation*. U: Paquay, L., M., Altet, E., Charlier, Ph., Perrenoud (eds.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (153-179). Bruxelles: De Boeck.
7. Petrović - Sočo, B. (2011). Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. (237-264). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
8. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil.

9. Vujičić, L. (2007). Razvoj praktične kompetencije učitelja – put ka istraživanju i unapređivanju vlastite prakse. U: Babić, N. (ur.). *Kompetencije i kompetentnost učitelja* (157-162). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku.
10. Šporčić Škrobonja, M. (2014). *Kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja: obrazovne potrebe, uvjeti i mogućnosti*. Diplomski rad, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
11. URL1: Erčulj, J., Ivanuš-Grmek, M., Lepičnik-Vodopivec, J., Musek Lešnik, K., Retar, I., Sardoc, M., Vršnik Perše, T. (2008). *Razvoj metodoloških inštrumenatov za ugotavljanje in spremljanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljcev: evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS*. Projekt: preliminarne študija. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://ebookbrowse.com/evalvacija-vzgoje-in-izobrazevanja-rs-doc-d35789007>; Posjećeno 5. srpnja 2011.
12. URL2: European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf; Posjećeno 14. ožujka 2014.
13. URL3: Julia Gonzalez, Robert Wagenaar (Eds.) (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' contribution to the Bologna Process*. University of Deusto & University of Groningen. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>; Posjećeno 6. srpnja 2011.
14. URL4: Jasna Krstović (2011). Diskursi profesionalnog identiteta odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – izazovi i perspektive. *Pedagogija i kultura*. Svezak 1. (251-259). Zagreb: AD ARMA d.o.o. <http://www.pedagogija.hr/wp-content/uploads/2012/09/KNJIGA-1.pdf>; Posjećeno 14. lipnja 2013.

Innovating the Professional Work of Preschool Teachers: from Science to Practice

Recent research on creativity reveals that encouraging creative thinking in children and the implementation of innovative educational practices are connected to initial education and professional training of teachers. It is therefore necessary to guide the professional set of preschool teachers' skills towards pedagogy and practice that effectively encourage creative learning and innovation among children and it is important for the preschool teacher to observe his/her competence and to evaluate the opportunities for professional work in the direction of critical, independent, and responsible decision-making and action. The aim of this paper was to examine how preschool teachers evaluate their skills in different areas of their professional activity and to identify the strongest incentives and greatest obstacles in their professional development. By applying a modified questionnaire on the competences of teachers constructed by Erčulj et al. (2008) and a questionnaire designed for examining educational needs, conditions, and opportunities (Čepić, 2009), 40 preschool teachers from one public kindergarten in Zagreb were surveyed. The results show that the greatest educational needs of preschool teachers appear in the field of information technology and media literacy; the biggest obstacles at the state and local level are poor organization of formal education and inability of professional advancement or training outside the profession; and among the organizational barriers, they noted lack of time and financial constraints. As the most urgent incentives for training/learning at the national and local level, preschool teachers often highlight the possibility of professional advancement (better evaluation=, while they highlight the financial support at the organizational level. The results are interpreted in the context of guidelines for the creation of an interaction between science, research, and practice in order to innovate the professional work of preschool teachers.

Keywords: *innovating educational practice, competences, continuing professional development, perception, preschool teachers*

ULOGA ODGAJATELJA U FORMIRANJU DOMSKE KULTURE

Anita Zovko

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

Dijana Guštin

Dječji vrtić Medveščak, Zagreb

Sažetak

Svi dionici učeničkog doma unapređenjem svojih profesionalnih kompetencija i zajedništva u učenju nastoje izgraditi specifičan identitet i kulturu učeničkog doma koji će u društvenom i stručnom okruženju biti prepoznatljiv po kvaliteti svoga rada. Jedan od važnijih dionika odgojno-obrazovnog procesa, nastalih promjena i aktualnosti te ravnotežu između kvalitete vlastite prakse i osobnog te profesionalnog razvoja je odgajatelj. Uloga odgajatelja ne može se svesti isključivo na informiranje o odgojnim problemima i pedagoškim spoznajama, nego se ona očituje i u nizu mnogobrojnih suptilnih interakcija i intervencija s učenikom. Neophodno je da odgajatelj uz profesionalna znanja, vještine, razvijene komunikacijske sposobnosti i kompetencije ima pozitivne ljudske osobine, da je pun razumijevanja, strpljivosti, podrške i empatije te da razvija učenikove stvaralačke sposobnosti. Drugim riječima, uspješan odgajatelj u učeničkom domu je pedagoški strog, dosljedan pun optimizma i vjere u učenika, a njegova uloga i njegovo vođenje kao stil rada je uvažavanje učenika kao subjekta odgojno-obrazovnog procesa što svakako utječe cjelokupnu kulturu učeničkog doma.

Cilj je ovog rada je ispitati funkciju odgajatelja u formiranju domske kulture i njezinu dobrobit za kvalitetan razvoj učenika. Primjenom kvantitativnog istraživačkog pristupa temeljno je utvrditi stavove i percepciju ravnatelja, stručnih suradnika, odgajatelja i učenika te procjenu značajnosti uloge odgajatelja u formiranju domske kulture. Istraživanjem će se obuhvatiti uzorak od tri učenička doma (muški, ženski, mješoviti) s područja grada Zagreba čiji će se stavovi ispitati anketnim upitnikom, a rezultati biti obrazloženi u radu.

Ključne riječi: profesionalne kompetencije, kultura učeničkog doma, kvaliteta prakse, subjekt odgojno-obrazovnog procesa

Uvod

Učenički domovi su važna sastavnica odgoja i obrazovanja učenika, u kojima učenici zadovoljavaju svoje obrazovne i odgojne potrebe. Autor Rosić ističe kako se „*znanost o odgoju zalaže za demokratski duh i kreativne sposobnosti svojih djelatnika koji će u demokratskom, slobodnom i pluralističkom društvu zamijeniti rutinski rad, ukalupljenost i čvrste standarde odgoja i obrazovanja*“, što smatramo ključnim za razvoj i napredak kako učenika i odgajatelja tako i učeničkog doma u cjelini (Rosić, 2001: 24). Sukladno tome autor Hrvatić (2012: 152) navodi kako

„isticanje potrebe za promjenama tradicionalne pedagogije proizlazi i iz stvaranja nove paradigme temeljene na suodnosu pedagogije i kulture, a prema gledanju na život i svijet iz više pravaca i filozofskih pogleda, gdje se mijenja i pedagoški način mišljenja kao i ustroj škole od (pre)naglašenog spoznajnog (kognitivnog), prema socijalnim odnosima, demokratskoj participaciji, suradničkom učenju i odgojnim vrijednostima“ (Hrvatić, 2012: 152).

Uloga odgajatelja u formiranju domske kulture

Uvažavajući činjenicu da se učenici odlaskom iz roditeljskog doma osamostaljuju, pripremaju za uspješno završavanje svog školovanja i život, jedna od uloga odgajatelja je i uloga roditelja. Odgajatelj mora biti pozitivan model učeniku, biti zajedno s učenicima u sferi aktualnosti, pokazati da je tu za njih, da ih razumije, da je zainteresiran za njihove teškoće, biti tolerantan, kreativan te dosljedan i objektivan. Odgojni rad odgajatelja u učeničkom domu nije činovnički posao nego zvanje koje iziskuje istančan pedagoški sluh i takt u pogledu granica tolerancije. Stoga, buduće odgajatelje kroz obrazovanje treba usmjeravati da postanu kreatori i stvaratelji, a ne administratori. U skladu s tim nastavlja i autor Previšić da *„svojim kompetencijama osobne i profesionalne pedagoške etike, uz to što je nastavnik, odgajatelj je socijalni integrator i kulturni medijator koji učeniku pomaže, dogovara se, organizira, potiče, animira, informira, kreira....“* (Previšić, 2003: 9). Takvo razmišljanje dijeli i autorica Klapan (1996: 80) te smatra da *„odgajatelj u učeničkom domu najmanje je nastavnik predavač; on je suradnik i savjetnik, voditelj i vješt organizator koji će znati iskoristiti i usmjeriti svaki odgojni problem u adekvatnom pedagoškom postupku koji dovodi učenika samoodgoju i samorazumijevanju“*. Razvidno je da odgajatelj u svom radu potiče, pomaže, usmjerava, ohrabruje i priprema odgojenika za život, za rad, za samostalnost i za uspješno završavanje školovanja. Dužan je zapažati i pratiti različita ponašanja svojih učenika koja iskazuju u svakodnevnom životu unutar učeničkog doma. Odgajatelj demokratski pristup radu odlikuje se partnerskom atmosferom i participativnim karakterom učešća u donošenju odluka. Odgajatelju koji primjenjuje demokratski stil važni su kvalitetni i uvažavajući međuljudski odnosi na svim razinama u kojim će se svi osjećati dobro i zadovoljno. Takav odgajatelj uglavnom je otvoren, topao, pun razumijevanja, tolerantan, strpljiv, pruža podršku i razumijevanje pri svladavanju nastalih teškoća i problema, voli zajednička druženja te stvara prijateljske odnose i s učenicima i sa svojim suradnicima. On svojim trudom i ulaganjem u međuljudske odnose pridonosi kvaliteti i toploj emocionalnoj klimi u učeničkom domu. U skladu s navedenim možemo reći kako je uspješan odgajatelj pedagoški strog, dosljedan pun optimizma i vjere u učenika, a njegova uloga, njegovo vođenje, uvažavanje učenika kao subjekta odgojno-obrazovnog procesa su primjeri stvaranja dobrih odnosa koji doprinose domskoj kulturi.

Cilj, zadaci i hipoteze istraživanja

Temeljni cilj ovog istraživanja je ispitati funkciju odgajatelja u formiranju domske kulture i njezinu dobrobit za kvalitetan razvoj i napredak učenika. Iz toga proizlaze zadaci istraživanja koji se odnose na percepciju učenika, odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja o angažiranosti odgajatelja, njihovoj ulozi, metodama i tehnikama rada, rasporedu i vremenu učenja, važnosti učenja te stilu rada odgajatelja i doprinosu domskoj kulturi.

Hipoteze istraživanja: a) očekuje se da su odgajatelji, djelatnici stručno-razvojne službe i ravnatelji različitih stavova o angažmanu i ulozi odgajatelja u oblikovanju kulture učeničkog doma; b) očekuje se da će učenici, odgajatelji, stručni suradnici i ravnatelji imati različite stavove o odgajateljevom pristupu i radu, njegovim osobnim vrijednostima te utjecaju na oblikovanje domske kulture; c) metode (oblici rada: individualni rad, grupni rad; timski rad, instrukcije, savjetodavni rad) i tehnike (razgovori, informiranje, pedagoške radionice, diskusije) imaju velik značaj za napredak učenika; d) očekuje se da je velik doprinos odgajatelja na formiranje učenikovih stavova i odluka o daljnjem životu (školovanje, zapošljavanje...).

Ispitanici

Istraživanje je provedeno u tri učenička doma grada Zagreba (muški, ženski i mješoviti učenički dom). Za sve grupe ispitanika ispunjavanje ankete bilo je dobrovoljno i anonimno. Od ukupnog broja ispitanika (N=21) njih 29% je muškog spola i 71% ženskog spola. Od ukupnog broja učenika (N=213) koji je sudjelovalo u istraživanju, njih 52% je muškog spola, a 48% ženskog spola. Spol ravnatelja učeničkih domova gdje je vidljivo da su od ukupnog broja ispitanika (N=3), 67% ravnatelja ženskog spola, a 33% muškog spola, dok nam podaci ukazuju na činjenicu da je od ukupnog broja (N=4) ispitanika stručnih suradnika, njih 100% bilo ženskog spola.

Mjerni instrumenti

Za istraživanje je korišten prilagođeni anketni upitnik *prof.dr.sc. Anite Zovko sa Sveučilišta u Rijeci, „Učenje u učeničkom domu“*; modificiran anketni upitnik *mr.sc. Edite Stilin, Stilovi rada i kompetencije odgajatelja u učeničkim domovima* te prilagođen (prevedeni) upitnik razvijen u sklopu istraživanja *„Razvoj metodoloških instrumentov za ugotavljanje in spremljanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev“* (Erčulj, J., Ivanuš Grmek, M., Lepičnik Vodopivec, J., Musek – Lešnik, K., Retar, I., Sardoč, M., Vršnik Perše, T.)

Postupak

Za svaku grupu ispitanika osmišljen je anketni upitnik. Anketni upitnik za odgajatelje i stručno razvojne suradnike sastoji se od četiri dijela. Prvi dio sadrži opće podatke o ispitaniku, drugi dio pitanja odnose se na kontinuirani profesionalni razvoj, treći dio na opću sliku o učeničkim domovima grada Zagreba, a četvrti na ulogu odgajatelja u učeničkom domu. Anketni upitnik za ravnatelje i učenike u prvom dijelu upitnika sadrži opće podatke o ispitaniku, drugi dio pitanja koja se odnose na organizaciju, vođenje, komunikaciju, razlog dolaska učenika u učenički dom, raspored učenja, važnost satova učenja i vrijeme učenja, a treći dio na stavove ravnatelja o ulozi odgajatelja u učeničkom domu, njegov stil rada te koliko osobne vrijednosti i stavovi odgajatelja doprinose domskoj kulturi.

Rezultati i rasprava

Stavovi i percepcija odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja o angažiranosti i ulozi odgajatelja u učeničkom domu

Kako bi odgovorili na postavljeni zadatak te ispitali stavove i percepciju učenika, odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja o angažiranosti i ulozi odgajatelja u oblikovanju domske kulture izračunati su deskriptivni podaci. Oni se očitavaju ispitivanjem frekvencije odgovora tj. čestim odabirom 2. (povremeno) i stupnja 3. (uvijek) koji dovode do relativno visokih vrijednosti.

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji angažiranosti odgajatelja u učeničkom domu: raspon odgovora (Min-Max), aritmetička sredina (M), standardna devijacija (SD)

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Svakodnevni rad s učenicima (pomoć pri učenju)...	21	2	3	2,40	0,503
Savjetodavni rad s učenicima	21	1	3	2,55	0,686
Suradnja s roditeljima učenika	21	2	3	2,30	0,470
Sudjelovanje u timu učeničkog doma (organizacija rada, projekti....)	21	1	3	2,20	0,523
Sudjelovanje i/ili vođenje radnih skupina...	21	1	3	1,84	0,602
Organizacija slobodnih aktivnosti za učenike	21	1	3	2,45	0,605
Vođenje dokumentacije	21	2	3	2,75	0,444

Aktivna uključenost u različite oblike stručnog usavršavanja (briga za profesionalni razvoj)	21	1	3	2,14	0,573
Predstavljanje učeničkog doma (članci, prezentacije, Domijade)	21	1	3	2,10	0,641
Valid N (listwise)	21				

S obzirom na dobivene rezultate možemo zaključiti da od ukupnog broja odgajatelja (N=21) odabiru česticu 3 - uvijek: 9,5% *sudjelovanje i/ili vođenje radnih skupina* (M=1,84; SD=0,602); njih 71,4% *vođenje dokumentacije* (M=2,75; SD=0,444); 61,9% *savjetodavni rad s učenicima* (M=2,55; SD=0,686); 38,1% *svakodnevni rad s učenicima (pomoć pri učenju)* (M=2,40; SD=0,503); 28,6% *suradnju s roditeljima učenika* (M=2,30; SD=0,470); 23,8% *predstavljanje učeničkog doma (članci, prezentacije, Domijade i sl.)* (M=2,10; SD=0,641); 47,6% *organizacija slobodnih aktivnosti za učenike* (M=2,45; SD=0,605); 23,8% *sudjelovanje u timu učeničkog doma (organizacija rada, projekti...)* (M=2,20; SD=0,523); dok čestica *aktivna uključenost u različite oblike stručnog usavršavanja (briga za profesionalni razvoj)* iznosi 23,8% (M=2,14; SD=0,573). Rezultati upućuju da odgajatelji najslabije procjenjuju svoj angažman i brigu za profesionalni razvoj. Rezultati pokazuju kako je većina odgajatelja obzirom na svoja znanja i vještine motivirana za svoj rad, no s obzirom na ukupan broj odgajatelja koji su sudjelovali u istraživanju (N=21) ipak možemo reći kako nekolicina odgajatelja nije zadovoljna sobom, svojim angažmanom i doprinosom.

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji uloge odgajatelja u učeničkom domu

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Odgajatelji su vrlo važni dionici za kvalitetno funkcioniranje učeničkog doma	21	5	5	5,00	0,000
Odgajatelji doprinose ugodnoj i opuštenoj radnoj atmosferi u radu sa svim zaposlenicima/kolegama	21	4	5	4,86	0,359
Profesionalne kompetencije odgajatelja utječu na njegovu kvalitetu rada	21	4	5	4,71	0,463
Osobne kompetencije odgajatelja, stavovi i vrijednosti utječu na njegov pristup radu	21	4	5	4,81	0,402
Odgajatelji utječu na stavove i ponašanje učenika	21	2	5	4,05	0,865

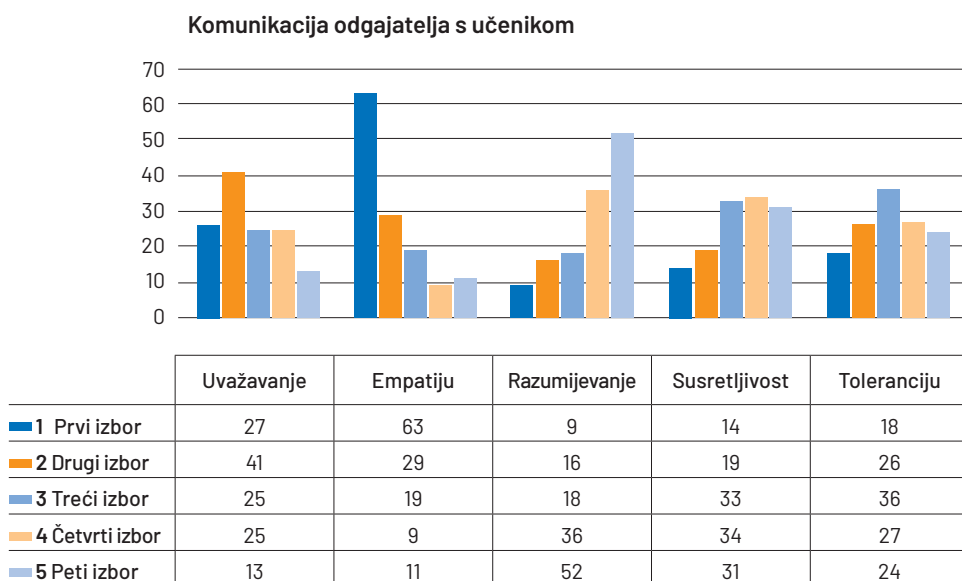
Zajednički timskim radom (ravnatelj, odgajatelji) i suradnjom potiču pozitivnu klimu/ozračje koje vlada u domu	21	4	5	4,86	0,359
Odgajatelji u domu se zalažu i potiču uvažavajuću komunikaciju s kolegama i učenicima	21	3	5	4,62	0,669
Tolerantno i s puno razumijevanja komunicira s učenicima i svim zaposlenicima/kolegama	21	3	5	4,57	0,676
Njeguje odnose u kojima vlada ozračje/klima sloboda izbora, ali i odgovornost	21	4	5	4,62	0,498
Ima velik doprinos i utjecaj na učenika, na formiranje njegovih stavova i odluka o daljnjem životu (školoвање, zapošljavanje)	21	1	5	3,76	0,944
Zalaže se za suvremeno razumijevanje i suvremenu provedbu kurikulumu	21	1	5	3,86	1,236
Zalaže se za suvremenu organizaciju rada	21	2	5	4,14	0,854
Važna mu je kontinuirana briga za profesionalni razvoj	21	2	5	4,29	0,956
Zalaže se da dominira ozračje/klima međusobnog poštovanja na razini učenik - odgajatelji i odgajatelj - ostali zaposlenici	21	2	5	4,52	0,814
Valid N (listwise)	21				

Rezultati samoprocjene odgajatelja o njihovoj ulozi u učeničkim domovima na području grada Zagreba: odgajatelji (N=21) su potvrdili kako sebe smatraju vrlo važnim dionicima nužnim za kvalitetno funkcioniranje učeničkog doma birajući istu česticu (M=5,00; SD=0,00). Nadalje, njih 18 odabralo je čestice: *odgajatelji doprinose ugodnoj i opuštenoj radnoj atmosferi u radu sa svim zaposlenicima/kolegama te da zajedničkim timskim radom i suradnjom potiču pozitivnu klimu/ozračje koje vlada u učeničkom domu, zajednički timskim radom i suradnjom potiču pozitivnu klimu/ozračje koje vlada u domu* (M=4,86; SD=0,359); 17 odgajatelja bira česticu: *osobne kompetencije odgajatelja, stavovi i vrijednosti utječu na njegov pristup radu* (M=4,81; SD=0,402); 15 česticu: *profesionalne kompetencije odgajatelja utječu na njegov rad* (M=4,81; SD=0,402); 15 odgajatelja bira čestice: *odgajatelji u domu se zalažu i potiču uvažavajuću komunikaciju s kolegama i učenicima* (M=4,62; SD=0,669); 13 odgajatelja česticu: *njeguje odnose u kojima vlada ozračje/klima sloboda izbora, ali i odgovornost* (M=4,62; SD=0,498); 14 odgajatelja bira česticu: *tolerantno i s puno razumijevanja komunicira s učenicima i svim zaposlenicima* (M=4,57; SD=0,676); 14 odgajatelja bira česticu: *zalaže se da dominira ozračje/klima međusobnog poštovanja na razini učenik - odgajatelji i odgajatelj - ostali*

odrasli zaposlenici ($M=4,52$; $SD=0,814$); 14 odgajatelja česticu: *tolerantno i s puno razumijevanja komunicira s učenicima i svim zaposlenicima* ($M=4,57$; $SD=0,676$); 11 odgajatelja česticu: *važna mu je kontinuirana briga za profesionalni razvoj* ($M=4,29$; $SD=0,956$); 8 odgajatelja česticu: *zalaže se za suvremenu organizaciju rada* ($M=4,14$; $S=0,854$); 7 odgajatelja bira česticu: *zalaže se za suvremeno razumijevanje i suvremenu provedbu kurikuluma* ($M=3,86$; $S=1,236$), 14 odgajatelja bira česticu: *ima velik doprinos i utjecaj na učenika, na formiranje njegovih stavova i odluka o daljnjem životu (školovanje, zapošljavanje)* ($M=3,76$; $S=0,944$). Temeljem dobivenih rezultata možemo uočiti da odgajatelji svoju ulogu u učeničkom domu vide kao usmjerivača i poticatelja učenika da prihvate norme i vrijednosti društva u kojem žive i djeluju, da uspostavljaju kvalitetnu komunikaciju i zalažu se za rad u timu te razvijaju učenikove spoznajne mogućnosti te šire područje njihovog djelovanja. O ulozi odgajatelja u učeničkom domu ukupan broj ravnatelja ($N=3$) najčešće odabire čestice (5-u potpunosti se slažem): *odgajatelji su vrlo važni dionici za kvalitetno funkcioniranje učeničkog doma* ($M=5,00$; $SD=0,000$); *doprinose ugodnoj i opuštenoj radnoj atmosferi u radu sa svim zaposlenicima, kolegama* ($M=5,00$; $SD=0,000$); *zajedničkim timskim radom i suradnjom potiču pozitivnu klimu/ozračje koje vlada u domu* ($M=5,00$; $S=0,000$); *zalažu se i potiču uvažavajuću komunikaciju s kolegama i učenicima* ($M=5,00$; $S=0,000$); *tolerantno i s puno razumijevanja komunicira s učenicima i svim zaposlenicima/kolegama* ($M=5,00$; $S=0,000$); *zalaže se da dominira ozračje/klima međusobnog poštovanja na razini učenik - odgajatelj i odgajatelj - ostali zaposlenici* ($M=5,00$; $S=0,000$). Procjene stavova stručnih suradnika o ulozi odgajatelja u učeničkim domovima vidljivo je da se u potpunosti slaže ukupan broj stručnih suradnika ($N=4$) što iznosi 100% s česticama: *odgajatelji su vrlo važni dionici za kvalitetno funkcioniranje učeničkog doma*; *doprinose ugodnoj i opuštenoj radnoj atmosferi u radu sa svim zaposlenicima, kolegama*; *osobne kompetencije odgajatelja, stavovi i vrijednosti utječu na njegov pristup radu*; *zajedničkim timskim radom i suradnjom potiču pozitivnu klimu/ozračje koje vlada u domu*; *zalažu se i potiču uvažavajuću komunikaciju s kolegama i učenicima* ($M=5,00$; $S=0,000$); dok se njih troje od ukupnog broja u potpunosti slaže s navedenim česticama: *profesionalne kompetencije odgajatelja utječu na njegovu kvalitetu rada*; *njeguje odnose u kojima vlada ozračje slobode izbora, ali i odgovornosti*; *tolerantno i s puno razumijevanja komunicira s učenicima i svim zaposlenicima/kolegama*; *važna mu je kontinuirana briga za profesionalni razvoj*; *zalaže se da dominira ozračje/klima međusobnog poštovanja na razini učenik - odgajatelj i odgajatelj - ostali zaposlenici* ($M=4,75$; $S=0,500$). Za česticu: *odgajatelj se zalaže za suvremeno razumijevanje i suvremenu provedbu kurikuluma*; jedan stručni suradnik navodi kako se uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom ($M=4,00$; $SD=0,816$). Iz navedenih rezultata vidljivo je kako ravnatelji visoko procjenjuju i uvažavaju rad, angažman i ulogu odgajatelja u učeničkim domovima. Rezimiramo li sve dobivene rezultate možemo zaključiti da je 1. hipoteza u potpunosti potvrđena te da se stavovi odgajatelja, ravnatelja i stručnih suradnika ne razlikuju nego sve tri grupe ispitanika smatraju da uloga i angažman odgajatelja doprinose oblikovanju domske kulture.

Stavovi učenika, odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja - određuje li odgajateljev pristup i rad domsku kulturu

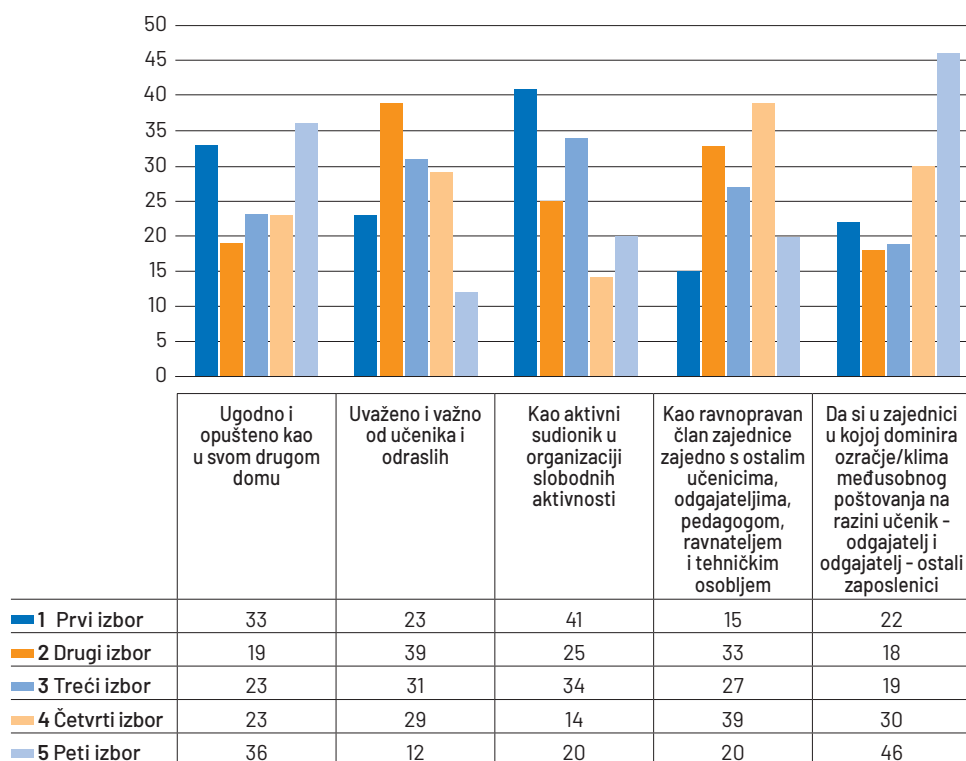
Navedenom varijablom željeli smo ispitati stavove učenika, odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja o odgajateljevom pristupu i radu te domskoj kulturi. Dobiveni rezultati prikazuju da 71% odgajatelja smatra kako odgajateljev stil rada određuje domsku kulturu, a njih 19% niti određuje - niti ne određuje, dok stručni suradnici s visokih 75% procjenjuju kako odgajatelj određuje domsku kulturu, njih 25% je neodlučno, a ravnatelji s 67% potvrđuju da odgajatelji određuju domsku kulturu, a njih 33% smatra da niti određuje - niti ne određuje. Najveću frekvenciju odgovora ima odgovor DA što odražava visoku procjenu i potvrđuje da odgajateljev stil rada određuje domsku kulturu. Ipak, ne možemo generalizirati nego uzeti u obzir da se radi o malom broju ispitanika. Iz svega navedenog možemo uočiti kako svi dionici zaposleni u sva tri učenička doma smatraju odgajatelje važnim čimbenicima koji uvelike doprinose oblikovanju domske kulture te unapređenju kvalitete odgojno-obrazovnog rada i cjelokupnog razvoja učenika koji žive u učeničkim domovima.



Grafikon 1. Komunikacija odgajatelja s učnikom

Grafikon 1. prikazuje procjenu i stavove učenika o komunikaciji odgajatelja s učenicima. Rangiranjem učenici (N=213) su mogli procijeniti ocjenama od 1 (nedovoljan) - 5 (izvrstan) što im je najvažnije u komunikaciji: *uvažavanje*, *empatija*, *razumijevanje*, *susretljivost* i *tolerancija*. Rezultati učenika prikazuju prosječnu ocjenu učenika; njih 52 odabiru česticu *razumijevanje* ($M=3,81$; $SD=1,272$); njih 31 česticu: *susretljivost* ($M=3,37$; $SD=1,285$); njih 24 česticu: *tolerancija* ($M=3,10$; $S=1,300$); njih 13 česticu *uvažavanje* ($M=2,66$; $SD=1,275$) i njih 11 česticu: *empatiju*

($M=2,05$; $SD=1,291$). Zanimljivo je da je empatija najniže procijenjena čestica od strane učenika, pa možemo zaključiti kako odgajatelji ipak još uvijek nemaju dovoljno vremena, volje, snage, želje ili sposobnosti za uživanje u emocionalna stanja učenika i razumijevanje njegovog položaja (patnja, odvojenost od roditelja i sl.), a poznato je kako je empatija osnovni preduvjet društvenosti tj. socijalizacije. Odgajatelji ne bi trebali zaboraviti uz sve poslovne zadaće da je jedna od uloga biti i zamjenski roditelj učeniku. Dobiveni rezultati prikazuju rangiranje osjećaja učenika tijekom boravka u učeničkom domu, od ukupnog broja učenika ($N=213$) ocjenama od 1 (nedovoljan) do 5 (izvrstan). Rezultati pokazuju prosječnu ocjenu učenika; njih 46 odabiru česticu: *da si u zajednici u kojoj dominira ozračje/klima međusobnog poštovanja na razini učenik - odgajatelj i odgajatelj - ostali zaposlenici* ($M=3,44$; $SD=1,480$); njih 36 česticu: *ugodno i opuštano kao u svom drugom domu* ($M=3,07$; $SD=1,544$); njih 20 česticu: *kao ravnopravan član zajednice s ostalim učenicima, odgajateljima, pedagogom, ravnateljem i tehničkim osobljem* ($M=3,12$; $SD=1,257$); kao aktivni sudionik u organizaciji slobodnih aktivnosti ($M=2,60$; $SD=1,404$) i njih 12 bira česticu: *uvaženo i važno od učenika i odraslih* ($M=2,60$; $SD=1,404$). Iz rezultata je vidljivo da učenici najniže procjenjuju česticu: *uvaženo i važno od učenika i odraslih* ($M=2,60$; $SD=1,404$).



Grafikon 2. Osjećaj učenika tijekom boravka u učeničkom domu

Iz Grafikona 2. vidljivo je kako se učenici u učeničkom domu osjećaju, dobiveni podaci ukazuju kako su učenički domovi ustanove u kojima se učenici dobro osjećaju, čemu svakako doprinosi u velikoj mjeri odgajatelj. Grafikon 2. prikazuje rangiranje ukupnog broja odgajatelja (N=21) ocjenama od 1 (nedovoljan) do 5 (izvrstan). 18 odgajatelja tj. 85,7% odabire česticu u potpunosti se slaže: *odgajatelji u učeničkom domu doprinose ugodnoj i opuštenoj atmosferi u radu sa svim kolegama*, a njih 4 odabire ocjenu 4 (M=4,86; SD=0,359); dok drugu česticu: *...zalažu se i potiču uvažavajuću komunikaciju s kolegama i učenicima* njih 15 se u potpunosti slažu tj. 71,4%, 4 odabire ocjenu 4, a 2 ocjenu 3 (M=4,62; SD=0,669); česticu: *...zalaže se da dominira ozračje/klima međusobnog poštovanja na razini učenik-odgajatelj*...njih 14 (66,7%) se u potpunosti slažu, njih 5 odabire ocjenu 4, i po 1 ocjenu 2 i 3 (M=3,76; SD=0,944); česticu: *...njeguje odnose u kojima vlada ozračje slobode izbora, ali i odgovornosti* njih 13 (61,9%) se u potpunosti slaže, 8 odabire ocjenu 4 (M=4,62; SD=0,498). Na temelju dobivenih rezultata istraživanja možemo zaključiti kako učenici, jednako kao odgajatelji, stručni suradnici i ravnatelji smatraju da odgajateljjev pristup i rad te njegove osobne vrijednosti i stavovi utječu na domsku kulturu, što znači da je 2. hipoteza u potpunosti potvrđena.

Stavovi učenika o metodama i tehnikama koje odgajatelj primjenjuje u radu s učenicima i njihovu dobrobit učenicima

Treći zadatak empirijskog istraživanja bio je ispitati stavove učenika o metodama i tehnikama koje odgajatelj primjenjuje u radu s učenicima te njihovu dobrobit za napredak učenika. Grupa pitanja odnosila se na metode i tehnike rada odgajatelja i učenici su imali mogućnost rangirati od 1 (nedovoljan) do 5 (izvrstan) one tehnike i metode koje smatraju da im najviše pomažu u njihovom napretku i razvoju osobnosti i rješavanju školskih obveza. Rezultati rangiranja metoda koje odgajatelj primjenjuje u radu s učenicima (N=213) pokazuju prosječnu ocjenu odgajatelja; njih 53 smatra da primjenjuje individualno učenje (M=3,44; SD=1,538), njih 39 instrukcije (M=3,48; SD=1,357), 19 učenika poučavanje (M=2,99; SD=1,485), 17 grupni rad (M=2,72; SD=1,279) i njih 10 timski rad (M=2,45; SD=1,279). Rezultati rangiranja tehnika koje odgajatelj primjenjuje u radu s učenicima (N=213) pokazuju prosječnu ocjenu odgajatelja; njih 82 odabiru česticu *razgovori* (M=4,08; SD=1,345); njih 22 česticu pedagoške radionice (M=2,73; SD=1,430); njih 16 česticu informiranje (M=3,22; SD=1,105) i diskusije (M=2,50; SD=1,393); i njih 6 česticu savjetodavni rad (M=2,46; SD=1,089). Uz metode i tehnike rada koje odgajatelj primjenjuje u radu s učenicima zanimalo nas je imaju li učenici raspored učenja u učeničkom domu, koje okolnosti pogoduju učenju, značenje satova učenja za učenike i ulogu odgajatelja u tom procesu. 56% od ukupnog broja učenika (N=213) izjasnilo da postoji raspored učenja u domu, dok se njih 43% izjasnilo da ne postoji. Za okolnosti koje pogoduju učeniku pri učenju; njih 41% odlučuje se da je to mjesto za učenje, njih 17% pozitivno ozračje, 12% pomoć kolega iz skupine, 9% vrijeme za učenje, a samo 3% pomoć odgajatelja. Na pitanje o značenju satova

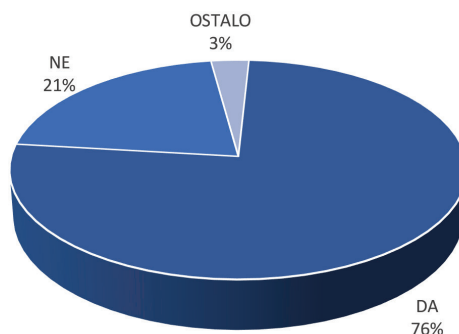
učenja, učenici odgovaraju s 30% da je to vrijeme koje u potpunosti iskorištavaš za učenje, njih 20% vrijeme kada možeš tražiti

pomoć u učenju, njih 18% nepotrebna obveza, 14% uzalud potrošeno vrijeme. Iz svega navedenog možemo zaključiti da učenici smatraju kako unaprijed određeni sati učenja u učeničkom domu nemaju preveliku korist za njih jer svatko ima svoj individualni plan učenja i moguće je da nekolicina učenika nerado uči. Nameće se pitanje kako uskladiti vrijeme učenja sa životom u učeničkom domu – zajednici gdje boravi preko stotinu drugih učenika i je li moguće sate za učenje organizirati kvalitetnije i u skladu s učeničkim potrebama te kako motivirati učenike za učenje? Nadalje, rangiranja čestica od ukupnog broja učenika (N=213) ocjenama od 1 (nedovoljan) do 5 (izvrstan) procjenjivala se uloga odgajatelja za vrijeme učenja. Rezultati pokazuju prosječnu ocjenu odgajatelja; njih 30 smatra da odgajatelj uvijek pomaže, ne moraš ga pitati (M=3,37; SD=1,320); njih 24 da pomaže, ali ga moraš pitati za pomoć višeput (M=3,38; SD=1,057); 18 učenika od ukupnog broja ispitanika (N=213) odabire česticu: *ne pomaže* (M=2,20; SD=1,485). Iz dobivenih rezultata možemo zaključiti kako učenici ulogu odgajatelja za vrijeme učenja procjenjuju srednjom vrijednošću; učenje i uloga odgajatelja (M=3,37; SD=1,320); metode rada (individualno učenje) (M=3,48; S=1,357); tehnike rada (razgovori) (M=4,08; S=1,345) te da je hipoteza 3. djelomično potvrđena. Tijekom učenja učenici ne smatraju odgajatelja važnim dionikom, nego iskazuju nezadovoljstvo o unaprijed organiziranom vremenu i rasporedu učenja. Kao najbolje odgajateljeve metode rada učenici ističu individualno učenje što potvrđuje prethodno dobivene rezultate dok za tehnike rada koje odgajatelj primjenjuje navode razgovore, što možemo tumačiti kako učenici više preferiraju individualni rad. Dobiveni rezultati svakako nam mogu koristiti za daljnje osmišljavanje, organiziranje i planiranje rada s učenicima u učeničkom domu, ali pritom ne smijemo zaboraviti uključiti i učenike.

Stavovi ravnatelja, stručnih suradnika, odgajatelja i učenika na formiranje učenikovih stavova i odluka o daljnjem životu (školovanje, zapošljavanje)

Kako bi ispitali stavove ravnatelja, stručnih suradnika, odgajatelja i učenika na formiranje učenikovih stavova i odluka o daljnjem životu ponudili pitanja smo u kojima su trebali procijeniti koliko se slažu s navedenom tvrdnjom: *odgajatelj ima velik doprinos i utjecaj na učenika, na formiranje njegovih stavova i odluka o daljnjem životu*. Na pitanje su odgovarali rangiranjem od 1 – uopće se slažem, 2, 3, 4 do 5 – u potpunosti se slažem. Rezultate ukupnog broja ravnatelja (N=3) i najveću frekvenciju prikazuju čestice: *odgajatelj ima velik doprinos i utjecaj na učenika, na formiranje njegovih stavova i odluka o daljnjem životu*. Rezultati pokazuju da 100% ravnatelja se slaže u potpunosti s tvrdnjom da odgajatelj ima velik doprinos i utjecaj (M=4,00; SD=0,000) na formiranje učenikovih stavova i odluka. Rezultate ukupnog broja stručnih suradnika (N=4) i najveću frekvenciju odgovora prikazuju čestice: *odgajatelj ima velik doprinos i utjecaj na učenika, na formiranje njegovih*

stavova i odluka u daljnjem životu. Rezultati pokazuju da 50% stručnih suradnika (N=2) se slaže u potpunosti s tvrdnjom, a 50% tvrdnju ocjenjuju s 4 (N=2). Možemo zaključiti da su stručni suradnici također visoko procijenili i smatraju da odgajatelj ima velik doprinos i utjecaj ($M=4,50$; $SD=0,577$) na formiranje učeničkih stavova i odluka. Rezultati pokazuju da 19% odgajatelja (N=4) se u potpunosti slaže s tvrdnjom, 48% tvrdnju ocjenjuju s 4 (N=10), 28% s brojkom 3 (N=6) i 5% odabralo je mogućnost 1- uopće se ne slažem (N=1). Možemo zaključiti da su rezultati odgajatelja nešto drugačiji od rezultata ravnatelja i stručnih suradnika. Podaci prikazuju da ravnatelj i stručni suradnici visoko procjenjuju utjecaj odgajatelja ($M=4,50$; $SD=0,577$), a oni sami sebe u odnosu na te rezultate niže ($M=3,76$; $SD=0,944$). Interpretacijom dobivenih rezultata možemo zaključiti da je 4. hipoteza djelomično potvrđena te reći kako ravnatelj (N=3) smatraju da odgajatelj ima velik doprinos i utjecaj ($M=4,00$; $SD=0,000$) na formiranje učeničkih stavova i odluka, te ih smatraju ključnim i odgovornim čimbenicima koji utječu na formiranje učenikovih stavova i odluka o daljnjem životu (školovanje, zapošljavanje i sl.), dok 50% stručnih suradnika (N=2) se slaže u potpunosti s tvrdnjom, a 50% tvrdnju ocjenjuju s 4 (N=2) te da odgajatelj ima velik doprinos i utjecaj ($M=4,50$; $SD=0,577$) na formiranje učeničkih stavova i odluka. Nadalje, odgajatelji česticu: *odgajatelj ima velik doprinos i utjecaj na učenika, na formiranje njegovih stavova i odluka u daljnjem životu* procjenjuju znatno slabije od ravnatelja i stručnih suradnika ($M=3,76$; $SD=0,944$), i nameće nam se pitanje je li razlog rezultata taj što su odgajatelji svakodnevno u direktnom odnosu s učenicima, pa realnije procjenjuju stvarnu situaciju i realnije procjenjuju odnose s učenicima? Rezultati rangiranja sjećanja učenika pokazuju prosječnu ocjenu učenika; njih 74 odabire česticu: *odgajatelja* ($M=4,12$; $SD=1,257$); njih 38 česticu: *kuharice, spremačice* ($M=3,45$; $SD=1,423$); njih 11 zdravstvene voditeljice ($M=2,93$; $SD=1,108$); njih 9 česticu: *pedagoga* ($M=2,72$; $SD=1,099$) i njih 3 česticu *ravnatelja* ($M=1,80$; $S=1,024$). Iz rezultata je vidljivo da će se odlaskom iz učeničkog doma učenici najradije sjećati odgajatelja ($M=4,12$; $SD=1,257$). Uz zaključna razmatranja i interpretacije dobivenih rezultata željeli smo saznati da li bi učenici nakon svog iskustva i boravka ponovno došli u učenički dom?



Grafikon 3. Učenik bi došao ponovno u dom

Rezultati iz grafikona 3. jasno prikazuju kako bi 76% učenika ponovno došlo u učenički dom, njih 21% odlučuje se za odgovor NE, a 3% su neodlučni...

Zaključak

Uloga odgajatelja u učeničkom domu je značajna i ne može se svesti isključivo na informiranje o odgojnim problemima i pedagoškim spoznajama, nego se ona očituje i u nizu mnogobrojnih suptilnih interakcija i intervencija s učenikom. Temeljni ciljevi ovog empirijskog istraživanja odnosili su se na propitivanje funkcije odgajatelja u formiranju domske kulture. Primjenom kvantitativnog istraživačkog pristupa temeljno je bilo utvrditi percepciju i stavove četiri grupe ispitanika: ravnatelja, stručnih suradnika, odgajatelja i učenika i njihovu procjenu uloge odgajatelja u oblikovanju domske kulture. Istraživanjem smo obuhvatili uzorak od tri učenička doma (muški, ženski, mješoviti) s područja grada Zagreba. Na temelju postavljenih zadataka i dobivenih rezultata možemo zaključiti sljedeće: prva hipoteza istraživanja je u potpunosti potvrđena. Ispitanici su visoko procijenili da se stavovi odgajatelja ($M=50,19$; $S=217,400$), ravnatelja ($M=5,00$; $S=0,000$) i stručnih suradnika ($M=5,00$; $S=0,000$) ne razlikuju nego sve tri grupe ispitanika smatraju da uloga i angažman odgajatelja doprinose oblikovanju domske kulture. Druga hipoteza istraživanja je u potpunosti potvrđena. Odgajatelji ($M=4,86$; $S=0,359$), stručni suradnici i ravnatelji ($M=5,00$; $S=0,000$) visoko su procijenili odgajateljev pristup i rad i smatraju da njegovi osobni stavovi i vrijednosti doprinose formiranju domske kulture. Treća hipoteza istraživanja djelomično je potvrđena jer rezultati pokazuju da je stav učenika o metodama i tehnikama rada koje odgajatelj primjenjuje u radu s učenicima: *učenje i uloga odgajatelja* ($M=3,37$; $S=1,320$); *metode rada* (individualno učenje) ($M=3,48$; $S=1,357$); *tehnike rada* (razgovori) ($M=4,08$; $S=1,345$) niže procijenjen jer za njih one nemaju očekivani značaj za napredak učenika. Rezultati prikazuju da učenici smatraju kako unaprijed definirani satovi za učenje nemaju preveliku korist za njih jer ističu da većina učenika ima svoj individualni plan učenja. Učenici visoko procjenjuju individualno učenje kao odgajateljevu metodu rada, a razgovor kao najbolju tehniku rada. Dobiveni rezultati svakako nam mogu koristiti za daljnje osmišljavanje, organiziranje i planiranje rada s učenicima u učeničkom domu pri čemu je važno uključiti i učenike. Četvrta hipoteza istraživanja je djelomično potvrđena. Rezultati istraživanja pokazuju da su ravnatelji ($M=4,00$; $S=0,000$) i stručni suradnici ($M=4,50$; $S=0,577$) visoko procijenili utjecaj odgajatelja na formiranje učenikovih stavova i odluka o daljnjem životu (školovanje, zapošljavanje...) dok su procjene odgajatelja ($M=3,76$; $S=0,944$) i učenika niže. Moguće pitanje koje nam se nameće je li razlog što su odgajatelji svakodnevno u direktnom odnosu s učenicima, realnije procjenjuju život u učeničkom domu i objektivnije procjenjuju odnose s učenicima? Učenici svojim izjavama potvrđuju dobivene rezultate odgajatelja: učenici smatraju da su im odgajatelji važni, da su im svakodnevna potpora i pomoć, ali ipak nemaju značajan utjecaj na formiranje njihovih stavova i odluka o daljnjem životu. Ipak, kao zaključnu misao moramo istaknuti obzirom na veličinu uzorka nećemo generalizirati. U skladu s navedenim možemo reći kako svi dionici unapređenjem svojih profesionalnih kompetencija i zajedništva u učenju nastoje izgraditi specifičan identitet i kulturu učeničkog doma koji će u društvenom i stručnom okruženju biti prepoznatljiv po kvaliteti svoga rada.

Literatura

1. Cattaneo, C. i Torrero, C. (2009), *Tornare a educare*. Cantalupa (TO): Effata Editrice.
2. Djorčev, E. (2004): *Motiviranost vzgojiteljev v dijaških domovih*. Univerza v Mariboru Ekonomsko – Poslovna Fakulteta, Diplomsko delo, Maribor.
3. Ferguson, P. i Womack, S. T. (1993): The impact of subject matter and education coursework on teaching performance. *Journal of Teacher Education*, 44 (1), 55–63.
4. Gurney, P. (2007): Five factors for effective teaching. *Journal of Teachers Work*, 4 (2), 89–98.
5. Hrvatić, N. (2002): Domska pedagogija: od teorije do odgojne prakse. // *Odnos pedagoškijske teorije i pedagoške prakse*/ urednik Vladimir Rosić. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, Odsjek za pedagogiju, 190–202.
6. Klapan A. (1996): *Učenje u učeničkom domu*. Rijeka.
7. Meyer, B. (2008): *What is independent learning and what are the benefits for students?* London: Department for Children, Schools and Families Research Report 051
8. Rogers, B. M. (2009): *The Benefits of a Small Boarding School: An Essay From the Alumni/Faculty Perspective*. VincentCurtis Educational Register.
9. Rubio, M. C. (2009): Effective teachers – Professional and personal skills. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (24), 35–46.
10. Rosić, V. (2001): *Domski odgoj*. Rijeka, Grafrade.
11. Resman, M. (2001): *Ravnatelj, vizija škole i motivacija učitelja za sudjelovanje*. U: Silov, M.: *Suvremeno upravljanje i rukovođenje u školskom sustavu*. Velika Gorica: Persona, 51–80.
12. Sharma, A. (2015): Autocratic and Democratic Teaching Strategies: Pros and Cons. *Indian Journal of Adult Education*, 76 (1), 44–57.
13. Solvie, P. & Sungur, E. (2012): Teaching for Success: Technology and Learning Styles in Preservice Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 12(1), 6–40.
14. Sparks, D. (2013): Strong teams, strong schools. *Theme Collaboration*, 34(2), 28–30.
15. Stoll, L i Fink, D. (1996): *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*. Open University Press, Buckingham.

The Role of Educator in Creating Student Dorm Culture

All students in a student dorm are trying to build a specific identity and culture of a student dorm through improvement of their professional competences and learning unity, which is later recognizable in the social and professional environment through quality of their work. One of the most important participants in the educational process is the head teacher- educator. In midst of the newest changes and actualities, he or she is balancing between the quality of practice and personal/professional development. The role of educator cannot be reduced solely to being informed about educational problems and pedagogical insights; it is rather manifested through a series of numerous subtle interactions and interventions with students. It is essential that the educator, along with his or her professional knowledge, has positive human traits, abilities, good communication skills and competences, is filled with understanding, patience, support, empathy, and capable of developing students' creative abilities. In other words, a successful educator in a student dorm is pedagogically firm, consistent, optimistic and has faith in students, and his work style as a leader includes respecting the pupil as a subject of the educational process, which certainly affects the entire culture of a student dorm. The goal of this paper is to examine the function of teacher-educators in the formation of dormitory culture, and its benefit for a quality development of students. By applying quantitative research approach, the essential thing is to determine opinions and perception of principals, expert associates, educators and pupils, as well as assessing the importance of the role educators have in the formation of dorm culture. The research will include a sample of three student homes (male, female, mixed) from Zagreb area, whose opinions and reflections will be examined in a questionnaire, and the results will be explained in the paper.

Keywords: *professional competences, student dorm culture, quality of practice, subject of educational process*

INOVACIJE U KULTURI USTANOVE - PRIMJER HRVATSKOG IDENTITETA I PODUZETNOSTI U DJEČJEM VRTIĆU

Inga Seme Stojnović

Agencija za odgoj i obrazovanje

Tijana Vidović

Ministarstvo znanosti i obrazovanja

Sažetak

U radu se prikazuje kako inovacije u kulturi ustanove mogu pridonijeti razvoju modela vrtića s hrvatskim identitetom inspiriranim baštinom Republike Hrvatske koji uključuje aktivnu ulogu djeteta i poduzetnost u odgoju i obrazovanju. Ukoliko dječji vrtić ne čini ništa da bi razvio svoju kulturu, ona će se svejedno razviti. Stoga je važno odabrati koju kulturu, vrijednosti želimo da dijete iskustveno doživi, usvoji. Kultura je vidljiva u stilu prostornog uređenja, načinu odijevanja, govoru, predmetima, pisanim materijalima, verbalnim i neverbalnim izričajima. Diamond (2002) i Jovančević (2016), sukladno rezultatima istraživanja, zaključuju da će rast i razvoj dječjeg mozga biti to veći što ga se kvalitetnije stimulira, a briga o kulturi ustanove u svim dimenzijama, kako naglašavaju Sočo-Petrović (2011 i 2012) i Vujičić (2011), osnova je stimulativne sredine za dijete. Moss (2016) ukazuje da sve zemlje članice Europske unije mogu pridonijeti najboljem interesu djece temeljem svog bogatog iskustva, tradicije i kulture. Jurčević-Lozančić i sur. (2008) ističu da djeca nisu pasivni primatelji kulture, nego da se ona uči i prenosi s naraštaja na naraštaj odgojem, unutar osmišljenog okruženja. Slično potvrđuju naši rezultati temeljeni na analizi dokumentacije i akcijskom istraživanju koji su pridonijeli unošenju inovacija u kulturu ustanove na primjeru *dvaju dječjih vrtića*. Uvođenjem inovacija otvorile su se brojne mogućnosti građenja hrvatskog identiteta, kreativnosti i poticanja poduzetnosti.

Ključne riječi: *identitet, poduzetništvo, baština, stimulativno okruženje, vrtić*

Uvod

Pitanje identiteta i samoaktualizacije djeteta u vrtiću ključne su teme ovog rada. U njemu nisu prikazani recepti nego jedan od mogućih modela njegovanja identiteta, ljubavi prema sebi, drugima i svijetu. Temeljem iskustava dvaju dječjih vrtića u Republici Hrvatskoj i priručnika Djeca čuvari djedovine (Seme-Stojnović, Vidović, 2012) navedeni model se proširio cijelom Lijepom našom, ali u drugim zemljama u kojima žive i rade hrvatski iseljenici. Odgoj se temelji na najvišim ljudskim vrijednostima baštine zemlje u kojoj je dijete rođeno, njezinim ljudskim i materijalnim izvorima potpore. Priručnik koji je nastao radom na navedenoj temi prikazuje neke putove preko kojih predškolska djeca mogu postati čuvari djedovine i njegovati interkulturalnost.

U želji za promjenom okruženja (s ciljem svakodnevnoga kontinuiteta u njez govanju identiteta, prava na podrijetlo) postavljena su brojna pitanja: Ima li što čime mi, građani Hrvatske darujemo svijet, čime svijet daruje nas, može li te darove dijete vidjeti, opipati, doživjeti, uživati, dijeliti s drugima, učiti od drugih, oplemenjivati se uzajamno u predškolskom razdoblju (Seme-Stojnović i Vidović, 2012), mogu li ti darovi doprijeti u sve dimenzije konteksta, „prostorno-materijalnu, vremensku (kao ekološke dimenzije) i sociopedagošku dimenziju“ (Sočo-Petrović, 2009, 13). Ima li što vrijedno zbog čega svijet grli nas i čime mi grlimo svijet? Svaki narod, svaki čovjek, svako dijete ima nešto čime daruje svijet. I svaki roditelj, svaki odgojitelj u svijetu može osmisliti situacije, okruženje iz kojeg je to nešto zajedničko s drugima, ili to nešto po čemu smo različiti, a što dijete može vidjeti, opipati, doživjeti, uživati, dijeliti s drugima, učiti od drugih te se uzajamno oplemenjivati u predškolsko doba. Petrović-Sočo (2009) ističe *holističku narav okruženja koje ima i odgojno obrazovnu zadaću*, stoga je neophodno timski promišljati u koje prostorno okruženje ulazi dijete.

Odgoj vrijednosti i hrvatski identitet

Pitanje određenja hrvatskog identiteta kojeg želimo kod djece izgraditi potaknulo je i odrasle na proučavanje i učenje o vlastitoj povijesti te kulturnim i prirodnim obilježjima koja su posebna za našu domovinu. Bitna obilježja identita, koja znanost navodi, su: povijesni teritorij (domovina), zajednička povijest, mitovi i sjećanja, zajednička masovna (javna) kultura, zajednička prava i dužnosti te zajedničko gospodarstvo svih pripadnika nacije. Bežen (2012.) navodi pet ključnih sastavnica u kojima se hrvatski identitet najjasnije očituje: etnički, geografski, politički, kulturni, jezični i vjerski identitet. Samardžija (2012.) smatra da je nacionalni identitet uređeni skup kod svakog pojedinog naroda različito strukturiranih sastavnica od društvenih i političkih do područnih i kulturnih. Jorge Mario Bergoglio, Papa Franjo u svojoj knjizi *O odgoju* tvrdi kako je svaki napredak koji nije ukorijenjen u pamćenju našeg podrijetla kojemu dugujemo postojanje, čak i onaj kulturni i povijesni, fikcija i samoubojstvo. Kultura bez korijena i jedinstva nije održiva. Nadalje, on kaže da je pamćenje prošlosti koja nas prati, ne kao teret, nego kao činjenica koju interpretiramo u svjetlu sadašnje svijesti te piše o sjećanju naroda. Narodi imaju sjećanja, kao i osobe. Koncept upotrebljive, iskoristive ili korisne prošlosti osmislio je jedan od najutjecajnijih američkih povjesničara Henry Steele Commager u svom teorijskom eseju „Potraga za upotrebljivom prošlošću“. Ključne su teze autora da pojedinci, obitelji i narodi ne mogu graditi budućnost ako ne poznaju vlastitu prošlost i ako u njoj ne otkriju ono što je upotrebljivo i korisno kao nadahnuće ili poticaj za budućnost.

Promišljajući odgoj i obrazovanje u dječjem vrtiću u kontekstu navedenog, željelo se djeci predškolske dobi, na njima primjeren način, približiti barem dio hrvatskog identiteta. Dijete predškolske dobi osim iskustveno, uči gledajući odrasle osobe koje su njemu važne. Stoga smo ljude, osobe iz hrvatske povijesti,

približili djeci kroz različite sadržaje i aktivnosti koje su djeca mogla iskusiti i pro-raditi. Baloban (2005) navodi kako se svako društvo, svaka država, religija (vjera) i obitelj temelji na određenim vrednotama te kao konsenzus univerzalnih vrednota koje su prezentirane na Die Deutsche Bischofs-konferenz (1977): ljudsko dostojanstvo, sloboda, pravednost, ljubav, istina, vjernost i mir, promišlja o europskom društvu u kojem se susreću različite kulture i vrednote.

Nadalje, temelj svakog odgojnog djelovanja su vrijednosti koje želimo da dijete usvoji. Vrijednosti koje su društveno prihvaćene propisane su i u dokumentima koji uređuju sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Bitno je, stoga, prepoznati i usuglasiti zajedničke društveno-kulturne vrijednosti i dugoročne odgojno-obrazovne ciljeve koji podupiru i usmjeravaju odgojno-obrazovno djelovanje. Od predškolskih ustanova i škola se očekuje promišljanje i djelovanje u skladu s tako određenim vrijednostima i ciljevima. Jedan od odgovora na navedene izazove i potrebe jest promicanje temeljnih vrijednosti putem odgoja i obrazovanja. Takve su, na primjer, dostojanstvo ljudske osobe, sloboda, pravednost, domoljublje, društvena jednakost, solidarnost, dijalog i snošljivost, rad, poštenje, mir, zdravlje, očuvanje prirode i čovjekova okoliša te ostale demokratske vrijednosti. Vrijednosti na kojima se temelji odgojno-obrazovni sustav u Hrvatskoj valja sagledavati kao nove mogućnosti razvoja hrvatskoga nacionalnoga, kulturnoga i duhovnoga identiteta unutar složenih globalizacijskih procesa. Vrijednosti kojima *Nacionalni okvirni kurikulum* daje osobitu pozornost jesu: znanje, solidarnost, identitet te odgovornost.

Proučavanjem povijesnih izvora zamijećeno je da je jedna od najvažnijih vrednota Hrvata, građana Hrvatske, *nenasilno osvajanje svijeta ljepotom, umjetnošću, znanošću, svjetlošću, športom* (Croata kravata, Dubrovnik, Penkala, Rabuzin, Generalić, Meštrović, Tesla, Janica). Knez Banimir je, dobivajući Papin blagoslov, obećao kako Hrvatska neće voditi osvajačke ratove: miroljubivost kao vrijednost prepoznatljiva je i danas. *Humanizam* je duboko utkan u bitak Hrvatske. Došao je do izražaja još u 15. stoljeću u Dubrovniku. Tek se kasnije pojavljuje u drugim zemljama svijeta u obliku poštivanja ljudskog dostojanstva, i u obliku zakona (1865. godine donesen je Zakon o ukidanju ropstva u Americi).

Poduzetništvo u poslovnom i odgojno-obrazovnom svijetu

Najranije zapise koji uključuju razne oblike poduzetništva pronalazimo u egipatskoj, arapskoj i kineskoj civilizaciji, a vezani su uz ideje, preuzimanje rizika, kupovinu, prodaju i zaradu. Marko Polo smatra se prvim poduzetnikom. Termin poduzetnik (engl. entrepreneur) uvodi Cantillon tj „o poduzetniku i poduzetništvu eksplicitno se piše tek u 18. i 19. stoljeću“ (Škrtić i Mikić, 2011: 81). Iako je u prvim zapisima poduzetništvo vezano uz trgovinu i zanimanja (današnjim riječnikom više uz poslovni svijet), Baptiste Say iz 18. st. smatra da je poduzetništvo (u tadašnjem smislu riječi) općenito vezano uz ljudski rod, što ukazuje na prve naznake povezanosti poslovnih i društvene djelatnosti kao što je obrazovanje. Tekst „O trgovini i savršenom trgovcu“

Benedikta Kotruljevića iz 15 st., rođenog u Dubrovniku, smatra se prvim tekstom o poduzetništvu, trgovini i knjigovodstvu. S obzirom na to da se u ovom radu spominju termini kao što su inovacije, poduzetnost, poduzetništvo, vrijedno je spomenuti J. Schumpeter-a (1883-1950), koji u teoriju uvodi pojam *poduzetnika inovatora* (Škrtić, 2011). Od brojnih autora 20 st., ističemo Drucker-a (1995), Petersa (2008) koji, pored stvaranja nove vrijednosti, preuzimanja rizika i dr., smatraju da je poduzetništvo stvaranje novog tržišta i novog potrošača.

Definicije poduzetništva nalazimo najčešće u stručnoj i znanstvenoj literaturi poslovnog svijeta (Škrtić 2006, 2011; Shane i Venkataraman (2000)), no neke od njih više ili manje primjenjive su u obrazovnom sustavu. Od brojnih autora spominjemo Theodore W. Schula (dobitnika Nobelove nagrade za ekonomiju) jer je jedan od rijetkih koji je isticao (slično kao i J. Baptiste Say u 18. stoljeću) da poduzetnička sposobnost nije ograničena samo na poslovne ljude već je jedno od općih svojstava ljudskih bića, poduzetnici mogu biti studenti, domaćice, i radnici (prema Hunjet i Kozina, 2014).

Škrtić (2006) osim procesa stvaranja novih vrijednosti kroz iskorištavanje prilika s određenim izvorima koji su nam na raspolaganju smatra da je poduzetništvo djelatnost ljudi s posebnim (karakterističnim) psihološkim svojstvima kao što su inovativnost, kreativnost, sposobnost predviđanja, fleksibilnost (poduzetnički mentalitet). Kod uvođenja inovacija u kulturu vrtića, poduzetnička dimenzija (poduzetnost) je bila jako važna jer su gore spomenute odlike one koje su se mogle pokrenuti, ostvariti, poticati i kod odraslih i kod djece u odgoju i obrazovanju.

Prvu jasnu poveznicu između poslovnog i obrazovnog svijeta u dostupnoj literaturi nalazimo u strateškom dokumentu Vijeća Europe na zasjedanju u Lisabonu (2000). Lisabonskom strategijom ukazalo je da obrazovanje treba na odgovarajući način odgovoriti na potrebe/promjene u poslovnom svijetu ne bi li se povećala zapošljivost, blagostanje i dr.: „Smatra se da poduzetništvo služi razvoju i ostvarivanju osobnog potencijala pojedinca kroz poticanje stvaralaštva, samoostvarenja, samostalnosti (Jokić i sur. 2007: 25). Prema Akcijskom planu Europske komisije (2003), obrazovanje za poduzetništvo je potrebno unijeti u sustave obrazovanja uz pomoć lokalnih i nacionalnih tijela. Kako navodi Europska komisija budući da su „osobine ličnosti te razne vještine upravljanja ključni elementi uspjeha, i jedne i druge treba razvijati kroz obrazovanje od rane dobi pa sve do sveučilišnog obrazovanja“ (Jokić i sur. 2007: 26). Strategija za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obavezno i srednjoškolsko obrazovanje (2007) najavljuje prioritete za stjecanje i razvoj temeljnih kompetencija (Strategija, 2007:12). Plan razvoja sustava odgoja i obrazovanja 2005-2010, između ostalog, naglašava inovativne pristupe u odgoju i obrazovanju.

Svakako treba istaknuti da prema europskom kompetencijskom okviru (2004) poduzetništvo obuhvaća dvije komponente: sposobnost pojedinca da sam potakne promjene i sposobnost prihvaćanja, podržavanja i prilagodbe promjenama koje donose vanjske okolnosti. Ta kompetencija „smatra se bitnom jer predstavlja jasnu poveznicu između usvajanja znanja, vještina i stajališta te njihove praktične primjene“ (misli se na promjenu u svijetu rada). Zbog stalnih promjena

u svijetu rada smatra se da sustav odgoja i obrazovanja može utjecati na jačanje poduzetničkih osobina djece – budućih radnika te time pridonijeti stvaranju nove vrijednosti i blagostanju kako pojedinaca tako i društva.

Mnogi suvremeni znanstvenici (Srića, 2010; Vujičić, 2016) i dokumenti (Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje 2011; Europski kompetencijski okvir, 2004; Enterprise Education in Primary Schools, 2002; Izvršnost kroz poduzetnost iz Škotske, 2005) naglašavaju važnost poduzetništva u području odgoja i obrazovanja. Vujičić, kao jedna od rijetkih znanstvenica iz područja predškolskog odgoja i obrazovanja, ističe: „*Jedno od važnih pitanja postaje koje su to sposobnosti koje treba posjedovati dijete za nadolazeće vrijeme?*” Shodno tome, propituje se kako strukturirati (fizički, organizacijski) institucije za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koje će doista biti u skladu s dječjom prirodom i razvijati spremnost za nadolazeće vrijeme: poduzetnički duh, fleksibilnost i prilagodljivost na nove situacije i neprekidnu spremnost na nove situacije (Vujičić, 2016: 39).

U brojnim dokumentima kao što su: izvještaj Instituta za društvena istraživanja o projektu 2006-2007 „Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje”, dokumentima iz područja odgoja i obrazovanja, Nacionalni okvirni kurikulum i Strategija učenja za poduzetništvo 2010-2014 pored pojma *poduzetništvo* koristi se i pojam *poduzetnost*. Pregledom definicija, najčešće se poduzetništvo smatra djelatnošću poduzetnika, za razliku od kojeg je poduzetnost vrlina, osobina onog koji je poduzetan, bez obzira je li poduzetnik ili nije.

Iz ovog kraćeg pregleda dostupne literature vidljivo je da je pojam poduzetništva i kompetencija poduzetništva, iz područja poslovanja, ušao u područje društvenih djelatnosti te odgoja i obrazovanja. Vijeće Europe je na zasjedanju u Lisabonu (2000) Lisabonskom strategijom stvorilo temelje za povezivanje ova dva svijeta: poslovni i društveni.

Institucionalni predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj iz perspektive njegovanja hrvatskog identiteta, poduzetništva i poduzetnosti

S gledišta namjene, u Republici Hrvatskoj, tijekom povijesti, dječji su vrtići bili institucije koje skrbe za djecu dok njihovi roditelji rade te su briga za prava i potrebe zaposlenih roditelja bile u prvom planu (Maleš i sur., 2003).

Analizom povijesnih izvora (Cvijić, 1869; Cuvaj, 1911; Basariček, 1871; Lipovac, 1985; i Došen-Dobud, 1995) počev od prvootvorene predškolske ustanove (1432. u Dubrovniku) vidljivo je da su predškolske ustanove sadržajno bile namijenjene sitnoj, zapuštenoj dječici. 1842. godina povezuje se s pojavom prvih čuvališta, ustanova namijenjenih radničkoj djeci od treće godine do polaska u školu (Cvijić, 1895). Čuvališta su primala djecu od treće do šeste godine života, i tamo su se djeca odgajala tjelesno i radom, priučavali su ih na radljivost i pobožnost.

Godine 1855. otvara se pjestovalište u kojem se uzgajaju djeca tjelesno. Ondje ih kupaju i peru, daju im dobi primjerenu hranu, pričaju.

U Zagrebu (1869.) otvoreno je prvo zabavište: "Tomu zavodu bijaše zadaća, da domaći uzgoj potpomaže i popunja harmoničkim uzgajanjem tjelesnih i duševnih sposobnosti djece i da ih ujedno pripravlja za uspješan napredak u pučkoj školi."

Cvijić opisuje namjenu "pučkog zabavišta": Pučko je zabavište do sada naj-savršeniji zavod za djecu predškolske dobi; jer u njemu nađu u svakom pogledu savjestan i temeljit uzgoj.

Školski zakon iz 1888. godine navodi i Naredbu kraljevske zemaljske vlade, odjela za bogoštovlje i nastavu, o ustrojstvu zabavišta. Nakon toga kreće širenje ustanova za predškolski odgoj, čuvališta i zabavišta (Seme-Stojnović, Vidović 2012).

U Humanističko-razvojnoj koncepciji (1991) po prvi puta se spominje briga o identitetu u smislu razvoja "slike o sebi" kroz institucionalni odgoj. Konvencija o pravima djeteta, kojeg je Republika Hrvatska potpisnica, opisuje četiri grupe prava djece te u sklopu kojih nailazimo na pravo djeteta na porijeklo, identitet, pripadnost.

Radom na dokumentaciji vidljivo je da su predškolske ustanove u Republici Hrvatskoj sadržajno bile više usmjerene na čuvanje djece bez roditelja ili dok roditelji rade. Brinulo se o njihovom zdravlju, tjelesnoj aktivnosti, pobožnosti. Vrijedno je spomenuti dr. Julija Fölsing iz 19. stoljeća koji spominje da je rad nešto urođeno djetetu te se smatralo važnim poučavati i radljivost. Kompariramo li pojam radljivost i cit.: uz laki rad i promišljenu igru privikavati na dužnosti i prava, što će ih jednog uživati kao član ljudskog društva (Cvijić, 1895) s povijesnim pregledom poduzetništva (Škrtić, 2006 i 2011) može se zaključiti da se odgoj za rad u institucionalnom predškolskom odgoju Republike Hrvatske smatrao vrijednošću, što možemo povezati s poduzetništvom, ali u nekim elementima. Samo pojedini su autori poslovni svijet poduzetništva povezivali s obrazovanjem. Njegovanje hrvatskog identiteta spominje se tek u novije vrijeme (češće kao termin „njegovanje pozitivne slike o sebi“, identiteta, prava na porijeklo) i vezan je više uz obilježavanje državnih praznika u Republici Hrvatskoj.

Možemo pretpostaviti da se kroz povijest u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja, prema dostupnim propisima i dokumentaciji, rijetko sustavno radilo na njegovanju hrvatskog identiteta i/ili elementima poduzetništva. U novije vrijeme zapaža se niz strateških dokumenata Republike Hrvatske koji su pripremili uvjete za operacionalizaciju brige o poduzetničkom mentalitetu i hrvatskom identitetu u odgoju i obrazovanju. Citiramo: „Ciljevi donošenja Strategije učenja za poduzetništvo, s naglaskom na poduzetnu Hrvatsku, su višestranici. Poduzetništvo je postalo odgojno-obrazovno područje svih nacionalnih kurikulumu na predškolskoj i osnovnoškolskoj razini, odnosno jedna od temeljnih kompetencija, zato što se određena znanja stječu u ranim razvojnim fazama djece“ (Vlada Republike Hrvatske, 2010-2014: 12).

Suvremeni znanstvenici (Skoko, 2016, Srića, 2010) ističu neprepoznatljivost hrvatskog identiteta u svijetu po kulturi i po poslovnom uspjehu: „Hrvatsku danas rijetko tko povezuje s nekim konkretnim proizvodom, inovacijom, kulturnom industrijom, uspješnim pojedincem (izvan sporta), manifestacijom ili spektakularnim arhitektonskim simbolom. Važno je da svoj identitet osvijestimo i da na njega budemo ponosni. Ne možemo očekivati da će nas drugi poznavati i poštivati ako

ne poznajemo i poštujemo sami sebe“ (Skoko, 2016: 9). Srića je ipak optimist jer u budućnosti (Srića, 2010.) vidi Hrvatsku kao rasadnik kreativnosti i poduzetništva. Treba spomenuti kako Srića kao znanstvenik poznat u poslovnom svijetu naglašava poticanje inovacija i kreativnosti u dječjem vrtiću, cit.: „Treba poticati inovatore i kreativce na svim razinama društva, od dječjeg vrtića do međunarodnih festivala inovacija“ (Srića, 2010: 190).

Dječji vrtić „Šumska jagoda“ u Zagrebu prvi je dječji vrtić u Republici Hrvatskoj u kojem se 2002. godine uvela sustavna briga o poduzetničkom mentalitetu i hrvatskom identitetu inspiriranom baštinom zemlje u kojoj je dijete rođeno. Kasnije se projekt provodio u Dječjem vrtiću Botinec. Vezano za predškolske ustanove bilježimo da je pedagoške godine 2008./09. pokrenut projekt „Dječji tjedan poduzetništva“ u dječjim vrtićima RH. U proteklom periodu projektom je bilo obuhvaćeno jedanaest dječjih vrtića (Peklić i sur, 2012: 217).

Akcijско istraživanje – uvođenje inovacije u kulturu vrtića

Suvremeni autori (Srića, 2010; Vujičić, 2016) i dokumenti (Okvirni nacionalni kurikulum 2010; Europski kompetencijski okvir, 2004; Enterprise Education in Primary Schools, 2002; Lisabonska strategija 2000.) naglašavaju važnost poduzetništva u području odgoja i obrazovanja. Kao što je ranije istaknuto, povijesnim pregledom te sustavnim promatranjem odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima uočen je izostanak sustavnog njegovanja hrvatskog identiteta i poduzetničkog mentaliteta. Nadalje, uočen je interes djece za baštinu (spontano i često pjevanje pjesme „Lijepa naša“; djeca postavljaju pitanja o Tesli, Penkali, bilo je to vrijeme obilježavanja godišnjice Tesle, Penkale, Dana kravate i dr.); Zbog suradnje dječjeg vrtića sa Švedskom, susret s drugim kulturama nametnuo je nama odraslima pitanje „Tko smo mi, po čemu se prepoznaje da smo vrtić u Hrvatskoj?“ To su samo neki od razloga zbog kojih smo pristupili traženju odgovora na već prije navedena pitanja te nastojali zadovoljiti interes djece.

Prva faza akcijskog istraživanja

U prvoj fazi akcijskog istraživanja jedan od ciljeva bio je utvrđivanje stanja proučavanjem institucionalnog predškolskog odgoja u Hrvatskoj te u odgojno-obrazovnim skupinama (etnografska analiza čiji je sažetak prethodno u radu prikazan) te otkrivanje trenutnih interesa djece (fotografiranje, analiza dokumentacije, anketa).

Analizom konteksta vrtića u sobama dnevnog boravka uočeno je da imaju preé poznatljive elemente stranih programa: Reggio, Waldorf, Head start, Montessori (prema upitniku o kontekstu soba dnevnih boravaka u dječjim vrtićima Grada Zagreba/Hrvatske (N=40). Nadalje, utvrđeno je da vidljivost *hrvatskog identiteta* u kontekstu vrtići najčešće imaju povremeno, po nekoliko dana u godini, u vrijeme obilježavanja važnijih državnih praznika (npr. na Dan državnosti pjevaju se

domoljubne pjesme, priče o domovini, unose se zastavice, folklorni elementi i sl). U odnosu na dijete postavljen cilj: baštinu približiti djetetu na njemu razumljivu jeziku, uzimajući u obzir dječji interes.

Goleman (1995) spominje *logiku uma i srca* (emocionalnog uma). „Logika emocionalnog uma je asocijativna; one elemente koji simboliziraju određenu realnost ili pokreću uspomenu na nju, smatra identičnim realnosti. Upravo se zbog toga poredbe, metafore i slike obraćaju izravno emocionalnom umu kao i cjelokupna umjetnost – romani, film. Velika većina učitelja prodrli su do srca svojih učenika govoreći jezikom emocija, poučavajući parabolama, mitovima i pričama, simboli, i rituali s racionalnog stajališta govore jezikom srca (Goleman 1997: 304) te smo se u projektu djetetu nastojali približiti tim jezikom jer je ljubav prema domovini u području osjećaja, a inovativnost i poduzetništvo je povezano s emocijama. Osjećaji prethode mislima.

Neki autori definiraju kulturu kao društveno nasljeđe koje pojedinac učenjem preuzima od grupe. Kultura i odgoj imaju istoznačan izvor u latinskom izrazu: *cultus* – njegovanje, uzgoj (prema Strugar, 2005).

Definicije odgoja kao svjesnog i namjernog prenošenja društveno-povijesnog iskustva starijih generacija na mlade sa svrhom da se svaka generacija osposobi za svoju društvenu ulogu (Enciklopedijski rječnik, 1963) naglašava transmissijski pristup u prenošenju kulture, što možemo povezati s tradicionalnim pristupom, poučavanjem. U transakcijskom i transformacijskom pristupu, pripremili smo kontekst u kojemu je dijete moglo samostalno graditi svoje vrijednosti, spoznaju, kao i socijalnu kompetenciju.

Izdajamo pretpostavke koje su vezane uz predmet ovog rada:

- dijete će doživjeti puno ugodnih osjećaja u igri s predmetima, maketama, suvenirima, životinjama i biljkama autentičnim za Hrvatsku i tako svakodnevno razvijati ljubav prema domovini (logika emocionalnog uma)
- na inicijativu djeteta moći će se razvijati projekti kao osnova za inventivnost i poduzetništvo
- ponuđene mogućnosti za identifikaciju s uspješnim ljudima Hrvatske dati će izbore za donošenje dobrih odluka djeteta za sebe – i ja to mogu, imam ideju...

Druga faza istraživanja

Promišljanja i interesi djece i odraslih, uvažavanjem rezultata znanstvenih istraživanja (Goleman, 2000; Diamond i Hopson, 2002, Mayer i Salovey, 1997) doveli su do unošenja novina u kulturu vrtića (na primjeru dvaju vrtića) kreiranja projekta „Djeca – čuvari djedovine“ kao i niza potprojekata te akcija unutar njih. Inovacije u kulturi vrtića postignute su provođenjem projekta Djeca – čuvari djedovine“ (u Dječjim vrtićima „Šumska jagoda“ i Botinec) tako da su obogaćivani kulturnom i prirodnom baštinom Hrvatske na način da su slavna djela i ljudi, krajolici, autohtone vrste, endemi, prirodni, materijalni i ljudski resursi približeni djeci na

razvojno primjeren način (Seme Stojnović i sur., 2010: 6). Osjetilo vida važno je djetetu predškolske dobi, emocionalni um (doživljajni, asocijativni dio), a novo okruženje sobe dnevnog boravka i dvorišta vrtića vizualno je dobilo ono najbolje po čemu je Hrvatska prepoznata u svijetu, centri aktivnosti bili su stimulativno okruženje za sva osjetila i pokrivali su sve aspekte razvoja.

Za potrebe projekta pojmove inovativnost i poduzetništvo smo definirali na razvojno-primjeren način predškolskoj djeci: inventivnost kao sposobnost "imati ideju", a poduzetništvo kao sposobnost opredmećivanja ideje, a proces od ideje do opredmećivanja ideje (kao jedna od odlika poduzetnosti) bio je vidljiv u svakodnevnom životu djeteta u vrtiću. Cilj koji je postavljen u odnosu na dijete bio je poticanje poduzetničkog mentaliteta u ranom razvoju.

Promišljajući o načinima formiranja poduzetničkog mentaliteta, podržavanja inventivnosti, proučavanjem stručne i znanstvene literature naišli smo na rezultate longitudinalnih istraživanja (Goleman, 1997; Mayer i Salovey 2003) o tome da se način rada s djecom i izbor ponašanja djece može povezati s kasnijim uspjehom u životu (primjer vezan uz „odgođeno zadovoljstvo“). Ujedno se pozornost usmjeravala na vrijednosti, ne u smislu da se materijalizirana ideja unovči, već da omogućiti interiorizaciju vrijednosti. Drugim riječima, ideja koja motivira dijete, zbog koje pronalazi rješenja, rješava problemske situacije, dolazi do cilja gradi kapacitete djeteta, a kada bude opredmećena, bilo je važno da to bude na dobrobit svih, u smislu ljudskih vrijednosti (a ne samo zbog profita).

U projektu smo bili vođeni mislima i zapažnjima da su djeca, kada su istinski uronjena u aktivnost koja ih interesira slično poduzetnicima, kako iz opisuje Harvey McKay, koji kaže da najuspješniji poduzetnici svoj posao ne smatraju poslom već odabiru onu djelatnost koja ih najviše interesira te u kojoj najviše uživaju.

Poznato je, djeca lako padaju pod utjecaj, a mi smo htjeli izbjeći da stimulativnu sredinu, kulturu vrtića boje samo prije spomenuti strani programi i /ili „moćni brandovi“ koje spominje Srića: "Milenijci su odgajani na imidžu moćnih brendova, od Microsofta i Levisa do Disneya i Rolexa, Mc Donaldsa, Coca-cola, znaju cijeniti vrijednost robne marke" (Srića, 2010: 182) bez upoznavanja uzora i onog najboljeg što Hrvatska ima.

Vođeni idejom kako djeci trebaju naši uzori, brandovi pomoću priča smo im približili slavne ljude koji su bili ili kreativni, inventivni i/ili poduzetni (Vrančić, Galtadić, Mohorovičić, Rabuzin). Ujedno su ti slavni ljudi i njihova djela ono najbolje što Hrvatska ima kao svoj identitet u svijetu, a na tome su djeca mogla graditi svoju pripadnost, identitet, ponos. Elementi iz baštine Republike Hrvatske preoblikovani su u predmete – igračke centre aktivnosti (npr. centar glazbe Dora; centar početnog pisanja „Penkala“; igračka-slagalica u obliku kravate; slikovnica o psu pasmine dalmatiner, Hrvatskom ovčaru; Ličkom medu i dr) i djeca su se svakodnevno mogla s njima igrati. Cilj je bio osigurati djetetu da kroz ugodu u igri upoznaje, istražuje, propituje svim osjetilima sve što je vezano uz njegov identitet.

Riječ poduzetništvo u mnogim jezicima dolazi od riječi poduzeti, sam krenuti u akciju.

Odgođeno zadovoljstvo ima povezanost sa strpljivošću i ponašanjem koje se može birati i na ponašanje se može utjecati odgojem.

Velika većina istraživača, teoretičara i praktičara (npr. Shayi i Indoshi, 2008; Gilson i Cherry, 2012; Halverson, 2007; Worth, 2010; Eggers, 2000; Wilson, 2012. i dr.) slažu se da u vrtiću treba uvijek biti formiran istraživačko-spoznajni centar u kojem će biti ponuđen čitav niz različitih materijala, pribora i opreme djeci na dohvat ruke uz uvjet česte izmjene i rotacije, ovisno o promjenama dječjeg interesa. U njemu se tijekom vremena odvijaju manje ili više strukturirane istraživačke aktivnosti uz odgojiteljevo nenametljivo praćenje i podržavanje tih aktivnosti (Vujičić, 2016: 45) materijali bi trebali biti stvarni i odabrani na način da potiču znatiželju djece te im omogućuju neposredno bavljenje djece materijalima, eksperimentiranje, transformiranje, postavljanje hipoteza i drugo.

Vođeni prepoznatom potrebom djeteta za istraživanjem, čuđenjem u skladu s interesom djeteta i vizijom vrtića formiran je Centar istraživanja „Tesla“ koji je ujedno predstavljao stimulativno okruženje za inventivnost, kreativnost, poduzetništvo, upoznavanje puta znanstvenog razmišljanja kroz igru, brojne projekte na inicijativu djece, ali u isto vrijeme djeca traže pomoć odraslih koji su u njihovoj blizini, koji daju smisao njihovim prvim iskustvima“ (Fleer, 2009 u Vujičić, 2016: 41)

Stimulativno okruženje je osim predmeta, igračaka inspiriranih baštinom Hrvatske činila slikovnica „Igrajmo se pleterima“ – vježbe grafomotorike inspiriranim najljepšim primjerima pletera Hrvatske; keramičke minijature najpoznatijih građevina u kutiću građenja, suhozid, mjuzikl „Hrvatska bajka“, Legenda o Hrvatima i dr.

Odgojitelji su osmišljavali situacije prema vrednoti za koje su željeli da dijete iskusi, doživi kao bi došlo do pounutrenja ljudskih vrijednosti.

Inovacije u kulturi vrtića ujedno su bili i opredmećivanje ideja i za odgojitelje i za djecu, u odgojno-obrazovnom procesu dolazilo je do stvaranja nove vrijednosti – drugim riječima – poduzetništva. Na prvoj prezentaciji projekta „Djeca čuvari djedovine“ u javnosti uzvanici i roditelji su mu dali novo ime: *Konačno, vrtić s Hrvatskim identitetom – sad možemo u Europu*“.

Ako bismo se poslužili riječima Dalberga, na dijete se gleda kao na sustvarao-cu znanja, identiteta i kulture (Dalberg i sur. 2007) mogli bismo reći da je dijete u ovom procesu bilo sustvaraoc i zajedno s odraslima.

Treća faza istraživanja – suradnja s poduzetnicima, umjetnicima

Treći cilj bio je uvođenja inovacija u kulturu vrtića modela vrtića s hrvatskim identitetom bio je interiorizacija ljudskih vrijednosti. Vrijednosti se definiraju kao sve ono što oplemenjuje i daje punoću i smisao životu. To su duboko ukorijenjeni stavovi o onome što držimo valjanim.

U užem smislu riječi odgoj je usmjeren na proces građenja i oblikovanja osobnosti, na ostvarivanje onih pozitivnih ljudskih odlika zbog kojih poštujemo određene osobe. Vukasović odgoj smatra širim pojmom od obrazovanja i kaže da

je on vrijednosna kategorija u kojoj se osim obrazovnih dobara, usvajaju i odgojne vrijednosti. On je u funkciji doživljavanja i ostvarivanja ljudskih vrijednosti, njime se njeguje osjetljivost za vrijednosti! (Vukasović, 1994). Različiti autori različito određuju temeljne vrijednosti, ali svi imaju polja preklapanja kad su u pitanju mir, ljubav, pravednost, odnosno neki pojmovi su istoznačni kada pobliže pogledamo njihove definicije. Ono što treba istaknuti, dakle, jest slaganje u tome što su vrijednosti, no malo autora daje naputak *kako ih internalizirati*. (Maleš, Stričević 2005) ističe odgovornost, poštovanje, toleranciju, prijateljstvo, brigu za druge i solidarnost, suradnju, pravednost i nenasilje te navodi niz aktivnosti kojima se razvijaju te vrijednosti.

U trećoj fazi akcijskog istraživanja djeca su na temelju svojih interesa imala prilike surađivati s raznim umjetnicima, poduzetnicima, obrtnicima (npr.: Zdenka Kovačiček; PIP d.o.o. vlasnika Ivana Bračića; Croata Academica, TOZ i dr). Obogaćeno iskustvo, doživljaje prerađivali su kroz razne medije. Djeca školski obveznici natjecali su se u vezanju kravate, a roditelji se djecom igrali pokretnih igara na temu kravate (fina i krupna motorika, emocije radosti i ushita vezanih uz predmet iz baštine RH i dr.).

Vrednovanje odgojno obrazovnog procesa - evaluacija

Evaluaciju možemo izraziti i citatom „.... jedan od najvažnijih ciljeva rada s djecom je osvještavanje značaja i uloge kulture za pojedinca i zajednicu te upoznavanje kulture kao dinamičnog i promjenjivog fenomena ovisnog o cjelokupnoj društvenoj strukturi i međugrupnim odnosima. Prenesemo li sva ova značenja na predškolske ustanove tada je važno naglasiti da je potrebno, kod djece razvijati holistički, kontekstualni pristup kulturi bez kojeg nije moguće puno prepoznavanje, razumijevanje i prihvaćanje sebe i drugog“ (Jurčević-Lozančić i sur. 2008).

Usporedbom promišljanja o kulturi ustanove i rezultata našeg istraživanja, ciljeva te početnih pretpostavki možemo zaključiti da su djeca imala prilike upoznati svoju kulturu preko inovacija u kulturi vrtića, imali su prilike u emocionalno obojenoj situaciji graditi pojmove asocijativnim putem na temeljenim na elementima baštine koji su simbolizirali određenu realnost te su također pokrenuti interesima na kojima su se razvijali projekti jačali svoje kompetencije za poduzetnost

Od inventivnosti i poduzetništva u dječjem vrtiću do inventivnosti poduzetništva na fakultetu

Poduzetnost je vrlina koju čovjek ima, ali ne mora zbog toga postati poduzetnik i ostvariti svoj san. Međutim, iz iskustva znamo da ideje mogu dugo živjeti. Tako i vizija o vrtiću s hrvatskim identitetom i dalje živi. Poduzetnost oko uvođenja inovacija u kulturu vrtića pretvorila se u poduzetništvo odraslih. Na arhitektonskom fakultetu, Odjelu za dizajn osmišljen je brand Hai igračke (hrvatska autentična

igračka). HAI igračke su predstavljene u Bruxellesu. Golden marketing izdavač je priručnika o vrtiću s hrvatskim identitetom i njegovanjem interkulturalnosti, a u tisku su brojne slikovnice o našim autohtonim vrstama. *San o vrtiću s hrvatskim identitetom* oživio je na kreativne i nepredvidljive načine zahvaljujući kreativnosti ljudi koji su pomogli ideje ostvariti, opredmetiti, dati im novu vrijednost i bili spremni uložiti svoje vrijeme i kompetencije.

Literatura

1. Balaban, J. (2005) U potrazi za identitetom, komparativna studija vredonta: Hrvatska i Europa (11). Zagreb: Golden Marketing-Tehnička knjiga.
2. Basariček, S. (1871) Zabavišta, I. Obća hrvatska učiteljska skupština u Zagrebu, 23., 24. i 25. kolovoza 1871. (137 – 145). Zagreb: Centralni odbor I. Obće hrvatske učiteljske skupštine.
3. Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa (11-44). U: Opić, S., V. Bilić, M. Jurčić (ur.), *Odgoj u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet u Zagrebu.
4. Bergoglio, J. M. Papa Franjo (2015). O odgoju. Split: Verbum
5. Bežen, A. (2012.) Hrvatski identitet – pregled temeljnih sastavnica i nositelja. U: Bežen, A., M. Bošnjak (ur.), *Hrvatska nastava u inozemstvu* (141-174). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
6. Cuvaj, A. (1910, 1911, 1913). Građa za povijest školstva kraljevina Hrvatske i Slavonije od najstarijih vremena do danas, Svezak II., III. i IV., 1910. Svezak VII. 1911. Svezak V., VI., IX. i X., 1913. Zagreb.
7. Cvijić, A. (1895). Rukovođ za zabavište Zagreb: HPKZ.
8. Došen-Dobud, A. (1995). Jedno stoljeće od pojave prvog predškolskog priručnika u Hrvatskoj. U: *Dijete Vrtić Obitelj* 1 (2).
9. Drucker, P. (2005). Najvažnije o menadžmentu. Zagreb: M.E.P. Consult. Entrepreneurship Hardcover
10. Hunjet, A., Kozina, G. (2014). Osnove poduzetništva. Varaždin: Sveučilište Sjever.
11. Jokić, B. (ur.) (2007). Ključne kompetencije "Učiti kako učiti" i "Poduzetništvo" u osnovnom školstvu Republike Hrvatske - Istraživački izvještaj. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja.
12. Jurčević Lozančić, A., Seme Stojnović, I., Vidović, T. (2008). Evaluacija odgojno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi (106-117). Ljubljana: Sodobna pedagogika.
13. Kuvačić, N. (2002). Poduzetnička biblija. Split: vlastita naklada.
14. Letica, S. (2011) Tko smo, što smo i kakvi smo zapravo mi Hrvati? U: Lukić, Z. i Skoko, B. (ur.), *Hrvatski identitet*, zbornik (25-52). Zagreb: Matica hrvatska.
15. Lipovac, M. (1985). Predškolski odgoj u Hrvatskoj Zagreb: Narodne novine.

16. Maleš D. i sur. (2003). Mi poznajemo i živimo svoja prava. Zagreb: Školska knjiga
17. Peklić, J. i sur. (2012). Obrazovanje za poduzetništvo u dječjim vrtićima, Učenje za poduzetništvo. 2 (2): (217-224)
18. Peters, T. (2008). U potrazi za izvrsnošću. Zagreb: Profil.
19. Samardžija, M. (2012) Zašto učiti hrvatski? U: Bežen, A., M. Bošnjak (ur.), Hrvatska nastava u inozemstvu (175-180). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
20. Seme Stojnović, I. (2002). Komunikacija prema Transakcijskoj analizi i mogućnosti unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa. U: Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Zagrebu
21. Seme Stojnović, I., Vidović T. (2006). Igrajmo se pleterima, radni listovi za vježbe grafomotorike. Zagreb: Školska knjiga.
22. Seme-Stojnović, I., Vidović, T. (2012) Djeca čuvari djedovine. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
23. Shane, S., Venkataraman, S. (2000). The promise of entrepreneurship as a field of research. Academy of Management Review (25., 217-226). via the Copyright Clearance Center
24. Siropolis, N. C. (1986). Small Business Management: A Guide to
25. Skoko, B. (2016). Kakvi su Hrvati. Zagreb: Fokus komunikacije.
26. Srića, V. (2010). Hrvatska 2020. Zagreb: Profil International.
27. Škrtić, M., Mikić, M. (2011). Poduzetništvo (10, 81). Zagreb: Sinergija – nakladništvo.
28. Vujičić, L. i sur. (2016). Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci Centar za istraživanje djetinjstva.
29. Wickham, P.A. (2006). Strategic Entrepreneurship. Harlow: FT Prentice Hall.

Internetski izvori

1. http://www.hzz.hr/UserDocsImages/Strategija_ucenja_z_a_poduzetnistvo_2010-2014.pdf (13.8.2017.)
2. <http://positivepsychology.org.uk/emotional-intelligence-mayer-salovey-theory/> (25.7.2017.)
3. <https://www.google.hr/search?q=+Metodologija+visokoškolskog+obrazovanja+u+funkciji+poticanja+poduzetničkog+ponašanja++DoktorskaDISERTACIJA> (1.9.2017.)
4. <http://www.zivotna-skola.eu/vrline/poduzetnost.html> (1.8.2017.)
5. <http://hu-benedikt.hr/?p=15969> <https://hr.wikipedia.org/wiki/Poduzetni%C5%A1tvo> (17.8.2017.)
6. <http://numeracy4life.wikispaces.com/file/view/primary.pdf> (6.9.2017.)

Propisi i dokumenti

1. Enterprise Education in Primary Schools was funded by the Commonwealth Department of Education, Science and Training under the Enterprise and Career Education Programme. ISBN: 1 86366 464 5 SCIS order number: 967519 Full bibliographic details are available from Curriculum Corporation. Published by Curriculum Corporation PO Box 177 Carlton South Vic 3053 Australia
2. Australski program Poduzetničko obrazovanje u osnovnim školama (Enterprise Education in Primary Schools, 2002)
3. Škotski program za uvođenje poduzetništva u obrazovanje Izvrsnost kroz poduzetnost (Excellence Through Enterprise, 2005)
4. Predškolski odgoj s programskim usmjerenjima njege, odgoja, zaštite i rehabilitacije djece predškolske dobi s poteškoćama u razvoju, Ministarstvo kulturr i prosvjete, Zavod za školstvo Republike Hrvatske, 1993.
5. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2011.
6. Strategija učenja za poduzetništvo 2010.-2014., Vlada Republike Hrvatske Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva
7. Konvencija o pravima djeteta Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, 2001.
8. Europski referentni okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, 2006.
9. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, Narodne novine broj 124/2014.

Innovations in the Culture of the Institution - an Example of Croatian Identity and Entrepreneurship in Kindergarten

The paper presents how innovations in the culture of an institution can contribute to development of a kindergarten model with Croatian identity inspired by the heritage of the Republic of Croatia, which includes an active role of a child and entrepreneurship in education. If a kindergarten systematically does nothing to develop its culture, it will develop nevertheless. That's why it is important to choose which culture and values we want the child to experience and adopt. Culture is manifested in the style of physical arrangement of kindergarten facilities, clothing style, speech, objects, written materials, verbal and nonverbal expressions. According to research findings, Diamond (2002) and Jovančević (2016) conclude that the growth and development of the child's brain will be greater if it is stimulated more efficiently, and the foundation for stimulating and encouraging environment for the child lies in caring about the culture of the institution in all dimensions, as emphasized by Sočo-Petrović (2011 and 2012) and Vujičić (2011). Moss (2016) points out that all EU member states can contribute to the best interest of children based on their rich experience, traditions and culture. Jurčević-Lozančić et al. (2008) point out that children are not passive recipients of culture: the culture is being taught and transmitted from generation to generation through education, within the envisioned environment. The authors obtained similar results based on the analysis of documentation and action research, which led to the introduction of innovation in the institution's culture, as shown by the example of two kindergartens. Introducing innovations opened up numerous opportunities for building the Croatian identity, stimulating creativity, and encouraging entrepreneurship.

Keywords: *identity, entrepreneurship, heritage, encouraging environment, kindergarten*

POTPOMOGNUTA KOMUNIKACIJA U ODGOJU I OBRAZOVANJU DJECE SA SLOŽENIM KOMUNIKACIJSKIM POTREBAMA

Esmeralda Sunko

Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu

Sažetak

Teorijski i inovativni praktični koncepti odgojnih i obrazovnih pristupa djeci s teškoćama u razvoju pronalaze sve veća rješenja u potpomognutoj komunikaciji (hrvatski termin za alternativnu i augmentativnu komunikaciju). Složene komunikacijske potrebe djece s motoričkim i intelektualnim teškoćama, poremećajem iz spektra autizma i govornom apraksijom posljedica su nemogućnosti upotrebe govornog jezika i/ili prisutnosti teškoća jezičnog razumijevanja. Augmentativna tehnologija kao dio asistivne tehnologije, su nove tehnologije koje stvaraju široki spektar mogućnosti za razvoj usluga djeci sa složenim komunikacijskim potrebama. Njihova upotreba zahtijeva izrazito strukturiran pristup auditivnoj, vizualnoj i kinetičkoj podršci djeci sa složenim komunikacijskim potrebama. U ovom radu prezentirani su primjeri personalizirane inovativne promjene i dopune gotovih programa iz područja alternativne i augmentativne tehnologije prema složenosti potreba djece i učenika sa složenim komunikacijskim potrebama u redovnim vrtićima i školama tijekom dvije godine. Rezultati prikazani praćenjem, upućuju na olakšanu socijalizaciju i poboljšanje komunikacije uz otklanjanje negativnih oblika ponašanja u predškolskim i osnovnoškolskim inkluzivnim uvjetima uz primjenu potpomognute komunikacije.

Ključne riječi: *Inkluzija, djeca s teškoćama u razvoju, djeca s cerebralnom paralizom, poremećaj iz spektra autizma, govorna apraksija, intelektualne teškoće, asistivna i augmentativna tehnologija*

Potpomognuta komunikacija u svrhu inkluzije

Inkluzivno društvo podrazumijeva suživot različitog. U širem značenju može se usporediti sa jednakosti, kao socijalnom vrijednosti, koja je povezana sa svim momentima socijalne nejednakosti, potlačenosti i diskriminacije (Avramidis i Norwich, 2002). Inkluzija obuhvaća između ostalog i reformu odgojno obrazovnog sustava na način da se svaka ustanova i organizacija može prilagoditi (akomodirati) svakom djetetu. Ona je postulat tolerantnog i humanog društva u kojem se poštuju sva prava svih ljudi i djece. Inkluzija u odgoju i obrazovanju podrazumijeva razvoj cjelokupnog sustava po mjeri svakog djeteta, jednaku brigu i skrb djece tipičnog razvoja i djece s teškoćama u razvoju (više u Romstein, 2010; Bouillet, 2011; Igrić, 2015). Djeca tipičnog razvoja ne bi smjela biti zanemarena na svom razvojnom putu zbog dodatnih obveza odgojitelja, učitelja i roditelja prema djeci s teškoćama u razvoju. Pravo na komunikaciju je jedno od temeljnih ljudskih prava.

Biološki faktori, mentalne i intelektualne sposobnosti, osobnost pojedinca faktori su razvoja komunikacije.

Većina djece s teškoćama u razvoju ne mogu govorom komunicirati na način kojim komunicira većina ljudi. Obzirom na njihove posebne potrebe nazivaju se djecom sa *složenim komunikacijskim potrebama*. Metode i načini komunikacije koje pomažu i/ili nadomještaju njihov govor, jezik i/ili pismo zahtijevaju uporabu *potpomognute komunikacije* (RCSLT, 2009). Potpomognuta komunikacija je hrvatski termin za alternative and augmentative communication – (ACC), definiran od Internacionalnog društva za alternativnu i augmentativnu komunikaciju (ISAAC). Koriste je osobe i djeca s teškoćama i u receptivnom i u ekspresivnom govoru. To su djeca koja nisu nikada bila u mogućnosti koristiti prirodan govor zbog različitih poteškoća. Namijenjena je djeci sa složenim komunikacijskim potrebama koja se ne mogu služiti govornim jezikom i/ili imaju teškoće jezičnoga razumijevanja. Uglavnom su to djeca sa više vrsta poremećaja, a među njima su najizraženija djeca s poremećajima iz autističnoga spektra, cerebralnom paralizom, intelektualnim teškoćama i dječjom govornom apraksijom (Ivšac Pavliša 2012; Bušić 2016; Car, 2007). Govor nije jedini način komunikacije, jer se može komunicirati i neverbalno (geste, mimika, predmeti i njihovi simboli). Komunikacija je višedimenzionalni proces koji uključuje facijalne ekspresije, gestikulaciju, pokrete, pokazivanje i pisanje. Oblici komunikacije koji upotpunjuju ili potpuno zamjenjuju njihov govor ili pisanje, a ostvaruje se kombiniranjem grafičkih, slikovnih, fotografskih elemenata ili primjenom simbola koji prezentiraju bića, predmete, pojave, radnje. Komunikacija je potpomognuta bilo alternativnim sredstvima ili pojačavanjem (augmentiranjem) postojećih (Car, 2007) uz pomoć novih tehnologija. Termin tehnologija definira se sa različitih aspekata ljudskog života. Ovom radu pogoduje razmatranje moderne filozofije koja definira tehnologiju kao ljudsku aktivnost i volju kako bi se ono što je stvoreno (eng. artefacts) održalo i koristilo (Mitcham, 1994 prema Pekdağ, 2014). **Asistivna tehnologija** odnosi se na različite tehnološke proizvode, dio opreme ili sustave koji se koriste kao asistivna, adaptivna i rehabilitacijska pomagala za djecu s teškoćama u s razvoju. Uključuje razna nisko- i visokotehnološka sredstva (hardver, softver i druge periferne uređaje) koja pomažu osobama da se izraze, ali i da razumiju jezik i komunikaciju u cjelini. Niskotehnološka sredstva ne trebaju električnu energiju da bi se dijete njima služio. Većina ih je ručno rađena i individualno prilagođena svakom djetetu. To su razne vrste opipljivih predmeta (konkretni predmet, umanjeni objekti ili dijelovi objekata), komunikacijske ploče ili knjige. Visokotehnološka sredstva su sredstva kojima je potrebna električna energija kako bi funkcionirala. To su komunikacijski uređaji, tj. komunikatori, sustavi koji se aktiviraju pogledom, uređaji za skeniranje objekata, osobna računala, razne vrste „pametnih telefona“, tableti, prijenosni elektronički organizatori.

Terminološki okvir djece s teškoćama u Republici Hrvatskoj

Termin dijete koristi se uvijek kada nema posebnog razloga voditi računa o razvojnoj teškoći djeteta. Izraz dijete s posebnom potrebom koristi se kada se dijete uključuje u posebne obrazovne, medicinske ili programe psihosocijalne podrške (i u npr. dokumentima kao što su upute, instrumenti za procjenu i slično). Višedimenzionalnost problematike djece s posebnim potrebama, dovela je do šarolikosti pojmovnog i terminološkog razumijevanja. Zakoni i pravilnici u Republici Hrvatskoj pružaju okvir kojeg bi se trebali pridržavati svi sudionici odgojnog i obrazovnog procesa i rehabilitacije djece s posebnim potrebama. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi Republike Hrvatske (NN. br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17) određuje *učenike s posebnim odgojno obrazovnim potrebama* (čl.62). To su *daroviti učenici i učenici s teškoćama*. Zakon u čl.65 navodi koja su djeca učenici s teškoćama. Učenici s teškoćama su: a) *učenici s teškoćama u razvoju*; b) *učenici s teškoćama u učenju, problemima u ponašanju i emocionalnim problemima*; c) *učenici s teškoćama uvjetovani odgojnim, socijalnim ekonomskim, jezičnim i kulturalnim čimbenicima*. U Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13) također se upotrebljava pojam djeca rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju, ali ovaj zakone ne razvrstava prema kategorijama već se čl. 17. upućuje na organiziranje programa za djecu rane i predškolske dobi s teškoćama u razvoju, po posebnim uvjetima i programima koje propisuje ministar nadležan za zakon odgoja i obrazovanja. Shodno Zakonskim okvirima Ministarstvo nadležno za odgoj i obrazovanje propisalo je Pravilnikom o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju djece s teškoćama u razvoju Orijentacijsku listu prema kojoj skupine vrsta teškoća su: 1. Oštećenja vida; 2. Oštećenja sluha; 3. Oštećenja jezično-govorne-glasovne komunikacije i specifične teškoće u učenju; 4. Oštećenja organa i organskih sustava; 5. Intelektualne teškoće; 6. Poremećaji u ponašanju i oštećenja mentalnog zdravlja i 7. Postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju (NN 24/15).

Pojam dijete s teškoćom u razvoju (uz oznaku dijagnoze i detaljan opis razvojne teškoće u svim aspektima razvoja djeteta) koristi se kada je djetetu potreban terapijski tretman medicinskog tipa. Odrastanjem, Sve većem broju djece dijagnosticira se postojanje više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju. Pojavnost više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju ovisi o kombinaciji proučavanih teškoća, metodama istraživanja, upotrijebljenih mjernih instrumenata i dr. Većina djece s višestrukim vrstama teškoća nije uvijek otkrivena, jer se na odgoj i obrazovanje i rehabilitaciju djeca upućuju prema primarnoj odnosno dominantnoj teškoći (Nedović, Odović, Rapaić, 2010). Ova su djeca u psihofizičkom razvoju mnogostruko su izloženija teškoćama na razini funkcionalnosti. Prisutne su teškoće u kretanju, ovladavanju svakodnevnih životnih vještina, javljaju se deformiteti skeleta, zbog slabe muskulature prisutni su problemi disanja, cirkulacije, probavnog trakta i brojne druge poteškoće. Djeca s više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju sporije stječu nove vještine, teško generaliziraju, pokazuju teškoće u vještinama

samopomoći, često pokazuju teškoće u ponašanju i komunikaciji i shodno tome imaju povećanu potrebu za podrškom u komunikaciji (Ivšac Pavliša 2012).

Djeca sa cerebralnom paralizom, s teškoćama u ponašanju i djeca s poremećajem iz spektra autizma

Razina i procjena teškoća u socijalnoj komunikaciji i u ograničenim, repetitivnim ponašanjima razlikovala se prema kulturalnom kontekstu, a klasifikacije su vremenom je doživljavale mnoge promjene. Među djecom s više vrsta teškoća zadnjih godina su izraženija djeca s poremećajima iz autističnoga spektra, cerebralnom paralizom, intelektualnim teškoćama i dječjom govornom apraksijom. Problemi u ponašanju su zbog nemogućnosti komunikacije česti su njihovi pratitelji.

Cerebralna paraliza je klinički sindrom „neprogresivni poremećaj pokretljivosti i držanja tijela, izazvan nedostatkom ili povredom nezrelog mozga“ Bax, 1964, prema Morris, 2007:3) naglašava da su motorički poremećaji kod cerebralne paralize, često udruženi sa poremećajima osjeta, percepcije, kognicije, komunikacije, ponašanja, prisutnim epilepsijama i raznim koštano – zglobnim oštećenjima. Uz prisutne spazme motorika je grubo narušena. Pripadaju skupini oštećenja organa i organskih sustava, prema Orijentacijskoj listi Pravilnika (NN. 24/15). Uz CP prisutne su popratne teškoće i s godinama odrastanja sve veći broj kroničnih oboljenja koja teško narušavaju zdravstveno stanje.

Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama (Nacionalni dokument, 2016:11) pojmove učenici s teškoćama u učenju, *problemima u ponašanju* i emocionalnim problemima iscrpnije u pedagoškom duhu objašnjava da je riječ o djeci koja trebaju odgojno-obrazovnu podršku zbog različitih problema koji prije svega proizlaze iz međudjelovanja djeteta i odgojno-obrazovnog okruženja, a suodnos njih i okoline ograničava mogućnosti njihova napredovanja. Budući je 2011. godine prihvaćen termin *Problemi u ponašanju djece i mladih* (više u Koller-Trbović i sur.2011) koji je manje stigmatizirajući od prethodnog (poremećaji u ponašanju), a podrazumijeva kontinuirana ponašanja od rizičnih, preko *teškoća u ponašanju* do poremećaja u ponašanju kao najviše razine štetnosti i opasnosti tih ponašanja (do kršenja zakona). Riječ je o ponašanjima kojima djeca štete i čine probleme samima sebi ili bilo kojoj drugoj osobi, skupini ili zajednici (Bašić, Koller- Trbović, Uzelac, 2004).

Različite vrste teškoća u ponašanju mogu biti usko međusobno isprepletene uzrocima, posljedicama i načinima neprilagođenih odgojnih postupaka slično kao i poremećaji u ponašanju što je osim terminološke sličnosti u hrvatskom jeziku još jedan od uzroka pojmovne i terminološke zbrke. Razvojne emocionalne i ponašajne faze kod djece rane i predškolske dobi odvijaju se nejednako obzirom na kronološku dob, a razdoblje rane i predškolske dobi je prekratko da bi se određena ponašanja mogla nazvati poremećajima u ponašanju. U petom izdanju Dijagnostičko – statističkog priručnika za mentalne poremećaje (DSM-V), u široj kategoriji Disruptivnih poremećaja, poremećaja kontrole impulsa i ponašanja,

kao podkategorije svrstane su dvije odvojene dijagnoze: opoziciono-prkosni poremećaj i poremećaj ponašanja. Opoziciono-prkosni poremećaj predstavlja obrazac ljutitog i razdražljivog raspoloženja, svađalačkog i prkosnog ponašanja ili osvetoljubivost u trajanju od najmanje šest mjeseci. Poremećaji u ponašanju predstavlja obrazac ponašanja kojim se ugrožavaju osnovna prava drugih i krše socijalne norme i pravila. Simptomi su prisutni u kategorijama: agresija prema ljudima i životinjama, uništavanje imovine, obmanjivanje i krađa i teška kršenja pravila. Podrazumijeva prisustvo najmanje tri kriterija tijekom posljednjih dvanaest mjeseci. Prema težini razlikuju se laki, umjereni i teški oblici. U ovom će se radu upotrebljavati termin teškoće u ponašanju, jer je radom obuhvaćeno dijete rane i predškolske dobi s više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju, koje pokazuje miješane smetnje emocija i ponašanja. Učestali i dugotrajni problemi u igri i provedbi aktivnosti s drugom djecom, prešli su iz rizika na razinu teškoća u ponašanju. Emocionalne teškoće i teškoće u ponašanju otežavaju uključivanje u igru, smanjuju interakciju s vršnjacima, što pruža nepovoljnu prognozu za budući djetetov razvoj

Poremećaji iz spektra autizma pripadaju skupini neurorazvojnih poremećaja. Tu grupu poremećaja karakteriziraju „razvojni deficiti koji uzrokuju oštećenja u osobnom, socijalnom, akademskom ili radnom funkcioniranju“ (DSM 5: 30). Poremećaj iz spektra autizma najčešće ima sljedeća obilježja: „perzistentno oštećenje u uzajamnoj komunikaciji i socijalnoj interakciji i ograničeni, repetitivni obrasci ponašanja, interesa i aktivnosti. Simptomi su prisutni od ranog djetinjstva i ograničavaju ili oštećuju svakodnevno funkcioniranje“ (DSM 5: 53). Termin *spektar* se koristi zbog različitih manifestacije poremećaja, što ovisi o težini autističnog stanja, razvojnoj i dobnoj razini djeteta. Prema DSM-5 klasifikaciji, poremećaj iz spektra autizma obuhvaća poremećaje ranije određene u DSM 4 (1996) „kao rani infantilni autizam, autizam u djetinjstvu, Kannerov autizam, visokofunkcionirajući autizam, atipični autizam, pervazivni razvojni poremećaj, neodređen, dezintegrativni poremećaj u djetinjstvu i Aspergerov poremećaj“ (Američka psihijatrijska udruga, 2014).

Prema DSM-5 klasifikaciji određene su tri razine podrške koje je potrebno pružiti osobama s poremećajem iz spektra autizma koja su opisana kroz dva faktora. Razine podrške za osobe s poremećajem iz spektra autizma obilježavaju se kao: razina 3 - „*zahtijeva vrlo veliku podršku*“, razina 2 „*zahtijeva veliku podršku*“ i razina 1 „*zahtijeva podršku*“, koje se procjenjuju prema dva faktora. Prvi faktor opisuju teškoće socijalne komunikacije, kao teškoće verbalne i neverbalne komunikacije, funkcioniranje u svakodnevnom životu, ograničenja u interakciji s drugima. Drugi faktor opisuje *ograničena, repetitivna ponašanja* koja uključuju nefleksibilna ponašanja, teškoće suočavanja s promjenama, koje su toliko česte da su vidljive i usputnom opažaču. Simptomi moraju biti prisutni u ranom razvojnom periodu i uzrokom su teškoća u socijalnom, radnom ili drugim važnim područjima sadašnjeg funkcioniranja.. Ove smetnje se ne mogu bolje objasniti intelektualnom onesposobljenošću ili općim razvojnim zaostajanjem. Autori Leary i Hill su još 1996. godine tvrdili da se „motoričkim simptomima“ mogu objasniti ključne karak-

teristike osoba s autizmom. Unatoč njihovim dokazima i velikom broju radova koji ukazuju na specifičnost hoda, hiperaktivnost, nesposobnost motoričke imitacije i drugih sličnih pokazatelja kod djece s poremećajima iz spektra autizma, motoričke teškoće nisu razmatrane ni u jednom setu dijagnostičkih kriterija, za osobe s poremećajem iz spektra autizma, (Liu i Breslin, 2013; Provost, Lopez, Heimerl, 2007; Whyatt i Craig, 2012). Za razliku od prijašnjih klasifikacija ova najnovija klasifikacija upućuje i usmjerava i otvara nove mogućnosti za ostvarenje inkluzije.

Metodološka objašnjenja

Prikazani su primjeri primjene alternativne i augmentativne tehnologije uz personalizirane inovativne izmjene prema složenosti potreba djece i učenika u redovnim vrtićima i školama. Rad je nastao kompilacijom praćenja djece tijekom 2016 i 2017 godine od studenata Filozofskog fakulteta u Splitu u aktivnostima Aktivnosti vođenog promatranja održavane su nezavisno jedno o drugom, u kojem su djecu pratili studenti ranog i predškolskog odgoja u dječjem vrtiću tijekom dva odvojena semestra tijekom dvije godine. Neovisno o saznanjima studentice s prethodne godine ista djeca su praćena sljedeće godine. Prvi je primjer djevojčice s cerebralnom paralizom u dječjem vrtiću, a drugi je primjer učenika s poremećajem iz autističnog spektra.

U splitskom dječjem vrtiću Adriana koji je u sklopu vrtića Grigor Vitez, u mješovitoj vrtićkoj skupini, unutar desetsatnog programa boravi dvadeset i petero djece. Među njima je i djevojčica s dijagnosticiranom CP sa tetraparezom. U vrtić je upisana 2015. godine, sa 5,4 godina. U prvoj godini boravka u vrtiću je boravila pet sati, a sljedećem godine boravak u vrtiću produžen je na 7,5 sati. Djevojčica nema osobnog pomagača (asistenta), odgojiteljici pomažu volonteri, studenti na praksi ili odgojitelji pripravnici. Ovoj djevojčici je potrebno mnogo snage i energije za usmjeravanje pojedinih pokreta tijela, zbog čega im je često potrebna pomoć drugih osoba. Asistivna tehnologija koja se koristi za ovu djevojčicu je odgovarajuća veličina stolice i odgovarajuća visina stola, prenosivi naslon za ruku koji se učvršćuje za stol na kojem dijete slika ili se igra. Pravilnim držanjem tijela minimizirao se prejak tonus mišića, amortizirali su se nedostaci i dobila se dovoljno velika površina oslonca za korištenje ruke i šake. Igračke su adaptirane čičak-trakama, magnetima, hvataljkama. Univerzalne trake ili kaiševi za držanje flomastera, modificirani pribor (gumeni pečati, roleri, četkice). Odgojiteljica je u vrtiću obogatila igračke i materijale za vrtićku skupinu s QUIVER- 3D Coloring App (<http://www.yourkidsot.com/blog/quiver-3d-coloring-app-review-your-kids-ot>).

Zajedno s djevojčicom i drugom djecom iz skupine posjetila je web stranicu Quiver za preuzimanje papira za bojanje i ispis stranica i odabrale crteže koje žele koristiti. Ova besplatna aplikacija zajedno donosi tradicionalnu i modernu tehnologiju. Promatranje nastanka crteža bilo je izrazito motivirajuće i za drugu djecu koja su rado prihvatila ovu aktivnost. Motivirajuća je aktivnost oživljavanja crteža koju nudi aplikacija. Većina stranica ima interaktivnu komponentu tako da

možete pritisnuti za aktivaciju vatrometa, udaranje kugle, prskanje itd. Aplikacija ima nekoliko reprodukcijских mogućnosti kao što su snimanje fotografije, video-zapisa ili promjena veličine znakova. Djevojčici je trebala pomoć pridržavanja uređaja dok je istovremeno pritiskala zaslon za interaktivnu igru. Druga djeca su joj rado pomagala, bez obzira je li stranica bila na stolu ili bila zaglavljena na okomitu površinu. Provođenje ovih aktivnosti pokazuje slijedeće rezultate:

1. Djevojčica je dobila proprioceptivnu povratnu informaciju o pritisku boje ili olovke na listu papira. Pokušavano je s različitim vrstama boja. U početku su se upotrebljavale vodene boje i kist, zatim kreda u boji. Pritisak na papir je bio previše jak, boje su bile mjestimično previše tamne, dok ih na drugim mjestima nije ni bilo, često su se razbijale bojice ili je napravila rupu na listu papira. Nakon njih su se dugo zadržale na pastelnim bojama, dok nisu počeli sve sigurnije upotrebljavati drvene boje. Djevojčica i dalje bira rado pastelne boje.
2. Djevojčici s tetraparezom dominantnije je ruka koja nije zahvaćena parezom. Potrebna joj je pomoć druge ruke koja je zahvaćena parezom, a druga ruka joj je bila je „pomagač” za zaustavljanje i premještanje papira, kao i okvira za animaciju. Rukovodstvo dominacije jedne ruke i bilateralna koordinacija bile su poboljšane.
3. Djevojčica je mijenjala ruku prilikom bojanja. Zglob se namještao u posebnu držaču što se pokazalo razvojni prikladnim, jer je držač vremenom spuštao na sve nižu razinu. Ručni zglob je nakon šest mjeseci ostao položen na papiru.
4. Djevojčica je uočavala okvire (rubove) na crtežu koje je trebala bojati, ali joj u početku zbog spazma to nije polazilo za rukom. Često su joj pomagala sva djeca iz vrtićke skupine. Odgojiteljica je ovisno o njihovoj dobi ponudila različite boje za različite dijelove slike ostaloj djeci, što je važan rezultat ostvarenja inkluzivnih ciljeva.
5. Djevojčica se osjeća ponosno rezultatima svoga rada. Sva djeca vole pohvale. Vole prepoznavanje onoga što su učinili i to pojačava njihovo pozitivno ponašanje i jača samopoštovanje. Sva djeca vole da se prikazuju njihovi „radovi”. Odgojiteljica i djeca birala su „sliku tjedna” i s ponosom stavljala na pano. To je bila nagrada za njihov rad.

Drugi primjer upotrebe asistivne tehnologije je praćen kod dječaka koji je u vrtiću imao 6 godina. Dolaskom u vrtić postavljena je u samo jedna dijagnoza-komunikacijske teškoće. Osim komunikacijskih verbalnih i neverbalnih teškoća vidljive su bile prema opažanjima odgojiteljice i roditelja ometajuća ponašanja izazvana promjenama pristupa i aktivnosti. Komunicira samo na emocionalnoj osnovi, voli se dodirivati i za zadovoljenje osnovnih higijenskih potreba (upotreba WC-a) i hranjenje, pranje ruku.. Primijećene su komunikacijske teškoće s područja nefleksibilnih ponašanja koje su izazvane odsustvom odgovarajuće inicijative i navikom poticanja od strane drugih. Pri upisu u prvi razred postavljena mu je još jedna medicinska dijagnoza poremećaj iz spektra autizma.

Za učenika prvog razreda s poremećajem iz autističnog spektra učiteljica je nakon komunikacijskih tabli i PECS (The Picture Exchange Communication System), započetog u vrtiću, nastavila s PECS programom. PECS je jedan od oblika komunikacije koji se oslanja na principe primijenjene analize ponašanja, koja se temelji na upotrebi slika uz pomoć kojih se traže željeni predmeti od osoba u svom okruženju. Verbalizacija u PECS komunikaciji nije nužna. PECS program usustavljen je na šest razina. U prvoj razini dijete se poučava da svom komunikacionom partneru preda sliku i da za uzvrat dobije željeni predmet. Druge razina podučava dijete razmjeni u svom neposrednom okruženju, tako što će u prostoru pronalaziti i slike i komunikacionog partnera. Razlikovanje slika, odnosno diferenciranje poželjnih od nepoželjnih predstavlja treću razinu. U okviru četvrte razina dijete se osposobljava gradnji rečenice, a u petoj da odgovara na pitanjase sa sličicama. Posljednjoj razini ostavljen je prostor za spontano komentiranja predmeta i pojava u okolini (Bondy i Frost 2001). U početku je bio namijenjen osobama sa poremećajem spektra autizma, ali vremenom se PECS se primjenjuje kod djece s postojanjem više vrsta teškoća u psihofizičkom razvoju. Učiteljica je u prvom razredu nastavila upotrebljavati PECS, ali i je u drugom polugodištu učeniku bila potrebna velika podrška zbog, sve izraženijih repetitivnih radnji i teškoća izazvanih zbog suočavanja s promjenama, sve više pripremala i provodila kombinirane metode rada, od kojih se većina temeljila na TEACCH metodi (Tretman and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children) koja je također strukturirana, pripremom rasporeda i aktivnosti koje će se održavati. TEACCH je sistematski pristup tako da učenik unaprijed ima uvid u predstojeće aktivnosti i kojim redoslijedom, kako će aktivnost učenik provesti i što će slijedeće učiniti. Raspored može biti prikazan kroz predmete, slike ili u pisanom obliku, a odražava predviđene aktivnosti za cijeli ili dio dana. Radni materijali koji učeniku objašnjavaju zadatak kroz crteže ili slike naglašava važnost svake radnje kao i njihov redoslijed. To je u osnovi bihevioralni pristup, ali sa velikom fleksibilnošću koja dozvoljava sporedno učenje isto kao i strukturirano, sa fokusom na razvijanje odgovarajućih komunikacijskih vještina i neovisnosti. Upućuje na važnost psiho lingvističkih znanja i korištenje alternativnih metoda komunikacije. Zahtijeva veću vizualnu podršku, pa govornu riječ je potpomažu vizualni materijali, kao što su fotografije, znakovi i simboli jezika (Bujas Petković, Škrinjar, 2010, AZOO, 2015).

Učiteljica, učenik i roditelji su se služili jednom od najvećih nekomercijalnih galerija simbola je ARASAAC galerija s ukupno 12.628 dostupnih simbola koje je moguće pretraživati na hrvatskom jeziku (<http://www.arasaac.org/>), plastifikatorom za sličice i ljepljivom trakom. Na internetskim trgovinama aplikacija dostupan je velik broj ICT-AAC aplikacija na hrvatskom jeziku (www.ict-aac.hr). Asistivna tehnologija, primijenjena na učeniku odgovarajući način, potaklo je razvoj djeteta na području percepcije i komunikacije.

Zaključna razmatranja

Inkluzija djece s teškoćama u razvoju usko je povezana s društvenom potporom i poimanjem samoga sebe. Osjećaj da se zajednica brine i pomaže pozitivno se odražavaju na razvoj samopoštovanja i postavljanja ciljeva u životu svih društvenih činitelja. Biti prihvaćen u društvu vršnjaka jedna je od najvažnijih poruka inkluzije. Brzina i snaga novih tehnologija zahtijevaju pedagoške opredijeljenosti koje su temeljene ka usvajanju i poučavanju operacija i znanja za savladavanje novih tehnoloških programa.

Rezultati prikazani promatranjem i praćenjem djece s teškoćama u razvoju, upućuju na olakšanu socijalizaciju i poboljšanje komunikacije uz otklanjanje negativnih oblika ponašanja u predškolskim i osnovnoškolskim inkluzivnim uvjetima uz pomoć i podršku asistivne tehnologije. Svrha asistivne tehnologije je olakšavanje u komunikaciji djece sa složenim komunikacijskim potrebama. Ona omogućava beskrajne mogućnosti ostvarenja kreativnosti. Zahtjevi za većim angažmanom odgojitelja u vrtićima i učitelja u školama u svrhu inkluzije, dovodi do različitih izazova u kojima se mora odgovoriti potrebama sve djece. Različitost ne trpi stroga pravila i ograničenja, stoga je i pristup djeci s teškoćama u razvoju vrlo inspirativan. Asistivna tehnologija primijenjena na djeci odgovarajući način, sukladno njihovoj dobi i potrebama, kao što je opisano u primjerima, olakšava i potiče razvoj djeteta na svim razvojnim područjima: od socijalnog do spoznajnog područja, područja komunikacije, percepcije, emocija i svakako područja kreativnosti, koje u koncentričnim krugovima otvara mjesta za nova istraživanja i inovativna rješenja.

Literatura

1. Američka psihijatrijska udruga (1996). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
2. Američka psihijatrijska udruga (2014). *Dijagnostički i statistički priručnik za duševne poremećaje, peto izdanje* Jastrebarsko: Naklada Slap. DSM 5
3. Agencija za odgoj i obrazovanje (2008). *Poučavanje učenika s autizmom: školski priručnik*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje-
4. Avramidis, E i Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129 – 147.
5. Bax, M. (2005). Definition and Classification of Cerebral Palsy. *Developmental medicine and Child Neurology*, 47(8), 508 -510-<https://www.cambridge.org/core/journals/developmental-medicine-and-child-neurology/article>.
6. Bondy, A., Frost, L. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Behavior Modification*, 25, 725-744.
7. Bouillet, D (2011). Kompetencija odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagoški istraživanja* 8(2): 323- 339.

8. Bujas-Petković, Z., Škrinjar, J. (2010). Poremećaji autističnog spektra: značajke i edukacijsko-rehabilitacijska podrška. Zagreb: Školska knjiga.
9. Bušić, A (2016). Diplomski rad. Mogućnosti za poticanje jezičnih sposobnosti u okviru potpomognute komunikacije. Sveučilište u Zagrebu: *Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet*. <https://repozitorij.erf.unizg.hr/islandora/object/erf:168/datastream/PDF/download>
10. Car, Ž. (2013). ICT sustavi za osobe sa složenim komunikacijskim potrebama. *Informatica Museologica IM*, 43 (1-4), 224- 225.. Preuzeto, 25.7.2017. s <http://hrcak.srce.hr/134246?lang=en>
11. Enderby P., Pickstone, C., John, A., Fryer, K., Cantrell, A., Papaioannou, D.(2009). *Resource Manual for Commissioning and Planning Services for SLCN – Augmentative and Alternative Communication (ACC)*. Royal College of Speech and Language Therapists(RCSLT). Preuzeto 5.8.2016.s:https://www.rcslt.org/speech_and_language_therapy/commissioning/aac_plus_intro
12. Igrić, Lj. (2015). Uvod u inkluzivnu edukaciju. U: Lj. Igrić (ur.) *Osnove edukacijskog uključivanja, škola po mjeri svakog djeteta je moguća*. Sveučilište u Zagrebu, Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb: Školska knjiga, 4-50.
13. Ivšac Pavliša, J.(2012). *Logopedi i potpomognuta komunikacija-koliko se poznaju*. Logopedija: jučer, danas, sutra. 20. godina Hrvatskog logopedskog društva. Preuzeto 9. studenoga 2016. www.hld.hr/files/logopedi-i-potpomognuta-komunikacija-koliko-se-poznaju-ivsac-p.
14. Koller-Trbović, N., Žižak, A. i Jeđud Borić, I. (2011): *Standardi za terminologiju, definiciju, kriterije i način praćenja pojave poremećaja u ponašanju djece i mladih*. Povjerenstvo za prevenciju poremećaja u ponašanju djece i mladih Vlade Republike Hrvatske. Ministarstvo obitelji, branitelja i međugeneracijske solidarnosti RH, Zagreb.
15. Leary, M.R., Hill D.A. (1996). Moving on: autism and movement disturbance. *Mental Retardation*, 34 (1), 39 – 53.
16. Liu, T., Breslin, C.M. (2013). Fine and grossmotor performance of the MABC -2by children with autism spectrum disorder and typically developing children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7 (19), 1244 – 1249.
17. Nacionalni dokument (2016). Okvir za poticanje i prilagodbu iskustava učenja te vrednovanje postignuća djece i učenika s teškoćama. Preuzeto, 16. 6. 2016. s <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/Okvir-djeca-i-ucenici-s-teskocama.pdf>
18. Narodne Novine (2015). Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN. 24/15) Preuzeto 15. 6. 2016. s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html

19. Nedović, G., Odović, G., Rapaić, D. (2010). Razvoj socijalnih vještina kod osoba sa smetnjama u razvoju. Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.
20. Pekdağ, B. (2014). Prospective, Chemist's and Pre-service Chemistry teachers' Views about Science – Tehnology- Society (STS) Issues. *Croatian Journal of Education: Research in Teaching Methodology* (11-53).
21. Provost, B., Lopez, B.R., Heimerl, S. (2007). A comparasion of motor delays in young children: autism spectrum disorder, developmental delay, and developmental concerns. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37 (2), 321– 328.
22. Romstein, K (2010). Epistemiološki pristup inkluziji. *Pedagogijska istraživanja* 7(1): 85-93
23. Stanimirov, K., Đorđević, M. (2016). Efekti primjene PECS metoda u radu sa osobama sa smetnjama u razvoju. *Beogradska defektološka škola*, 22/2, 79-9.
24. Whyatt, C.P. i Craig, C.M. (2012). Motor skills in children aged 7 - 10 years, diagnosed with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (9), 1799– 1809.
25. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi Republike Hrvatske (NN. br. 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17). Preuzeto 15.5.2017. s <http://www.poslovni-savjetnik.com/propisi/zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>
26. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13), Preuzeto 15. 7. 2017 s <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-predškolskom-odgoju-i-obrazovanju>

Assisted Communication in the Education of Children with Complex Communication Needs

Theoretical and innovative practical concepts of educational approaches to the children with developmental difficulties are finding more and more solutions in alternative and augmentative communication in the education of children with complex communication needs (Croatian term for alternative and augmentative communication). The complex communication needs of children with motor and intellectual disabilities, autism spectrum disorders and apraxia of speech come as a result of inability to use spoken language and/or difficulties in understanding the language. Augmentative technology is a part of assistive technology, and these are new technologies that create a wide range of opportunities for developing services for children with complex communication needs. Their use requires a highly structured approach to auditory, visual and kinetic support for children with complex communication needs. In this paper, we are presenting examples of personalized innovative changes and additions to already finished programs from the field of alternative and augmentative technology, according to the complexity of the needs of children and students with complex communication needs in regular kindergartens and schools for two years. The results, presented by monitoring, point to facilitated socialization and improved communication, along with the elimination of negative forms of behavior in inclusive preschool and elementary schools with the aid of assisted communication.

Keywords: *inclusion, children with developmental disabilities, children with cerebral palsy, autism spectrum disorders, apraxia of speech, intellectual disabilities, assistive and augmentative technology*

OSOBITOSTI UČENJA MATEMATIKE U MONTESSORI PEDAGOGIJI – POTICAJ ZA INOVATIVNOST, KREATIVNOST I PODUZETNOST U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Violeta Valjan Vukić

Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

Marina Muštra

Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja

Ivana Ivetić

Dječji vrtić Radost, Zadar

Maria Montessori bila je izuzetna pedagoginja koja se zalagala za pripremljenu okolinu, odgojitelja/pomagača, prikladne materijale u skladu s razvojnim stupnjevima djece, samoaktivnost i samopoučavanje djece. Svojim idejama postigla je da se djetetova pasivna uloga u procesu odgoja zamijeni aktivnom. Za dijete je nužno da uči i oblikuje se kroz vlastiti rad i samostalnost. Potrebno je da ono samo bira materijale i vrijeme manipuliranja istim. Konkretno za matematiku, Montessori je pripremila brojne materijale i aktivnosti gdje djeca mogu s lakoćom savladati naizgled nesavladivo. Na odgojitelju je da uputi dijete u materijal i pomogne mu ako to dijete samo zahtijeva, a sve ostalo može prepustiti njemu jer kontrola pogreške mu omogućuje pravilan rezultat. Kod Montessori učenja matematike rad djeteta uglavnom je individualan, učenje je postepeno i usklađeno sa stupnjevima djetetova razvoja. Njezin način rada omogućuje djetetu prihvatanje matematike od samog početka. Djeca sa zadovoljstvom manipuliraju matematičkim materijalima i dolaze do rezultata s velikom znatiželjom. Djeca se na taj način od ranog djetinjstva uvode u svijet matematike.

Ključne riječi: *Montessori pedagogija, didaktički materijali, samostalno učenje, dijete, odgojitelj*

Uvod

Globalizacija, kao aktualna svjetska pojava generira promjene u svim područjima života. U svijetu koji se strukturalno homogenizira, pedagogija, odgoj i obrazovanje dobivaju vrlo značajno mjesto (Previšić, 2007). Upravo zbog brzine rasta gospodarstva, industrije, tehnike i tehnologije pojedincu su nužne su vještine i sposobnosti koje će mu omogućiti da neometano odgovori na sve zahtjeve koje pred njega stavlja suvremeno društvo. To je moguće postići uvođenjem promjena u odgoju i obrazovanju i cjeloživotnim učenjem.

Iako razredno-predmetni sustav i danas egzistira u školama kao čvrst pedagoški koncept, u razdoblju reformne pedagogije bilo je niz, upsječnih ili manje

uspješnih, pokušaja da se napravi odmak od tradicionalnog načina učenja i poučavanja. Cijelo dvadeseto stoljeće bilo je posvećeno jednom velikom „kritičkom propitivanju didaktike kao teorije i prakse“ početkom kojeg su John Dewey, Maria Montessori, Rudolf Steiner, Celestin Freinet i brojni drugi pedagozi tog vremena postavili temelje onoga što nazivamo nastava usmjerena na učenika. Brojni znanstvenici nudili su raznovrsna objašnjenja o načinima i mogućnostima učenja u vidu originalnih znanstvenih teorija (Matijević, 2010). Svima njima zajednička je orijentacija na učenika kao aktivnog (su)dionika u odgojno-obrazovnom procesu, „kreativan“ izbor metoda i materijala za učenje, te poticanje slobode, samostalnosti, samovrednovanja i osobne discipline kod učenika.

Unatoč toj činjenici tijekom druge polovine prošlog stoljeća, u predškolskim ustanovama, a napose u školi, dominirao je tradicionalni pristup učenju i poučavanju usmjeren na sadržaj učenja (koji je s vremenom postajao sve opsežniji), transmisijску ulogu odgajatelja/učitelja, te pasivnu ulogu djeteta/učenika.

Postalo je jasno kako takvim pristupom odgoju i obrazovanju nije moguće pripremiti mlade ljude za snalaženje i aktivnu participaciju u sve zahtjevnijim uvjetima društva dvadeset prvog stoljeća. Stoga je 2006. godine usvojen Europski referentni okvir kojim je utvrđeno osam ključnih kompetencija¹ i transverzalnih tema koje se definiraju kao objedinjenje znanja, vještina i stavova potrebnih za osobno ispunjenje i razvoj, aktivno građanstvo, društvenu uključenost, te zaposlenost. U politici i praksi različitih zemalja korištene su razne strategije kako bi se u učionici osnažio pristup temeljen na kompetencijama. Neke od njih donijele su kurikularne okvire za ključne kompetencije. Europska komisija je 2012. godine pokrenula Europsku mrežu politika za uvođenje ključnih kompetencija u školsko obrazovanje (KeyCoNet) koordiniranu od strane European Schoolneta s ciljem analize i prikaza novonastalih strategija u provođenju ključnih kompetencija širom Europe. Tijekom razvoja mreže nastale su brojne analize prakse s različitim fokusima i prikazima različitih zemalja u implementaciji ključnih kompetencije u osnovnom i srednjem školskom obrazovanju. Svoje iskustvo u provedbi kurikularne reforme Irska je predstavila kroz projektну studiju *Project Maths*. Nacionalno vijeće za kurikulum i ocjenjivanje Irske (NCCA) pripremilo je strategiju za postupno provođenje izmjene nastavnog plana matematike pri čemu se temeljne izmjene ogledaju u prelasku na razvoj matematičkih kompetencija, kontekstualizaciju sadržaja, promjenu učiteljskih uvjerenja o matematici, pristupe poučavanju i

¹ Ključne kompetencije su:

1. Komunikacija na materinskome jeziku
2. Komunikacija na stranim jezicima
3. Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji
4. Digitalna kompetencija
5. Učiti kako učiti
6. Socijalna i građanska kompetencija
7. Inicijativnost i poduzetnost
8. Kulturna svijest i izražavanje

učenju, te evaluaciju učeničkog poimanja. Kao specifični ciljevi na koje je *Project Maths* bio usmjeren, a proizlaze iz međunarodnih trendova u učenju i poučavanju matematike (Conway i Sloane, 2005) navode se: promjene u kulturi učenja, pri čemu se naglasak s proceduralnog učenja stavlja na rješavanje problema, zaključivanje, razumijevanje i svrhovitost; davanje značaja matematici u životu mladih ljudi; poboljšanje stavova učenika prema matematici, te razvijanje kompetencija učitelja u odnosu na matematičke i pedagoške sadržaje.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) potiče i osnažuje razvoj navedenih temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koje je obrazovna politika Republike Hrvatske, prihvatila iz Europske unije. Kao treća, u nizu temeljnih kompetencija, navodi se matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji koja se razvija „poticanjem djeteta na razvijanje i primjenu matematičkoga mišljenja u rješavanju problema, u različitim aktivnostima i svakidašnjim situacijama“. No, njeno razvijanje pretpostavlja takvu organizaciju odgojno-obrazovnoga procesa u vrtiću „koja se oslanja na stvaranje poticajnoga matematičkog i prirodoslovnog okruženja, osnaživanje samoiniciranih i samoorganiziranih aktivnosti djece te osiguranje primjerene potpore odgojitelja“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014, 28).

Još jedna iz niza ključnih kompetencija posebno značajna u danjašnjem svijetu je kompetencija za inicijativnost i poduzetnost. Poticanje poduzetnosti, inovativnosti i kreativnosti kod djece, mladih i odraslih ključni je faktor povećanja gospodarske konkurentnosti svake zemlje. Poduzetništvo je jedna od ključnih kompetencija cjeloživotnog učenja koju je potrebno sustavno razvijati od rane dobi, a napose kroz osnovnoškolskog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja. Hisrich, Peters i Shepherd (2008, 8) poduzetništvo vide kao „proces stvaranja nečeg novog i vrijednog kroz posvećivanje vremena i truda, pretpostavljajući popratne financijske, fizičke i društvene rizike i na kraju primanje nagrade u obliku novčanog i osobnog zadovoljstva i neovisnosti“.

Čimbenici koji utječu na usvajanje matematičkih znanja i razvijanje mišljenja

Danas je teško pronaći ljudske djelatnosti koje ne traže matematička znanja. No općepoznato je kako matematika često predstavlja problem djeci i odraslima. Profesor Mahesh Sharma tvrdi kako dvadeset pet posto ljudi ima nerazvijeno matematičko mišljenje, a teškoće vezane uz matematiku vidi u neurološkim disfunkcijama, nedovoljnom stupnju razvoja kognitivne inteligencije i viših psihičkih funkcija, nerazvijenosti temeljnih vještina koje su preduvjet za usvajanje matematike, nepravilnosti u procesu podučavanja i emocionalno stanju djeteta. Dakle, Sharma (1990, prema Posokhova, 2001) uzroke teškoća u učenju matematike vidi u uzrocima koji se nalaze unutar djeteta (neurološki, kognitivni, psihološki, jezični) i onima koji se nalaze izvan djeteta (poučavanje).

Suvremeni pristupi i paradigme odgoja i obrazovanja poimaju dijete kao aktivno biće koje može i treba sudjelovati u vlastitom odgoju i obrazovanju te preuzeti odgovornost za svoje ponašanje (Koller-Trbović i Žižak, 2005, Pečnik, 2008, Markovinović, 2010).

Uspješno svladavanje matematike u školi pretpostavlja razvijene temeljne predmatematičke vještine. Najčešće se u praksi, upravo nedovoljna pripremljenost djeteta za školu, javlja kao uzrok teškoća u svladavanju matematičkih sadržaja. Djeca o matematičkoj dimenziji svijeta odnosno okolini koja ih okružuje, najviše nauče u stvarnim situacijama i poticajnom okruženju. Stoga uloga odraslih nije u direktnom poučavanju negu u osmišljavanju poticajnog okruženja i omogućavanju situacija u kojima će djeca učiti sama (Slunjski, 2003). Kod učenja matematike postoje psihološki činitelji koji su jako bitni za usvajanje osnovnih matematičkih pojmova, među kojima:

1. Senzorni i perceptivni (odnosi se na funkcioniranje osjetnih organa i obrađivanje informacija iz okoline)
2. Kognitivni (odnosi se na pažnju, pamćenje)
3. Socioemocionalni (jako su bitni za učenje matematike, a odnose se na doživljaj uspjeha ili neuspjeha u tom području. Za učenje matematike jako je bitno da dijete doživljava uspjeh što će mu dati dodatnu motivaciju) (Vlahović-Štetić, Vizek Vidović, 1998).

Oblikovanje humanistički orijentiranog kurikuluma prepoznatljivog po afirmaciji prava i individualnih sloboda djeteta, nužan je u razvoju „kvaliteta i kompetencija potrebnih za njegovo slobodno, aktivno, kreativno i odgovorno življenje“ (Slunjski i Petrović-Sočo, 2011, 106). Upravo kroz načela slobode, otvorenosti i raznolikosti, koja se trebaju odražavati na cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnog rada u svim vrtićima u Republici Hrvatskoj afirmiraju se ideje pluralizma i slobode u primjeni pedagoških ideja i koncepcija.

Djetetu treba ponuditi puno slobode za istraživanje što će dovesti do same zanimacije za matematiku. Prema Montessori, djeca imaju urođenu motivaciju za učenje, ali ju je potrebno dovesti do izražaja. Zato im treba ponuditi pravilan način kao i vrhunski osmišljen i oblikovan didaktički materijal, te uređen prostor koji će ih poticati na (samo)aktivnost i omogućiti zanimljivo učenje. Prema riječima Marije Montessori pripremljena okolina ima nezamjenjivu ulogu, a to nam najbolje predočava rečenica: „Životna okolina ne samo da treba dati sredstva potrebna za fiziološku egzistenciju, ona mora potaknuti tajanstvene procese koje novo biće nosi u sebi, jer bilo koje biće koje je upravo nastalo nije tu samo da živi nego i da ostvari određenu svrhu koja je nužna da bi se očuvao svijet u svom skladu“ (Montessori, 2003, 36).

Jako je važno uvoditi dijete u svijet matematike postupno, laganim koracima, umjesto poticanja mehaničkog učenja određenih pojmova i stvari, kao primjerice brojeva. Na učenjima psihologa poput Piageta koji govori o fizičkoj spoznaji kao uvjetu za razvoj logičko-matematičke spoznaje, Brunera koji ističe akcijsku fazu kao osnovu za više stupnjeve reprezentacije stvarnosti ili Vygotskog koji nagla-

šava značenje dječjeg praktičnog i napose socijalnog iskustva u procesu učenja i spoznavanja temelji se metodički put razvoja matematičkih pojmova.

Montessori je ponudila izvrsne načine za upoznavanje djeteta s matematikom. Matematiku treba povezati s osjetilima i drugim djetetovim iskustvima, prethodno stečenim znanjima te na taj način djetetu omogućiti što bolje shvaćanje apstraktnih pojmova. Aktualnost takvog pristupa učenju i spoznavanju matematičkih pojmova u suvremenom dobu potvrđuje i viđenje autorice Liebeck koja je to prikazala je na sljedeći način: I – iskustvo fizičkih predmeta, G – govorni jezik koji opisuje to iskustvo; S – slike koje prikazuju iskustvo i Z – pismeni znakovi koji generaliziraju iskustvo (Liebeck, 1995, 11).

Na ovaj način, pomoću raznih matematičkih i drugih aktivnosti, igara i samostalnog rješavanja problema koje djetetu omogućuju samoaktivnost i otkrivanje zakonitosti iz svijeta koji ga okružuje dijete će sa zadovoljstvom prihvatiti matematiku.

Prema mnogim psiholozima, neposredna fizička kao i socijalna okolina su nezamjenjiv čimbenik u procesu razvoja logičko-matematičkih struktura. Svi matematički pojmovi se grade na predmetima i pojavama stvarnog svijeta i potom dolazi do veza i odnosa na mentalnom planu, a sve to uz pomoć govora i pisanih znakova (Marendić, 2010). Neki autori navode jasna načela kojima se treba voditi pri učenju i poučavanju matematike:

1. Načelo pridruživanja 1:1 – odnosi se na djetetovo shvaćanje da pri prebrojavanju predmeta u nekom skupu svakom predmetu može pridružiti jedan predmet ili broj.
2. Načelo kardinalnosti – odnosi se na činjenicu da posljednji izgovoreni broj pri brojanju označava ukupan broj predmeta u skupini.
3. Načelo ordinalnosti – podrazumijeva djetetovo shvaćanje da su brojevi poredani prema uzlaznom nizu veličina.
4. Načelo izmjerljivosti – djetetovo shvaćanje o uspoređivanju i mjerenju predmeta
5. Načelo konzervacije – broj predmeta ostaje nepromjenjiv bez obzira na raspored
6. Načelo tranzitivnosti – ako je a veće od b, a b veće od c, onda je a veće od c
7. Načelo reverzibilnosti – dijete mora shvatiti da se dodavanjem količina povećava, a oduzimanjem smanjuje (Gelman i Meck, 1986, Nunes i Bryant, 1996 prema Marendić, 2010).

Torijsko uporišta i specifičnosti Montessori pedagogije

Pedagogija Marije Montessori temelji se na znanstvenom promatranju spontanog učenja djece, na poticanju vlastitog djelovanja djeteta i njegove samostalnosti i na poštovanju djetetove osobnosti (Philipps, 1999). Odgojitelji su pomoćnici djetetu tijekom njegovog razvojnog procesa (Montessori, 1992). Već smo rekli da potiču dijete da bude autonomno i odgovorno, a i samo dijete govori što želi: „Pomozi mi da mogu samo!“. Marija Montessori je na temelju promatranja djece

u različitim razvojnim fazama i u različitim kulturama oblikovala svoju metodu, a ono što je uočila označila je kao univerzalne karakteristike djetinjstva². Ona je postavila izričita pravila za izgled okoline i ponašanje odraslih. Pripremljena okolina prilagođena je potrebama djeteta u tjelesnom, umnom, duhovnom i duševnom smislu. Odrasli ne mogu formirati djecu po svojoj volji, ali mogu oblikovati okolinu s djetetu privlačnim i razvojno – poticajnim materijalima u kojoj se dijete slobodno kreće i upoznaje svoje mogućnosti. Ovom ideološkom mišlju Marija Montessori odmakla je ideološkoj jednostranosti, u kojoj čovjekove mogućnosti ovise o nasljednim osobinama i u kojem je čovjek produkt društveno – kulturnih odnosa. Oprema mora biti uvijek jednaka, a sam pribor izrađen je prema strogim pravilima³. Prostor se uređuje prema Montessori estetskim kriterijima – stvarnim slikama prirodnih ljepota, prije svega zavičaja djece, slikama iz života, kulturnom okruženju primjerenim religijskim simbolima, umjetničkim slikama (Philipps, 1999). Pravilo u Montessori prostoru je da se nakon bavljenja nekim priborom isti vrati na mjesto na kojem se nalazio, te ga dovesti u isto stanje u kakvom je zatečen, kako bi drugo dijete koje ga poslije odabere moglo njime steći potrebne vještine i znanja (isto).

Montessori pribor⁴ je poseban didaktički pribor kojeg je na temelju svojih promatranja i iskustva s djecom izradila Marija Montessori. Sav pribor postavlja se u smjeru od lakših prema težim vježbama, od konkretnog prema apstraktnom koji primamljuje dijete na rukovanje, te potiče razvoj djeteta u osobu. Dostupnost, poticanje aktivne djetetove djelatnosti, primjerenost potrebama i sposobnostima i mogućnost uočavanja pogreške temeljni su kriteriji koji vrijede za Montessori pribor. Pribor mora uvijek biti potpun, na istom mjestu i potpuno čist. Ne smije se prenositi u drugu prostoriju. Postavljen je u otvorene police, dostupan djetetu. Uvijek nalazimo samo po jedan primjer pribora, stoga dijete ako želi određeni pribor koji je već u drugim rukama, mora se suočiti s rješavanjem problema. Na ovaj način uvježbava suočavanje s neispunjenim željama i nalaženje rješenja.

Montessori odgojitelj je iznimno važan, jer on uvodi dijete u korištenje pribora i potiče ga na otkrivanje daljnjih mogućnosti. Pribor mora odgovarati kulturi i običajima u kojima se dijete odgaja. Dobro pripremljena okolina olakšava rad. Kad sva djeca mogu samostalno raditi i neovisna su, odgojitelj se posvećuje manjim

² Univerzalne karakteristike djetinjstva su:

- sva djeca imaju upijajući um
- sva djeca prolaze kroz razdoblje posebne osjetljivosti
- sva djeca žele učiti
- sva djeca uče kroz rad i igru
- sva djeca prolaze kroz nekoliko faza razvoja
- sva djeca žele biti neovisna (Britton, 2000: 12).

³ Pravila i standarde propisuje AML.

⁴ Pribor je podijeljen u pet kategorija: pribor za vježbe praktičnog života, pribora za poticanje osjetilnih sposobnosti, pribor za poticanje govora, pribor za vježbe matematike pribor za kozmički odgoj.

grupama, pojedinom djetetu, pomaže gdje je pomoć neophodna, pokazuje, razgovara s djetetom, može mirnije raditi dajući primjer mirnoće i uravnoteženosti. Ovakav pristup utječe i na moralni razvoj djeteta. Djeca brzo nauče red i pravila, dnevne aktivnosti bez stalnih uputa odraslih.

Razvoj djeteta do polaska u školu

Prvo životno razdoblje Marija Montessori nazvala je razdoblje prilagođavanja koje traje do treće godine (Montessori, 1972). Smatrala je da sve ono što ga okružuje oblikuje njegov um. Danas znamo da se tri četvrtine mase ljudskog mozga razvija nakon rođenja u direktnom aktivnom kontaktu s vanjskom okolinom (Shore, 1996).

Način na koji dijete uči razlikuje se od učenja odrasle osobe. Njegov um nesvjesno upija informacije iz okoline te ih vrlo brzo usvaja. Takav način učenja karakterističan je za malu djecu i traje otprilike do šeste godine djeteta.

Svako pojedinačno iskustvo iz ranog razdoblja iznimno je važno, osobito u prvoj fazi upijajućeg uma koja traje do treće godine, sve dok se ne pojavi svjesno učenje. Svijest se javlja usporedno s usvajanjem jezika te se u to vrijeme pojavljuje i djetetova volja. Mozak je i dalje upijajući, ali ono sada pokazuje svjesnu glad za znanjem.

Suvremeni teoretičari ukazuju nam kako je u dojenačkom razdoblju učenje prije svega proceduralno, dok Marija Montessori naglašava kako novorođenče ima psihički život koji započinje od samog začeca. Danas su znanstvenici dokazali kako dijete osjeća i razvrstava zvukove tijekom posljednjih mjeseci života u maternici i odmah po rođenju prepoznaje svoju majku. Stoga možemo zaključiti iz svega gore navedenog kako dijete do treće godine života upija cjelokupne dojmove koji direktno oblikuju njega samog. "Okolina djeteta mora biti svijet, svijet koji ga okružuje, sve u njemu" (Philipps, 1999: 26).

U razdoblje od 3. do 6. godine dijete i dalje vođeno upijajućim umom, ali je ono sve više svjesno. Odrasli preko jezika dopiru do djetetova uma. Tijekom ovog razdoblja na poseban se način razvijaju sustavi kontrole mozga za komunikaciju. Dijete usavršava svoj govor, razvija se sustav za čitanje i pisanje te umjetničke sposobnosti. Kako bi dijete postalo kreativno, mora imati dovoljno pohranjenih informacija koje će izvlačiti – pjevati ono što je čulo, plesati ono što vidi, oslikavati doživljeno ili stvarati novo, skladati, slikati, stvarati nove pokrete. Marija Montessori je na poseban način pripremala okolinu koja će biti poticajna, ali koja će istodobno nuditi i drugi cjelovit aspekt, u kojem ljudi i stvar postoje radi međusobnog djelatnog odnosa (Philipps, 1999).

Nadalje, dijete je zainteresirano za skupljanje informacija o okolini, oblikovanje pojmova i govornih simbola. Ono pita: „Što je to?“ i dovoljno je da mu se to imenuje, a kasnije počinje pitati o međusobnim odnosima: „Kakvo je to? Kako to radi? Kako to djeluje?“ i nastavlja tražiti objašnjenja u drugom razvojnom razdoblju nakon dobi od 6 godina. Kada dovoljno upozna svijet nema iste potrebe za sazna-

njem određenog. Postavi li mu se prepreka za zadovoljenjem njegovih potreba, mogući su nekontrolirani ispadi bijesa, čime jasno govori o svojim nezadovoljnim potrebama za saznanjem novog, njemu potrebitog (Philipps, 1999).

Iz svega navedenog, pratiti djetetov razvoj značilo bi slijediti dijete, koje će samo pokazati svoj put. Na temelju promatranja dječjeg razvoja objasnila je i fenomen polarizacije i senzibilne faze razvoja.⁵

Kada Marija Montessori govori o slobodi, misli na unutrašnju slobodu osobnog djelovanja koja je svakom dostupna, misli na slobodu kretanja i djelovanja u odnosu na društvo i samog sebe, koju je potrebno stalno ostvarivati.⁶ Kako bi se djetetu otvorio put njegovog slobodnog razvoja, odgojitelj mora promatrati sve oblike ponašanja i razumjeti ih u kontekstu cjelovitog razvoja i njegovih potreba, podupirati samostalnu aktivnost djeteta te oblikovati okolinu. Izgradnja samostalnosti događa se u ranom djetinjstvu, u prve tri godine. To se razdoblje poklapa s razdobljem koji obilježavaju osjetljivost za red, kretanje i govor. Pripremati dijete za život znači osigurati mu mogućnost da vidi, nauči i vlastitim snagama spozna prirode društvene zakonitosti svijeta čiji su dio (Valjan-Vukić, 2012). Kvaliteta odnosa koje dijete uspostavlja prema sebi, drugima i svijetu odlučujuća je komponenta u izgradnji slobodno – zdrave osobnosti.

Marija Montessori uvidjela je da sva djeca imaju urođenu motivaciju za učenjem: zapravo, ne možemo ih od toga odvratiti. Važno je razumjeti što se smatra učenjem. Učenje je proces uslijed kojeg dolazi do trajnih promjena u ponašanju pojedinca (Britton, 2000). Djeca žele učiti, a učiti znači biti aktivan i stjecati iskustva. Ta aktivnost nastaje u socijalnim odnosima; u interakciji između djece, djece i odraslih te djece i prirode. U razvoju osamostaljivanja važnu ulogu imaju senzibilno razdoblje i povjerenje u vlastite mogućnosti djelovanja, rješavanja problema i spoznaja da je to što radi značajno i smisleno. Na ovakav način dijete razvija samopouzdanje.

Za razliku od odrasle osobe, dijete, koje se razvija slobodno, zaokupljeno je obavljanjem tih jednostavnih svakodnevnih radnji. Zanimaju ga procesi tih radnji, a ne samo krajnji cilj (Britton, 2000). Red i kretanje s posebnim osvrtnom na razvoj

⁵ Život svakog pojedinca podijelila je u tri razdoblja, tijekom kojih uče na kvalitativno različite načine:

- od rođenja do 6.godine – faza upijajućeg uma
- od 6. do 12. Godine – faza usvajanja kulture
- od 12. do 18. Godine – faza usvajanja samostalnosti

Upravo prema ovim razdobljima razvila je praktične vježbe i razradila upute za rad Marija Montessori ustanovila je šest razdoblja posebne osjetljivosti: osjetljivost za red – potreba za dosljednošću i poznatim; osjetljivost za jezik – sposobnost korištenja jezika i sposobnost govora; osjetljivost za spretnost u kretanju – želja za neovisnim pokretom u prostoru osjetljivost za društveno ponašanje – zanimanje za drugu djecu i početak društvene igre; osjetljivost za male predmete – usmjeravanje pozornosti na detalje osjetljivost za učenje putem osjeta primanje dojmova o svijetu preko svih svojih osjeta (Philipps, 1999)

⁶ Holtststiege, H., *Modell Montessori*, Herder, Freiburg, 1989., str. 27.

ruke uvelike utječu na razvoj samostalnosti. Vanjski red je pretpostavka za unutarnji, sigurnost u okolini djeluje ohrabrujuće. U djetetu raste svijest da između njega i okoline postoje pouzdani odnosi. Ruka predstavlja izraz unutrašnjeg „Ja“ (Montessori, 2003: 116). Ona smatra ruku fenomenom koji izražava duh čovjeka, uspostavlja odnose s okolinom i koji gradi odnose.

Veza osjetila i matematike

Razdoblja posebne osjetljivosti⁷ se odnose na prolazne stadije u kojima su djeca posebno osjetljiva određene karakteristike. U određenom razdoblju posebne osjetljivosti dijete može ostvariti maksimum svojih psihičkih postignuća nužnih za razvoj i upravo „unutarnja osjetljivost određuje ono što će se primiti izvana“ ističe Montessori. Zadovoljavanje ovih faza temelji se na dvjema pretpostavkama:

1. djeca imaju prirodene snage za samorazvoj
2. te prirodene snage se aktiviraju ako su okružena povoljnom sredinom (Matijević, 2001, 37).

Matematika podrazumijeva odnose u okolini i apstraktne simbole koje rabimo da bismo ih izrazili (Britton, 2000). Da bi dijete doseglo razinu apstrakcije, prvo bi trebalo imati iskustva fizičkog svijeta. Upravo tu veliku ulogu imaju osjetila jer da bi dijete moglo iskusiti fizički svijet potrebna mu je sloboda istraživanja koja pak dovodi do korištenja osjetila. Tako je u procesu učenja, kako matematike, tako i drugih područja, važno tih pet osjetila (vid, sluh, pokret, dodir, okus) pomoću kojih djeca doživljavaju stvari i svijet oko sebe. Dijete uživa istražujući svijet. Ono voli dirati stvari, gledati, pomicati ih, uspoređivati. Stoga je važno omogućiti djetetu eksperimentiranje i spontanu igru. Djeca u svakodnevnim aktivnostima, kao kuhanje, igranje s vodom i sl., kao i u raznim vrstama igara, mogu bolje shvatiti matematiku. Sve te igre dijete doživljava i percipira svojim osjetilima koji imaju veliku ulogu u procesu učenja. Mnoge matematičke igre su i organizirane na način da razvijaju osjetila, kao što i osjetila pomažu razvoju matematike i mogu se

⁷ Montessori je tako ustanovila šest razdoblja posebne osjetljivosti (Montessori, 2000):
 Osjetljivost za red, podrazumijeva potrebu za dosljednošću
 Osjetljivost za jezik koja podrazumijeva usvajanje riječnika
 Osjetljivost za spretnost u kretanju koja se odnosi na povećanu potrebu za kretanjem i koordinacijom pokreta
 Osjetljivost za društveno ponašanje koja se odnosi na unutarnje nagone koji, u biti, upravljaju osjećajem povezanosti
 Osjetljivost za male predmete koju karakterizira eksperimentiranje istim
 Osjetljivost za učenje putem osjeta gdje djeca doživljavaju svijet upravo putem svojih osjetila.

koristiti za otkrivanje svijeta, bolje shvaćanje prostora, istraživanje četvrti i sl. što govori u prilog prethodno navedenoj činjenici.

Osjetilno učenje matematike i Montessori materijali

Montessori je tražila da se stvari doživljavaju putem osjetila i tako potiče doživljavanje geometrijskih likova i tijela opipavanjem. Temelje za razumijevanje matematike postavljaju vježbe praktičnog života i rad s priborom za razvoj osjetilnosti koji je predstavljen matematički i geometrijski. Dijete ga koristi osjetilno i tako prerađuje temeljne spoznaje. Upravo putem vježbi iz praktičnog života se nesvjesno vježbaju četiri temeljne računske operacije kao primjerice zbrajanje uz pomoć rada s vagonom.. Velik dio matematičkog materijala se odnosi i na shvaćanje broja. Prije računanja s točnim rezultatima potrebno je dopustiti djetetu razrađivanje predodžbe. Nekoliko vježbi i materijala koji ukazuju na povezanost osjetila i matematike su primjerice: *vidno osjetilo* – za razlikovanje prostornih dimenzija služi ružičasti toranj, smeđe stubice, crveni prutovi, a za razlikovanje oblika djeca koriste geometrijski ormarić, *osjetilo dodira* – za razlikovanje površina dobro je raditi sa hrapavim i glatkim površinama, *osjetilo topline* – za razlikovanje temperature preporučuju se termičke bočice, *osjetilo težine* – za opažanje teškog služe težinske pločice, osjetilo vida i spoznaja oblika – za vidno razlikovanje preporučuju se konstruktivni trokuti, binomska i trinomska kocka (Philipps, 1999).

Montessori matematički materijali omogućuje djetetu konkretno osjetilno spoznavanje brojevnih veličina i dolazak do najviših matematičkih apstrakcija. Veličine se konkretno pokazuju, osjećaju se vidom i opipom, potom se uvode simboli, u ovom slučaju brojevi, što naposljetku dovodi i do povezivanja konkretnih veličina i brojev i pa te se uvijek bavaju računske operacije među kojima oduzimanje, zbrajanje, množenje i dijeljenje konkretnim priborom i brojevima (Phillips, 1999).

Preko materijala za osjetilno učenje djeci se prikazuje i geometrija i algebra, a neki od materijala su predmatematički, odnosno služe kao odličan uvod u matematiku kao što su crvene gredice.

Montessori materijali za učenje matematike

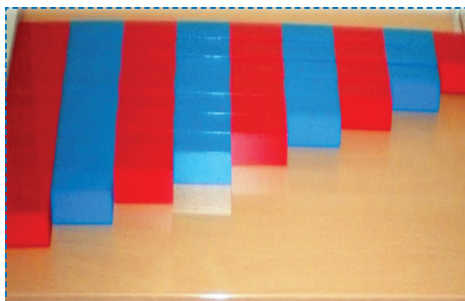
Vježbe iz matematike se neposredno nastavljaju na vježbe iz senzomotorike. Najvažnija osobina ovog pribora je konkretiziranje matematičkih pojmova i računskih operacija. Djeca u razdoblju od tri do šest godina dolaze u doticaj s materijalima s pomoću kojih kroz senzoričke doživljaje klasificiraju, broje, redaju, slažu i uspoređuju. Materijali za učenje matematike dijele se u četiri skupine. Prva skupina odnosi se na materijale vezane uz usvajanje količine i simbola od 0 do 10; druga skupina služi za uvođenje u dekadski sustav; treća za učenje prebrojavanja do 1000, a četvrta skupina za računske operacije u okviru dekadске kategorije jedinica odnosno apstrahiranje matematičkih operacija. Od pribora za vježbe

matematike djeca najviše koriste brojke i žetone, te brojevnne prutove za taktilno i vizualno percipiranje količine i učenje brojeva od 1 do 10.

Jedan od prvih matematičkih materijala s kojim se djeca susreću u dobi od tri godine su brojevni prutovi (slika 1.). Svaki brojevni prut podijeljen je na plava i crvena polja duljine 10 cm. Rad s ovim materijalom ima za cilj usvajanje pojma o količini i brojevima od 1 do 10, brojenje od 1 do 10 i stvaranje prediskustva s metrijskim sustavom. Dijete prvo donosi materijal na radnu radnu podlogu i slaže ih jedan do drugog gdje putem percepcije oka promatra veličinu odnosno dužinu prutova, a prilikom slaganja imenuje prutove „jedan, dva, tri...“.

Brojke i žetoni (slika 2.) služe za razvijanje sposobnosti brojanja i učenje simbola pojedinih brojki. Manipulacijom tim materijalima dijete stječe ne samo osnovnu predodžbu o brojevnom nizu, već prepoznaje odnose, količine i simbole. Prve vježbe su vježbe brojanja od jedan do deset. Nakon što dijete usvoji osnovne pojmove uči ga se o vrijednostima decimalnog sustava, a zatim usvaja brojeve iznad deset, pisane oznake za brojeve i njihovo značenje. Nakon toga se provode se razne vježbe pamćenja brojeva, uočavanja razlika (slika 3.).

Kutija s vretenima sastoji se od kutije koja je podjeljena pregradama, a svaka pregrada ima označen broj od 0-9. Uz kutiju dolazi 45 malih drvenih prutova koje djeca slažu u odgovarajuće pregrade (slika 4.). Samim time što je broj prutova ograničen dijete s lakoćom uviđa ako je u postupku slaganja negdje došlo do pogreške i vrlo jednostavno je može ispraviti.



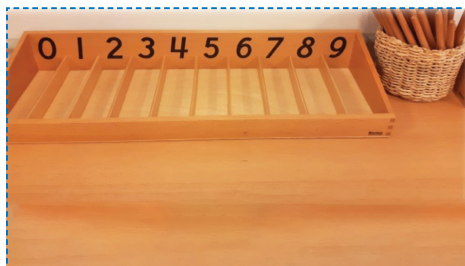
Slika 1. Crveno plavi brojevni prutovi (osobna arhiva)



Slika 2. Brojke i žetoni (osobna arhiva)



Slika 3. Vito i Duje u vježbi parni i neparni brojevi (osobna arhiva)



Slika 4. Kutija s vretenima

Za konkretni prikaz broja od 1 do 9 u Montessori pedagogiji koriste se šarene perlice. Radi se o perlama u boji iste veličine povezanih u niz i različite boje. Tako je jedna kuglica crvene boje, dvije kuglice u nizu su zelene, niz od četiri perle primjerice uvijek je prikazan žutom bojom, od pet svijeto plavom, od osam smeđom.

Usvajanje decimalnog sustava izvodi se vježbama koristeći materijal zvan zlatne kuglice (Slika 5.). Ovaj materijal sastoji se od pojedinačnih kuglica koje predstavljaju jedinice, zatim niza od deset kuglica u obliku štapića koje predstavljaju desetice. Slaganjem nizova desetica jedan do drugoga u kvadratiće dobiva se stotica i daljnjim slaganjem kvadratića u kocku dolazimo do tisućice. Oko pete godine djeci se uz ovu vježbu pridružuju i kartice sa naznačenim brojevima⁸. Na taj način uz zlatne kuglice djeca mogu brojevima prikazati svoja računanja. Djeca samostalno pridružuju, ili rastavljaju skupove, prstićima prebrojavaju kuglice i zapisuju svoje rezultate, ili ih samo provjeravaju pomoću brojernih kartica. S različitim Montessori materijalima za učenje matematike izvode se vježbe zbrajanja, oduzimanja, množenja i dijeljenja, a jedan od njih su i zlance kuglice.

Matematički materijal koji se uvodi u rad oko šeste godine su lanci s perlicama u boji nanizanim u skupinama počevši od jedan pa sve do devet. Uz pomoć ovog materijala djecu se upoznaje s algebrom u cilju da stvore senzoričku sliku koja će im kasnije olakšati razumijevanje apstraktnih zadataka vezanih uz potenciranje i kubiranje.

Na slici (slika 7.) je prikazan dječak Leor u izvođenju vježbe kvadratni lanac četvorki koji se sastoji od šesnaest perlica. Prvo ih je redao po dužini gdje je Leor uz pomoć odgojiteljice označio prvi lanac sa brojevima od 1 do 4 ispod svake perlice, a potom mu je i odgojiteljica pomogla označavajući druge skupine lanaca četvorki, ali sada na način da samo poslije zadnje perlice stavi jedan broj, primjerice, 8, 12, 16. Sada ih je dječak skupio u kvadrat. Pokazao je da zna da svaki taj manji lanac ima u sebi četiri perlice i da cijeli skupljeni kvadrat ima šesnaest što je u biti odlična vježba za množenje.

U vježbama matematike postoje materijali za upoznavanje sa geometrijom. Tu nalazimo pravokutni trokut, pravokutnik, kvadrat, romb i slično (slika 8.). Ovi predlošci kreću od lakših koji imaju nacrtan neki geometrijski lik, a dijete vježbanjem pokušava replicirati taj lik pomoću pločica različitih oblika i boja (slika 9.), pa sve do težih vježba gdje djeca slaganjem istih likova kao što je pravokutni trokut mogu napraviti pravokutnik.

Za razvijanje matematičkog mišljenja kako smo već istaknuli ne služe samo matematički, već i osjetilni materijali. Tako sljedeća slika prikazuje dječaka (Vito 5,5) u radu s trokutnom kutijom, koja pripada osjetilnom materijalu, a sastoji se od nekoliko manjih trokuta različitih boja koji se potom slažu u veliki (slika 9.). Izvođenjem vježbe sa senzornim materijalom dječak je vježbao i geometrijske oblike. Odgojiteljica je u ključnom trenutku dječaku pomogla da dovede aktivnost na već nivo, postavljajući mu pitanje koja boja tih manjih trokuta može stati na ve-

⁸ U cilju uspješnijeg i konkretnijeg učenja u tom razdoblju brojevi na karticama su predstavljeni u različitim bojama Tako su brojke od 1 do 9 na karticama označene zelenom bojom, od 10 do 90 plavom bojom, od 100 do 900 crvenom bojom, a kartica s brojkom 1000 zelenom bojom.

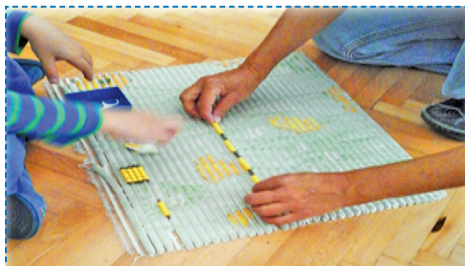
liki sivi. Dječak je potom pokušao sve manje složene trokute staviti na sivi veliki i uvidio je da svi mogu stati. Nakon što je to napravio, odlučio je ponoviti aktivnost, ali sada na način da sve trokute slaže u drveni okvir. Kontrola pogreške su kod ove trokutne kutije bili upravo mali trokuti. Nakon nekog vremena je ponovno donio materijal, veliku šesterokutnu kutiju gdje također uspješno riješava zadatak.



Slika 5. Zlatne kuglice i brojevne kartice



Slika 6. Lanci obojenih kuglica sa nizom brojeva



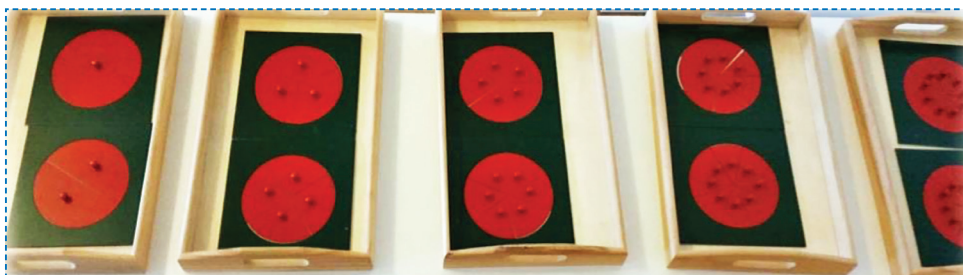
Slika 7. Leor i odgojiteljica u vježbi „kvadratni lanac četvorki“



Slika 8. Geometrijski oblici



Slika 9. Vito u aktivnosti slaganja trokutne i šesterokutne kutije



Slika 10. Metalni krugovi za upoznavanje sa razlomcima.

Slijedi se pravilo od jednostavnog ka složenom pa tako nakon ovih vježba dolaze na red razlomci. Mnogi stručnjaci smatrali su ovo područje preteškim za djecu predškolske dobi⁹, ali je Marija Montessori prilikom svojih istraživanja otkrila da djeca ipak imaju predispozicije za razumijevanje ovih mješovitih brojeva. Tako se za početak djeci nude drveni ili metalni krugovi koji su podjeljeni na jednake djelove, ili krugovi od tkanine razrezani na podjednake komade (slika 10.).

Važno je napomenuti da se za vježbe geometrije i razlomaka koriste jednostavni primjeri i djeca postupno upoznaju sa ovim materijalima, više kroz igru i aktivnosti na otvorenom ili kroz rad na neku temu, ali zato razvijaju dobre osnove znanja koje će se proširiti u kasnijem školovanju.

Zaključak

U Nacionalnom okvirnom kurikulumu navodi se kako „poučavanje i učenje matematike uključuje stjecanje znanja, vještina i sposobnosti računanja, procjenjivanja te logičkoga i prostornoga mišljenja. Matematički pristup problemima obuhvaća odabir i pravilnu primjenu osnovnih matematičkih vještina, otkrivanje pravilnosti u oblicima i brojevima, izradbu modela, tumačenje podataka te prepoznavanje i razmjenjivanje s njima povezanih ideja.” (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 115). Na tom tragu ističe se kako je u suvremeni pristup odgoju i obrazovanju pretpostavlja aktivnu participaciju učenika u procesu učenja kakao bi ih se peipremilo na funkcioniranje u društvu koje se ubrzano i stalno mijenja.

I stoljeće nakon što je Montessori uočila i ponudila alternativu u učenju i poučavanju mi imamo skoro identične težnje navedene u temeljnom dokumentu koji se tiče odgoja i obrazovanja. Tako se navodi da „matematičko obrazovanje učenicima omogućuje postavljanje i rješavanje matematičkih problema, potičući ih pritom na istraživanje, sustavnost, kreativnost, korištenje informacijama iz različitih izvora, samostalnost i ustrajnost. Svi učenici mogu i trebaju iskusiti uspjeh u matematičkim aktivnostima. Učeći matematiku, steći će samopouzdanje i sigurnost u upotrebi brojeva i razviti vještine mjerenja, konstruiranja i prostornoga zora. Naučit će prikupljati, organizirati i tumačiti podatke, upotrebljavati matematički jezik i prikaze, generalizirati iz uočenih pravilnosti i veza te apstraktno misliti.” (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011, 115). S druge strane u školama je učenje i poučavanje, još uvijek u velikoj mjeri temeljeno na proceduralnom učenju, a upotreba didaktičkih materijala svedena na minimum. Zanimljivo je pri tomu kako su ruke, uz okolinu i ostale čimbenike, ključne za učenje i rad koji omogućava proces samooblikovanja. To nam najbolje potvrđuje izjava same Marie Montessori koja kaže: „Čovjek se izgrađuje radom, obavljajući ručne poslove u kojima je ruka instrument osobnosti, organ inteligencije i individualne volje, koji oblikuju njegovo vlastito iskustvo i u izravnom dodiru s okolinom” (Montessori, 2003, 248).

⁹ Razlomci se prema planu i programu uče u višim razredima osnovne škole.

Matematika često djeci nije najzanimljiviji predmet, a često predstavlja i veliki problem. No, kroz zanimljive materijale i aktivnosti, te pripremljenu okolinu i pravilan pristup, to se može promijeniti. Za učenje matematike u Montessori pedagogiji postoje brojne aktivnosti i materijali uz pomoć kojih dijete kroz igru i rad, inicijalne upute odgojitelja i njegovu minimalno uplitanje, uči na njemu zanimljiv nači. Stoga je važno da učenjem djece kroz igru, prikladne materijale i povjerenjem u njihove sposobnosti osiguramo postizanje pozitivnog odnosa spram učenja matematike. Takvim pristupom potičemo unutarnju motivaciju kod djece odnosno učenika, razvijamo kreativnost, inovativnost i poduzetnost koji su integralni dio procesa samooblikovanja.

Literatura

1. Britton, L., (2000), Montessori učenje kroz igru za djecu od 2 do 6 godina: priručnik za roditelje. Zagreb: Hena Com.
2. Conway, P. F., Sloane, F. C. (2005) International trends in post-primary mathematics education: Perspectives on teaching, learning and assessment. Dublin: National Council for Curriculum and Assessment.
3. Hirsch, R. D., Peters, M. P., Shepard, D. A. (2008), Poduzetništvo. McGraw – Hill/ Irvin.
4. Holtstsiege, H. (1989) Modell Montessori. Freinburg: Herder.
5. Liebeck, P. (1995), Kako djeca uče matematiku: metodički priručnik za učitelje razredne nastave, nastavnike i profesore matematike. Zagreb: Educa.
6. Marendić, Z. (2010), Razvoj matematičkih pojmova. Dijete, vrtić, obitelj, 7(60), 4-5.
7. Matijević, M. (2010), Između didaktike nastave usmjerene na učenika i kurikulske teorije. U: Zbornik radova Četvrtog kongresa matematike. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i Školska knjiga, 391-408.
8. Milinković J., Bogavac, D. (2011), Montessori method as a basis for integrated mathematics learning. Metodički obzori, 6 (11), 135-143.
9. Montessori M. (2003), Dijete – tajna djetinjstva. Jastrebarsko: Naklada Slap i Akademija za razvojnu rehabilitaciju.
10. Montessori, M. (1972), Das kreative Kind. Freiburg: Herder.
11. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
12. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
13. Philipps S., (1999), Montessori priprema za život – odgoj neovisnosti i odgovornosti. Jastrebarsko: Naklada Slap.

14. Posokhova, I. (2001), Matematika bez suza. Lekenik: Ostvarenje.
15. Previšić, V. (2007), Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura. Zagreb: Školska knjiga.
16. Schäfer, C. (2015), Poticanje djece prema odgojnoj metodi Marije Montessori. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
17. Shore, B. (1996), Culture and Minde: Cognition, Culture and the Problem of Meaning. New York: Oxford University Press.
18. Slunjski, E. (2003), Kad djeca pišu, broje, računaju...Varaždin: Stanek d.o.o.
19. Slunjski, E., Petrović-Sočo, B. (2011) Rekonceptualizacija kurikula ranog odgoja i građanske kompetencije djeteta. Croatian Journal of Education, 13(3), 88-116.
20. Valjan Vukić, V. (2012), Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. Magistra ladertina, 7(7).
21. Vlahović-Štetić, V., Vizek Vidović, V. (1998), Ta teška matematike - psihološki činitelji učenja matematike: U: Hitrec, G. (ur.) Kladim se da možeš: psihološki aspekti početnog poučavanja matematike. Zagreb: Udruga roditelja „Korak po korak“, 1-10.
22. Vlahović-Štetić, V., Vizek Vidović, V. (1998). Kladim se da možeš..., - psihološki aspekti početnog poučavanja matematike, Udruga roditelja "Korak po korak", Zagreb.

Peculiarities of Learning Mathematics in Montessori Pedagogy – Motivation for Innovativeness, Creativity and Entrepreneurship in Education

Maria Montessori was an outstanding pedagogue who advocated prepared environment, educators-facilitators, appropriate materials in line with the developmental levels of children, self-activities and self-teaching of children. Her ideas made it possible for the child's passive role in the process of education to be replaced by an active role. It is necessary for a child to learn and form through its own work and autonomy. The children are free to explore materials of their own choosing, and then choose how much time to spend on manipulating those materials. Speaking of math, Montessori prepared numerous materials and activities for helping children to easily master what is seemingly unmasterable. The educator's role is to show the material and help the child only if the child requires it. Everything else can be left to the child, because the control of error yields proper result. In Montessori math learning, the child's activity is mostly individual, the learning is gradual and it depends on the degree of child development. The Montessori method allows the child to accept math from the very beginning. Children are delighted to manipulate mathematical materials and are very curious about the outcome. Children are thus introduced into the world of mathematics from a very early age.

Keywords: *Montessori pedagogy, didactic materials, self-learning, child, educator*

ISPITIVANJE MOGUĆNOSTI POTICANJA RAZVOJA INOVATIVNOSTI, KREATIVNOSTI I PODUZETNOSTI KOD UČENIKA – PERSPEKTIVE STUDENATA

Jelena Vlahović
Ana Marija Iveljić
Jasmina Vrkić Dimić

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

Sažetak

U radu se naglašava značaj oblikovanja suvremenog nastavnog konteksta usmjerenog ka poticanju i razvijanju inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti kao originalnih, na učeničkim znanjima, sposobnostima i vrijednostima utemeljenih putova, ali i rezultata učenja. Time se razvijanje navedenih kompetencija učenika izdvaja kao svojevrsan metacilj nastavne djelatnosti, koja svojom strukturom i poticajnim aktivnostima pridonosi izgrađivanju temeljnih vrijednosti određenih Nacionalnim okvirnim kurikulumom (2011): znanja, solidarnosti, identiteta te odgovornosti. U radu su prikazani rezultati istraživanja provedenog sa skupinom studenata (N=107) Programa za stjecanje nastavničkih kompetencija na Sveučilištu u Zadru. U upitniku su ispitanici (studenti-budući nastavnici) procjenjivali koje se temeljne vrijednosti razvijaju u nastavi usmjerenoj na poticanje i razvijanje inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti te iskazivali prijedloge o mogućim načinima njihova poticanja kod učenika. Iz kvalitativne analize podataka može se zaključiti da najveći broj ispitanika pridaje značaj odabiru odgovarajućih socijalnih oblika rada u nastavi te poticanju aktivnih oblika učenja i poučavanja kako bi se kod učenika mogli razviti inovativnost, kreativnost i poduzetnost. Rad potiče na drugačije promišljanje nastave i nastavničkih kompetencija potrebnih za razvoj navedenih kompetencija učenika, a koje se ne mogu izgraditi kroz sadržaje i putove isključivo formalnog obrazovanja, već se zbog svojih osobitosti nužno prelijevaju izvan okvira formalnog u područje informalnog učenja učenika i nastavnika.

Ključne riječi: cjeloživotno učenje, nastavnik, obrazovanje nastavnika, temeljne kompetencije, temeljne vrijednosti

1. Uvod

U brojnim obrazovno-političkim dokumentima inovativnost, kreativnost i poduzetnost predstavljaju jedan od niza strateških odgovora na suvremene zahtjeve informacijskih društava te održivog razvoja. Uključivanje navedenih pretpostavki podrazumijeva njihovo ostvarivanje na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava i svoj nastavak dobiva u daljnjem profesionalnom životu i razvoju te kulturi rada. Svrha razvijanja i poticanja inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti kod svakog pojedinca je razvijanje osobnih potencijala kao i njegov doprinos unaprjeđenju društva u cjelini.

Preporukama Europske komisije o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje donesenim u dokumentu iz 2006. godine (URL 1), sustavno je podržano ka kompetencijama usmjereno učenje i poučavanje izraženo kroz aktualne kurikularne reforme. Naglasak je stavljen na ishode učenja, što pretpostavlja promjenu obrazovne paradigme. Implementacija kompetencijski usmjerenog obrazovanja podrazumijeva u prvom redu kroskurikularni pristup, aktivne oblika učenja i poučavanja, uključivanje formalnih, neformalnih i informalnih oblika učenja te povezivanje s vanjskim dionicima i lokalnom zajednicom. Time nastaju potrebe za promjenom i nadogradnjom nastavničkih kompetencija (Bacigalupo et al., 2016). Inovativnost, kreativnost i poduzetnost, kao nužne kompetencije u svijetu rada time postaju sastavni dijelovi kvalitetne pripreme i osposobljavanja učenika za tržište rada na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava.

Pojam *inovativnost* potječe od latinskog glagola *in-novo* i znači *obnoviti* (Žepić, 1995: 131). U dokumentu Europske komisije iz 2018. godine (URL 2) inovativnost se definira kao stvaranje nečeg novog u određenom kontekstu ili stremljenje i dostizanje cilja na novi način. Proces inovacije uključuje i refleksiju o utjecaju novonastalog predmeta ili pristupa u specifičnom području inovativnog djelovanja. U izvješću Svjetske banke o programima za stjecanje socio-emocionalnih vještina (URL 3), učenje i inovativnost prepoznate su kao vještine 21. stoljeća i uključuju: kreativnost i inovativnost, kritičko mišljenje i rješavanje problema te komunikaciju i suradnju.

Kreativnost je termin nastao od latinske riječi *creatio* doslovnog značenja *stvaranje, izabiranje, izvor* (Žepić, 1995: 68). Ovaj se pojam može definirati na dva načina: kreativnost kao stvaralaštvo koje podrazumijeva stvaranje novih, originalnih, drugačijih ideja i djela te kreativnost kao skup osobina koje će potaknuti i omogućiti daljnje stvaralačke procese. Kreativna osoba će uočavati i kombinirati stvari i pojave na nov i neuobičajen način (Čudina-Obradović, 1991).

U referentnom okviru već spomenutih Preporuka Europskog parlamenta i savjeta (URL 1) kreativnost i inovativnost vezuju se uz niz pojmova: kritičko mišljenje, inicijativa, rješavanje problema, procjena rizika, donošenje odluka i konstruktivno upravljanje osjećajima. Oni se koriste i imaju određenu ulogu u izgrađivanju svih ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Razvidno je kako se pojedine kompetencije ne razvijaju samostalno, već se često zajedno pojavljuju, međusobno isprepliću i nadopunjuju.

Smisao za inicijativnost i poduzetnost također je jedna od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (URL 1). Poduzetnost je određena sposobnošću pojedinca za pretvaranje ideja u djela te obuhvaća već spomenutu kreativnost i inovativnost, spremnost za preuzimanje rizika, sposobnost planiranja i vođenje projekata. Ona omogućuje pojedincu razvijanje svijesti o radnom okruženju, prepoznavanje pruženih prilika i odnosi se na sva područja njegova života i rada. U izvješću Europske komisije iz 2016. godine pod nazivom Okvir za poduzetničke kompetencije *EntreComp - European Entrepreneurship Competence Framework* (URL 4) predlaže se definiranje poduzetništva kao kompetencije s ciljem postizanja konsenzusa među svim dionicima te povezivanja svijeta obrazovanja i

svijeta rada. Pritom treba imati na umu kako poduzetnost i poduzetništvo nisu istoznačnice. Pojam poduzetništva prvenstveno ima ekonomski karakter, dok je poduzetnost definirana kao „transverzalna kompetencija koja se primjenjuje na sve sfere života: od jačanja osobnog razvoja, do aktivnog sudjelovanja u društvu, do (ponovnog) ulaska na tržište rada kao zaposlena ili samozaposlena osoba te također do pokretanja ulaganja (kulturne, društvene ili trgovačke vrijednosti).“ (URL 4: 6).

Sustav odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj slijedi suvremena stremljenja europske obrazovne politike ka ostvarenju cjeloživotnog učenja i prihvaća pripadajuće temeljne kompetencije. U tu svrhu u dokumentu Nacionalnog okvirnog kurikulum iz 2011. godine (URL 5) razrađene su temeljne odgojno-obrazovne vrijednosti: znanje, solidarnost, identitet, odgovornost. One su povezane „sa sadržajima temeljnoga obrazovanja i svakodnevnoga školskoga života (...), obvezni su za sve učitelje, nastavnike i stručne suradnike, u svim odgojno-obrazovnim ciklusima, područjima i predmetima, školskim i izvanškolskim aktivnostima“ (URL 5: 15).

Definicije vrijednosti kao općeg pojma su raznovrsne i ovdje se neće ulaziti u njihov opširniji prikaz. Vrijednosti se mogu opisati kao društveni ideali postavljani kao uzori i zadaci pred članove skupine. Pritom vrijedi činjenica da u svakom društvu postoje vrijednosti koje se u većoj ili manjoj mjeri smatraju općeprihvaćenima (Piršl i Vican, 2007). Odgojno-obrazovni djelatnici svakodnevno u društveno-kulturnim i moralnim vrijednostima prepoznaju podlogu za donošenje odluke o načinu djelovanja (Vican, 2007). Osim stručnih kompetencija, važno je i da sam nastavnik posjeduje razvijene poželjne vrijednosti čiji razvoj potiče kod učenika te da se one odražavaju u njegovom svakodnevnom radu (Sablić i Blažević, 2015).

U nastavku slijedi kratak prikaz četiriju temeljnih vrijednosti definiranih Nacionalnim okvirnim kurikulumom iz 2011. godine (URL 5). Znanje je glavni pokretač i razvojna snaga društva i pojedinca. Omogućava mu kritičko promišljanje samoga sebe i svojeg okruženja, snalaženje u novim situacijama te postizanje uspjeha u životu i radu. Solidarnost pretpostavlja sustavno osvještavanje djece i mladih za osjetljivost prema drugim osobama, posebice marginaliziranim skupinama u društvu te cjelokupnom životnom okruženju. U doba globalizacije kada se od pojedinca očekuje da postane građanin svijeta dolazi do ispreplitanja različitih kultura, svjetonazora i religija. Prema tome, jedna od uloga odgoja i obrazovanja postaje i očuvanje osobnog, kulturnog i nacionalnog identiteta, uz poticanje tolerancije prema različitostima. Odgovornost se prvenstveno sastoji od savjesnog odnosa pojedinca radi postizanja dobrobiti društva, prirode, rada i u konačnici dobrobiti samoga sebe. Iz navedenog proizlazi da svrhu odgoja i obrazovanja čini i sustavno poticanje djece i mladih na aktivno sudjelovanje u društvenom životu.

2. Metodologija rada

2.1. Cilj istraživanja

Ispitivanje mišljenja studenata polaznika Programa za stjecanje nastavničkih kompetencija na Sveučilištu u Zadru (u daljnjem tekstu: PN) o temeljnim vrijednostima koje se izgrađuju kroz nastavu usmjerenu ka poticanju i razvijanju inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti te o mogućim načinima, tj. njihovim prijedlozima poticanja razvoja inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti tijekom nastave kod učenika.

2.2. Zadatci istraživanja

Temeljem prethodno postavljenog cilja istraživanja zadatci su bili ispitani na skupini ispitanika studenata diplomskih studija nastavničkih smjerova Sveučilišta u Zadru, a koji su tijekom 2016/17. akademske godine bili uključeni u PN prema simultanom modelu stjecanja nastavničkih kompetencija:

1. Ispitati učestalost odabira svake od ponuđenih četiriju temeljnih odgojno-obrazovnih vrijednosti (izdvojenih u Nacionalnom okvirnom kurikulumu iz 2011. godine): znanje, solidarnost, identitet i odgovornost, s obzirom na mišljenja studenata o temeljnim vrijednostima koje se izgrađuju kroz nastavu usmjerenu ka poticanju i razvijanju inovativnosti;
2. Ispitati učestalost odabira svake od ponuđenih četiriju temeljnih odgojno-obrazovnih vrijednosti (izdvojenih u Nacionalnom okvirnom kurikulumu iz 2011. godine): znanje, solidarnost, identitet i odgovornost, s obzirom na mišljenja studenata o temeljnim vrijednostima koje se izgrađuju kroz nastavu usmjerenu ka poticanju i razvijanju kreativnosti;
3. Ispitati učestalost odabira svake od ponuđenih četiriju temeljnih odgojno-obrazovnih vrijednosti (izdvojenih u Nacionalnom okvirnom kurikulumu iz 2011. godine): znanje, solidarnost, identitet i odgovornost, s obzirom na mišljenja studenata o temeljnim vrijednostima koje se izgrađuju kroz nastavu usmjerenu ka poticanju i razvijanju poduzetnosti;
4. Usporediti rezultate dobivene u okviru prvog, drugog i trećeg istraživačkog zadatka;
5. Utvrditi prijedloge studenata o mogućim načinima poticanja razvijanja inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti kod učenika, iz pozicije potencijalnih budućih nastavnika.

2.3. Metode i instrumenti istraživanja

S obzirom na ispitivanu problematiku, u istraživanju se koristila metoda anketnog ispitivanja. U tu svrhu konstruiran je originalni upitnik. Strukturiran je od ukupno četiri pitanja, od kojih su tri pitanja zatvorenog tipa s mogućnošću višestrukog odabira ponuđenih odgovora, tj. temeljnih odgojno-obrazovnih vrijednosti. Posljednje pitanje je otvorenog tipa i odnosi se na utvrđivanje prijedloga studenata o mogućim načinima poticanja razvijanja inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti kod učenika.

2.4. Uzorak

Anketno ispitivanje provedeno je na ciljanoj skupini ispitanika – polaznika PN-a. Istraživanje se planiralo i realiziralo na navedenoj skupini ispitanika (N=107) upravo zato što su to studenti polaznici diplomskih studija nastavničkih smjerova, dakle iskusni studenti (s iskustvom studiranja na preddiplomskoj/prvostupničkoj razini studija) uključeni u nastavu usmjerenu ka izgrađivanju nastavničkih kompetencija – budući nastavnici.

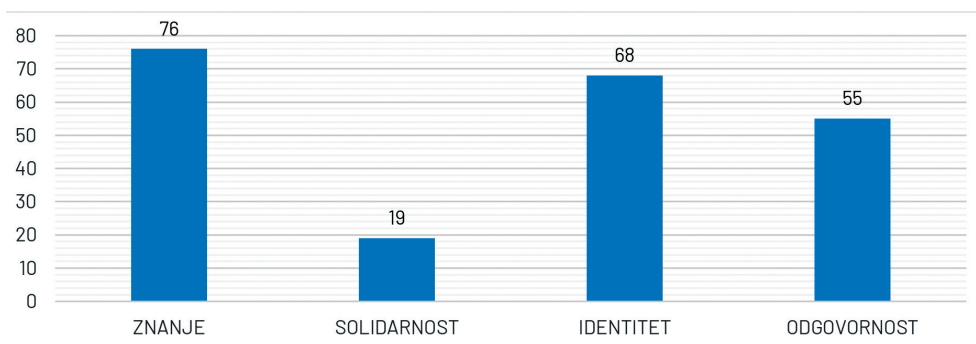
Polaznici PN-a su redoviti studenti svih studijskih skupina Sveučilišta u Zadru, koji se tijekom jednopredmetnog ili dvopredmetnog diplomskog studija žele profilirati za profesiju nastavnika i steći kompetencije za rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi (npr. budući nastavnici hrvatskog i stranih jezika, geografije, povijesti, filozofije i sl.).

2.5. postupak istraživanja i obrada prikupljenih podataka

Istraživanje je provedeno na Sveučilištu u Zadru, sa skupinom ispitanika studenata polaznika PN-a, tijekom ljetnog semestra 2016/17. akademske godine. Nakon usmenih uputa studentima uslijedilo je popunjavanje ankete koje je trajalo oko 15 minuta. Prikupljeni podatci kodirani su i uneseni u statistički program Office Excel 2016. Kvalitativna analiza podataka prikupljenih otvorenim tipom pitanja vršena je kroz redukciju opisnih odgovora svođenjem na bitno, njihovo sređivanje te konačnu kategorizaciju. U konačnici su izračunavani osnovni pokazatelji deskriptivne statistike: *f*, % i rangovi, temeljem kojih je vršena daljnja analiza i interpretacija rezultata empirijskog istraživanja.

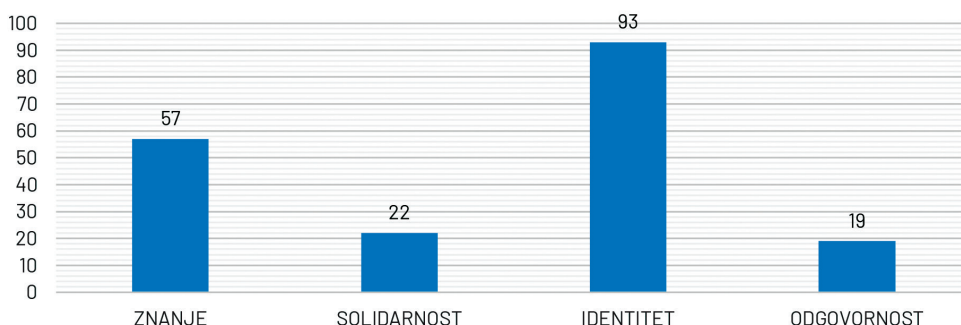
3. Analiza i interpretacija rezultata istraživanja

Analiza i interpretacija strukturom slijedi prethodno postavljene zadatke istraživanja.



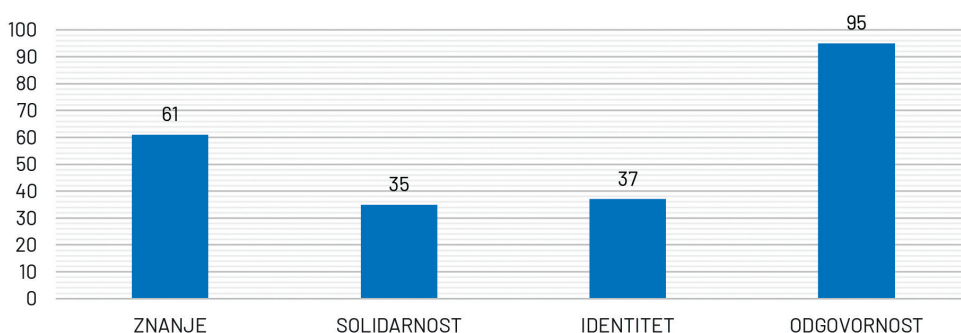
Grafički prikaz 1. Mišljenja studenata o temeljnim vrijednostima koje se izgrađuju kroz nastavu usmjerenu ka poticanju i razvijanju *inovativnosti* (f)

Ispitanicima je postavljeno pitanje o temeljnim vrijednostima koje se, prema njihovom mišljenju, izgrađuju kroz nastavu usmjerenu ka poticanju i razvijanju inovativnosti. Pritom im je data mogućnost višestrukog odabira ponuđenih odgovora, odnosno temeljnih vrijednosti: znanje, solidarnost, identitet i odgovornost. Prema mišljenjima studenata ($f=218$), poticanjem i razvijanjem inovativnosti u najvećoj mjeri razvija se znanje (35%), a potom identitet (31%) i odgovornost (25%). Vrlo malen broj odgovora dobiven je za vrijednost solidarnosti (9%). Može se zaključiti kako je prilikom razvijanja i poticanja inovativnosti u nastavnom procesu težište istovremeno stavljeno na znanje, odnosno poznavanje i kritičko promišljanje sebe i svoje okoline, kao i na mogućnosti očuvanja i razvijanja identiteta.



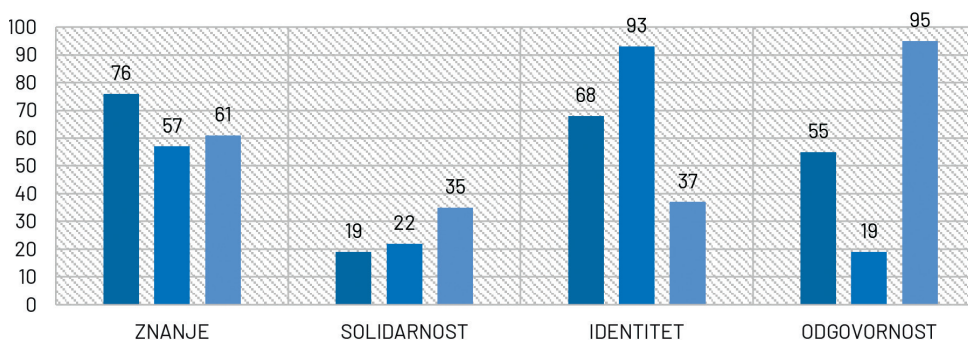
Grafički prikaz 2. Mišljenja studenata o temeljnim vrijednostima koje se izgrađuju kroz nastavu usmjerenu ka poticanju i razvijanju *kreativnosti* (f)

Drugo pitanje istovjetno je prvom, ali ovoga puta postavljeno je s obzirom na poticanje i razvijanje kreativnosti. Od ukupno 191 odgovora, gotovo polovica odnosila se na vrijednost identiteta (49%). Ovdje je vidljivo kako studenti kao naj-snažniju poveznicu s poticanjem i razvijanjem kreativnosti prepoznaju identitet. Po čestini odabira slijedi znanje (30%) te vrlo malen udio odabira vrijednosti solidarnost (12%) i odgovornost (10%). Prema dobivenim rezultatima može se donijeti zaključak da razvijanje kreativnosti u prvom redu podrazumijeva osvještavanje vlastitog identiteta, usmjerenost k njegovom očuvanju te prihvaćanje novih, drugačijih i neuobičajenih ideja i spoznaja.



Grafički prikaz 3. Mišljenja studenata o temeljnim vrijednostima koje se izgrađuju kroz nastavu usmjerenu ka poticanju i razvijanju *poduzetnosti* (f)

Struktura trećeg pitanja odgovora strukturi prethodnih dvaju pitanja, a odnosi se na poticanje i razvijanje poduzetnosti. Od ukupno 228 dobivena odgovora, najveći broj odnosi se na odgovornost (42%) kao temeljnu vrijednost koja se izgrađuje kod poticanja i razvijanja poduzetnosti. Visoka frekventnost odabira ove temeljne vrijednosti upućuje na osviještenost studenata o poduzetnosti koja u sebi podrazumijeva aktivno sudjelovanje u društveno-materijalnom okruženju uz odgovoran i savjestan odnos prema sebi i drugim ljudima. Nadalje, uz razvijanje poduzetnosti, 27% odgovora vezano je za znanje kao pokretač svih poduzetničkih aktivnosti. Manji značaj studenti pridodaju temeljnim vrijednostima identiteta (16%) i solidarnosti (15%).



Grafički prikaz 4. Poredbeni grafički prikaz rezultata prvog, drugog i trećeg istraživačkog zadatka (f)

Daljnja analiza rezultata uključuje usporedbu učestalosti odabira četiriju temeljnih vrijednosti u okviru poticanja i razvijanja inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti. Vrijednost znanja odabrana je u čak 30% odgovora. Pritom je u Grafičkom prikazu 4 vidljivo da je znanje približno ravnomjerno odabrano kod razvijanja svih triju temeljnih kompetencija, pri čemu je nešto veća zastupljenost uočljiva kod inovativnosti. Iz navedenog zaključujemo da ispitanici znanje, bilo opće ili stručno, pretpostavljaju razvoju bilo koje od navedenih kompetencija. Znanje, dakle, temeljem mišljenja ispitanika, čini osnovu razvoja svih kompetencija.

Solidarnost je vrijednost koju ispitanici najrjeđe odabiru (12%) prilikom poticanja i razvijanja inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti. U odnosu na druge temeljne vrijednosti njezin značaj studenti prepoznaju u manjoj mjeri, no od tri kompetencije najviše ju povezuju s razvojem poduzetnosti. Dakle, usvajanje poduzetničkih kompetencija za proaktivno društveno djelovanje i korištenje prilika za napredak treba biti popraćeno solidarnošću, odnosno osjetljivošću za druge ljude i okolinu te suradničkim djelovanjem.

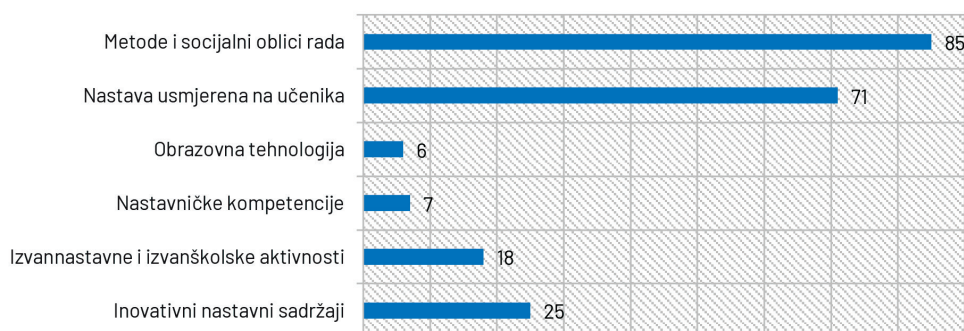
Identitet (ukupan odabir: 31%) studenti najčešće povezuju uz kreativnost, potom uz inovativnost, a najmanje uz poduzetnost. Ovdje je očigledna osviještenost studenata o značaju izgradnje i očuvanja osobnog, kulturnog i nacionalnog identiteta prilikom poticanja i razvijanja bilo koje od navedenih kompetencija, a ponajviše kreativnosti. Pritom se identitet izdvaja kao skup osobina ličnosti ključnih za razvoj prvenstveno kreativnosti, a onda i ostalih ispitivanih kompetencija.

Odgovornost je posljednja po redu ispitana vrijednost i čini 27% ukupnog odabira odgovora. Mišljenja ispitanika o njezinoj izgradnji u nastavnom procesu su takva da je u najvećoj mjeri povezuju s poticanjem i razvijanjem poduzetnosti, a u najmanjoj s razvojem kreativnosti. Ovdje može vrijediti slično tumačenje kao i kod izgradnje solidarnosti i razvoja poduzetnosti. Studentska mišljenja pokazuju da razvijanje poduzetnosti treba uključivati i preuzimanje odgovornosti prema drugim sudionicima i dionicima. Iako se u definiranju poduzetnosti u teorijskim radovima te u njezinom ostvarivanju u praksi često ističe spremnost za preuzimanje rizika i pretvaranje ideje u djela, iz rezultata ovog istraživanja razvidno je da studenti smatraju neizostavnom odgovornost uključiti u razvoj poduzetnosti. Ovaj rezultat ističe značaj odgovornosti prilikom razvijanja kompetencije poduzetnosti, a koja se često zanemaruje.

U istraživanju provedenom među 103 učitelja razredne nastave u osječkim i splitskim osnovnim školama, učitelji su približno jednako visoko rangirali vrijednosti na kojima je utemeljen Nacionalni okvirni kurikulum iz 2011. godine (Sablić i Blažević, 2015). Rezultati navedenog istraživanja naglašavaju značaj djelovanja učitelja u smjeru razvoja „odgovorne i solidarne osobe s jasno osvijestjenim identitetom, ali i znanjima potrebnima za daljnji život“ (Sablić i Blažević, 2015: 262). U vremenu obilježenom nužnošću cjeloživotnog učenja među navedenim vrijednostima najmanji značaj učitelji pridaju znanju. Veći broj učitelja smatra da usvajanje temeljnih humanih vrijednosti ima prednost pred obrazovnim zadacima u nastavi – (Sablić i Blažević, 2015). Navedeni podaci ne podudaraju se s rezultatima istraživanja prikazanih u ovom radu. Mogući razlog je što su ispitanici u istraživanju iz 2015. godine iskazivali stavove o vrijednostima u širem kontekstu cjeloživotnog učenja. U ovom istraživanju pitanja su ispitanicima postavljena isključivo u okviru poticanja i razvijanja inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti u različitim modalitetima nastavnih aktivnosti, što čini uži kontekst razvoja kompetencija za cjeloživotno učenje.

Postojanje određenog sustava vrijednosti pojedinca temelj je za daljnji razvoj njegovih kompetencija. Ipak, tijekom razvoja kompetencija neminovno dolazi i do promjena u sustavu vrijednosti osobe. Dakle, nejasan je smjer oslikanog kauzaliteta, tj. odnos uzroka i posljedica. Također se otvara pitanje simultanog razvoja temeljnih kompetencija i vrijednosti u nastavnom procesu. Metodološki nacrt ovog istraživanja ne omogućuje nam davanje jasnog odgovora na uočeni problem, ali upućuje na mišljenje studenata nastavničkih profesija o nužnosti izgrađivanja sustava pozitivnih vrijednosti i određenih osobina ličnosti kao osnove za daljnji razvoj kompetencija, ali i općeg uvjeta za obavljanje nastavničkog poziva.

Prethodno prikazani rezultati istraživanja (Grafički prikaz 4) usmjereni su ka razvijanju istaknutih vrijednosti unutar formalnog školskog konteksta. No proces učenja, time i usvajanja i razvijanja vrijednosti, ne odvija se samo u formalnom odgojno-obrazovnom okruženju. Njegovo ostvarivanje nužno uključuje iskorištavanje svih potencijala formalnog, neformalnog i informalnog okruženja s konačnim ciljem poticanja i razvijanja inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti. Takav pristup učenicima omogućuje povezivanje školskog učenja s učenjem u svakodnevnom životu.



Grafički prikaz 5. Prijedlozi studenata o mogućim načinima poticanja razvoja inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti kod učenika (f)

U Grafičkom prikazu 5 navedene su osnovne kategorije mogućih načina poticanja i razvijanja inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti kod učenika, izvedene temeljem prijedloga studenata – budućih nastavnika. Pitanje je glasilo: „Kako biste Vi, kao budući nastavnik, poticali inovativnost, kreativnost i poduzetnost?“. Odgovori su kategorizirani u sedam kategorija. Pored grafičkog prikaza sintetiziranih kategorija odgovora u nastavku donosimo primjere navoda za pojedine kategorije¹.

1. *Metode i socijalni oblici rada:* „Zajedničko stvaranje, solidarnost i uvažavanje.“; „Mini projekti, zadaci bez ocjenjivanja, igre.“; „Učenici bi često bili podijeljeni u grupe.“; „Kroz case study zadatke“; „Što manje frontalnog poučavanja.“; „Razna istraživanja.“; „Osmisliti poslovni plan.“; „Puno konverzacije.“; „Praksa.“; „Terenska nastava.“.
2. *Nastava usmjerena na učenika:* „Upoznati svakog učenika i nastavu prilagoditi afinitetima.“; „Na umu bih imao da moj predmet nije najbitniji.“; „Da se ne boje pokazati vlastitu pamet.“; „Osmisliti i ostvariti svoju ideju pod mentorstvom.“.
3. *Obrazovne tehnologije:* „Omogućila bi im sredstva i materijale da se što bolje mogu izraziti.“; „Strukturiranjem okoline.“; „Potpuno osuvremeniti nastavu jer je informacijska tehnologija daleko razvijenija nego što se koristi u nastavi.“; „Zainteresirati suvremenom tehnologijom, različitim nastavnim pomagalicama.“.
4. *Nastavničke kompetencije:* „Potrebno je svojim primjerom pokazivati važnost inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti.“; „Od iznimne je važnosti pristup nastavnika učeniku.“; „Najbolji način je biti dobar profesor, odnosno razvijati samog sebe i usavršavati se u poslu.“.

¹ Studenti se u pojedinim slučajevima terminološki netočno izražavaju, ali odgovore navodimo u izvornom obliku, jer tek kontekst cjelovitog odgovora omogućuje jasnu identifikaciju kategorije. Primjerice: timski rad se odnosi na suradnju više nastavnika, ali se iz odgovora ispitanika primjećuje da se misli na suradnju između učenika.

5. *Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti*: „Osnivanjem malih udruga.“; „Radove bi slala na različita natjecanja.“; „Odlazak na kulturna događanja.“; „Različiti izvannastavni projekti.“; „Osmišljavanjem izložbi, prigodnih programa i saj-mova.“.
6. *Inovativni nastavni sadržaji*: „Više rješenja problema – rješenje ne mora biti jedno točno.“; „Da razmišljaju van okvira.“; „Poticanje učenja specifičnih, nesvakidašnjih znanja.“; „Domaći radovi u obliku sastavaka na koje bi učenici iznosili svoje stavove.“; „Veća autonomnost u odabiru sadržaja.“; „Teme koje se nužno ne nalaze u udžbenicima.“.
7. *Razno*: „Upoznati učenike s konceptom cjeloživotnog učenja i njegovim prednostima.“; „Ohrabrivao bih vlastito mišljenje i njihovu hrabrost da se izraze i ostave svoj trag.“; „Htjela bi stvoriti ozračje u kojem oni bez straha mogu iskazati svoje ideje.“; „Organizirati konferencije gdje bi glavni predavači bili uspješni poduzetnici.“; „Treba ih naučiti kreativnom djelovanju kako bi bili spremni za tržište rada.“.

Svih 107 ispitanika dali su svoje odgovore na otvoreni tip pitanja, u kojima su predlagali načine za učinkovito poticanje i razvijanje inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti. Najviše prijedloga odnosilo se na kategoriju *Metode i socijalni oblici rada*, a u kojoj dominiraju odgovori usmjereni na metode i oblike rada koji učenicima omogućavaju veći stupanj autonomije i samoodgovornosti u procesu učenja. Navedeni prijedlozi u neposrednom su odnosu s kategorijom *Nastava usmjerena na učenika* i naglašavaju nužnost usmjeravanja nastave prema uključivanju i iskorištavanju svih učenikovih potencijala te poticanju slobode u izražavanju. Unutar preostalih pet kategorija dobiven je daleko manji broj prijedloga, a koji se odnose na: korištenje primjerene obrazovne tehnologije, jačanje i usavršavanje nastavnih kompetencija, sudjelovanje učenika u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, povezivanje nastavnog sadržaja s različitim kontekstima, značaj cjeloživotnog učenja, mogućnosti za razvoj kritičkog promišljanja, poticajnog razrednog ozračja te intrinzičnu motivaciju. Također je istaknuta potreba pripreme učenika za tržište rada.

Velik dio navedenih prijedloga odnosi se na elemente skrivenog kurikuluma odgojno-obrazovnog procesa. Isto kao što nacionalni i školski kurikulum kao službeni dokumenti sadrže vrijednosti koje su implementirane u rad škole, tako ih sadrži i tzv. skriveni kurikulum (eng. *hidden curriculum*). On se ogleda u organizaciji škole, kulturi škole, odnosima između nastavnika i učenika, odnosima između samih učenika, načinu izvođenja nastave, u izvannastavnim aktivnostima učenika (Piršl i Vican, 2004). Skriveni kurikulum predstavlja zapravo informalni aspekt procesa učenja u školi. Informalno učenje u školskom kontekstu odvija se, primjerice, u druženju s vršnjacima, oblikovanom okruženju za učenje te se može odvijati zasebno ili povezano s formalnim i neformalnim situacijama učenja. K tomu profesionalne kompetencije nastavnika ne odnose se samo na stručna znanja, već i vrijednosti, stavove, uvjerenja te sposobnost samoregulacije (Ro-

hlfs, C. i Hertel, 2016) i u svakodnevnom nastavnom radu ih, bilo s namjerom ili bez nje, posreduje svojim učenicima. Nastavnici toga trebaju biti svjesni, osobito kad je riječ o razvijanju i poticanju inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti kao pretpostavkama za napredak društva u cjelini.

4. Zaključak

Nastavnik je neizostavna karika u promicanju općeprihvaćenih temeljnih vrijednosti znanja, solidarnosti, identiteta i odgovornosti. To potvrđuju iskustva zemalja u kojima su vrijednosti i njihova operacionalizacija sastavni dio nacionalnih kurikuluma. Osmišljavajući idejni nacrt prikazanog empirijskog istraživanja tendencija je bila ispitati na koje načine o temeljnim kompetencijama, vrijednostima i njihovim međudnosima razmišljaju studenti nastavničkih usmjerenja, tj. budući nositelji odgojno-obrazovnih aktivnosti.

Usporedba rezultata prvih triju istraživačkih pitanja pokazala je najčešći odabir identiteta i znanja kao vrijednosti koje se izgrađuju u nastavi čiji je cilj poticati i razvijati inovativnost, kreativnost i poduzetnost. Za njima slijedi odgovornost, dok se solidarnost najrjeđe odabire. Ispitanici su mišljenja kako je kod razvijanja i poticanja inovativnosti ključna vrijednost znanje, kod kreativnosti identitet, a kod poduzetnosti odgovornost. Studenti su značaj vrijednosti solidarnosti prepoznali u najmanjoj mjeri, što ostavlja otvoreno pitanje: Zašto solidarnost kao temeljna vrijednost koja podrazumijeva osjetljivost prema svim pripadnicima društva, osobito onim marginaliziranim, nije dovoljno prepoznata u kontekstu poticanja i razvijanja inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti? Pitanje dobiva na značaju samim time što su odgovori prikupljeni među studentima – budućim nastavnicima. Upravo su nastavnici odgovorni stručnjaci čiji je zadatak obrazovati i odgajati djecu i mlade, ne samo za društveni prosperitet, već i za suživot i aktivnu društvenu uključenost svakog pojedinca. Uz nastavni sadržaj i aktivnosti te usmjerenost na stjecanje kompetencija, neizostavan dio nastavnog procesa predstavlja i izgrađivanje vrijednosti bilo formalnim bilo informalnim putevima. No, ostaje otvoreno pitanje kauzaliteta između razvoja vrijednosti i kompetencija, osobito u slučaju informalnog učenja.

U prikazanim rezultatima istraživanja ističe se ne samo brojnost, već i kvaliteta, raznovrsnost te originalnost prijedloga ispitanika o mogućim načinima poticanja razvoja inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti učenika. Kvalitativnom analizom odgovora formirane su temeljne kategorije prijedloga povezane s metodama i socijalnim oblicima rada, nastavom usmjerenom na učenika, suvremenim tehnologijama, nastavničkim kompetencijama, izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima, inovativnim nastavnim sadržajima, značajem cjeloživotnog učenja, mogućnostima za razvoj kritičkog i kreativnog mišljenja, poticajnim razrednim ozračjem te pripremom učenika za buduće tržište rada. Prema rezultatima ovog istraživanja, prilikom razvijanja temeljnih kompetencija, pored obrazovne istaknuta je odgojna uloga nastavnika.

Analizom prikupljenih iskaza razvidno je razmišljanje studenata polaznika Programa za stjecanje nastavničkih kompetencija koje se proteže izvan okvira postojeće tradicionalne nastave i usmjereno je prema aktivnim i suradničkim oblicima učenja, naglašavanjem važnosti pozitivno formiranih učeničkih osobnosti i njihovom stavljanju u funkciju bolje prilagodbe odgojno-obrazovnih aktivnosti potrebama konkretnih učenika, a time i društva u cjelini.

5. Literatura

1. Čudina-Obradović, B. (1991) *Nadarenost. Razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Zagreb: Školska knjiga.
2. Piršl, E., Vican, D. (2004) Europske demokratske vrijednosti i regionalizam. *Pedagogijska istraživanja*, 1(1), str. 89-102.
3. Rohlf, C., Hertel, S. (2016) *Informelles Lernen in Schule und Unterricht*, u: Harring., M., Witte, M. D., Burger, T. (ur.) *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*, Weinheim und Basel: Beltz Juventa, str. 633-646.
4. Sablić, M., Blažević, I. (2015) Stavovi učitelja prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama Nacionalnog okvirnog kurikula. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64(2), str. 251- 264.
5. Vican, D., (2007) Znanje vrijedno znanja – znanje vrijedno poučavanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), str. 231-237.
6. Žepić, M. (1995) *Latinsko-hrvatski rječnik*, Zagreb: Školska knjiga

www izvori:

- URL 1 Recommendation of the european parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Dostupno na: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (27.9.2017.)
- URL 2 European Commission (2018): Commission staff working document. Accompanying the document Proposal for a Council recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Dostupno na: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/swd-recommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf> (17.3. 2018.)
- URL 3 Sánchez Puerta, M. L, Valerio, A., Gutiérrez Bernal, M. (2016), Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills. A Systematic Review of Program Evidence. Washington: International Bank for Reconstruction and Development /The World Bank. Dostupno na: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/24737/9781464808722.pdf?sequence=2> (27.9.2017.)

URL 4 Bacigalupo, M., Panagiotis K., Punie, Y., Van den Brande, G. (2016): JRC Science for Policy Report. EntreComp: The Entrepreneurship Competence Framework. European Union. Dostupno na: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC101581/Ifna27939enn.pdf> (17. 3. 2018.)

URL 5 Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2011. Dostupno na: http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (27. 9. 2017.)

Examining the Possibilities of Encouraging the Development of Students' Innovativeness, Creativity and Entrepreneurship – Perspectives of Students Involved in the PN Educational Program

By outlining the teaching process through the presentation of standards for effective teaching practice, the paper emphasizes the importance of forming a contemporary teaching context aimed at encouraging and developing innovativeness, creativity and entrepreneurship as not only original learning paths based on students' knowledge, skills and values, but as learning outcomes as well. In this way, the development of the abovementioned students' competences is distinguished as a certain meta-goal of teaching activity, whose structure and stimulating activities contribute to the development of fundamental values defined by the National Framework Curriculum (2011): knowledge, solidarity, identity and responsibility. This paper presents results of the research conducted with a group of students involved in the Program for Acquiring Teaching Competences at the University of Zadar (N = 107). The questionnaire respondents (students – future teachers) assessed what core values are developed in the teaching practice aimed at encouraging and developing innovativeness, creativity and entrepreneurship, and also presented suggestions for their encouragement. From the qualitative data analysis, it can be concluded that the vast majority of respondents gave importance to the selection of appropriate social forms of teaching and to the encouragement of active forms of learning and teaching so that students can develop innovativeness, creativity and entrepreneurship. The paper encourages a different perspective on teaching process and teaching competences needed for developing students' competences, which can't be formed through the content and pathways of formal education per se. Because of their peculiarities, the development of core competences necessarily crosses over from the formal framework into the area of students' and teachers' informal learning.

Keywords: *core competences, core values, lifelong learning, standards for effective teaching, teacher*

INKLUZIJA I PROMJENA PERCEPCIJE ZAJEDNICE SPRAM UČENIKA I STUDENATA S TJELESNIM OŠTEĆENJEM

Zora Zuckerman

Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju

Duška Petranović

Sveučilište u Rijeci, Medicinski fakultet

Sažetak

Svrha ovoga rada je usporedni prikaz različitih medicinskih aspekata tjelesnog oštećenja djece i mladih i pedagoških mogućnosti stjecanja znanja (učenja) u inkluzivnom obrazovanju. Ciljevi se odnose na prikaz percepcije zajednice i potporu glede nužnih pretpostavki razvoja kompetencija ove populacije učenika za kvalitetno obavljanje školskih obveza i cjelovitu socijalnu uključenost u životni milje. U radu se koristi deskriptivna metoda, metode proučavanja pedagoške dokumentacije, metoda pedagoškog iskustva nastavnika i evaluativna metoda sa stajališta širih principa. U sadržaju se razlaže: a) neke teorijske pretpostavke uspješne inkluzije učenika različitih oblika tjelesne invalidnosti (Carver i sur. (1998); b) istraživanja o nekim aspektima kvalitete života studenata s invaliditetom (Franulović, 2009. i drugi); c) istraživanja o mobilnosti invalida u 16 njemačkih gradova (Zuschrott, S. 2003: 14-17), s prilogom vježbe SWOT analize za studente/ili druge sudionike o mobilnosti invalida; d) položaj učenika s tjelesnim oštećenjima u inkluzivnoj školi uz kritičku analizu dvaju studija slučaja iz našeg praktičnog rada i iskustva (Zuckerman, 2016); e) inkluzivna edukacija pri zdravstvenim ustanovama (Kabele, Koči, Juda, Černy, 1970); volonteri u rehabilitaciji terapijskim jahanjem; odnos inkluzije, kvalitete života osoba s tjelesnim oštećenjem i društvene zajednice. Slijedi kratka diskusija i zaključak koji ukazuju na pojave zabrinjavajuće diskrepance između proklamiranih i provedenih mjera usmjerenih na ostvarenja pune kvalitete života ove populacije.

Ključne riječi: *inkluzija, tjelesna oštećenja, odgoj, obrazovanje, studije slučaja, kvaliteta života*

Uvod

Prema izvješću HZJZ o osobama s invaliditetom u RH za 2016. godinu, u Hrvatskoj živi 511.850 osoba s invaliditetom, što čini 11,9% ukupnog stanovništva. Invaliditet u dječjoj dobi od 0-19 godina iznosi 9% udjela. U primjerenom obliku obrazovanja (inkluzivnim školama) nalazi se 136.048 djece i mladih, od kojih sposobnost za osposobljavanje za samostalni rad ima njih 19%. Od ukupnog broja djece s invaliditetom, njih 7% živi u nezadovoljavajućim uvjetima. Stanje glede razine obrazovanja invalidnih osoba velikim dijelom je uvjetovano teškoćama

invaliditeta: 63% nema završenu osnovnu školu ili ima osnovno školsko obrazovanje, 28% ima srednje obrazovanje, a 3% visoko obrazovanje. Sukladno Uredbi o metodologijama vještačenja (NN. 153/214.) tjelesno oštećenje postoji kada nastane gubitak, bitnije oštećenje ili znatnija onesposobljenost pojedinog organa ili dijelova tijela, što otežava normalnu aktivnost organizma i zahtijeva veće napore u obavljanju životnih potreba, bez obzira na to uzrokuje li ili ne uzrokuje smanjenje ili gubitak radne sposobnosti. Ova kategorija invalidne djece i mladih predmet su našeg rada. Pri tom se oslanjamo na Konvenciju OUN o pravima osoba s invaliditetom i Zakon o potvrđivanju Konvencije (Hrvatski sabor, 1. lipnja 2007). Ovim aktima smo se obvezali jamčiti sva prava invalidnoj populaciji: puno i učinkovito sudjelovanje i uključivanje u društvo, poštivanje različitosti i prihvaćanje invaliditeta kao dijela ljudske različitosti i čovječnosti, pravo na jednake mogućnosti, pristupačnost, poštivanje sposobnosti razvoja djece s poteškoćama u razvoju i pravo na očuvanje vlastitog identiteta.

Slijedom klasifikacije tjelesnih oštećenja (Zakon o listi tjelesnih oštećenja, čl.56. Zakona o mirovinskom osiguranju), u našem smo radu pristupili analizi inkluzivnog odgoja i obrazovanja djece i mladih s tjelesnim oštećenjem sa stajališta percepcije zajednice o njihovim mogućnostima da se ravnopravno uključe u redoviti inkluzivni obrazovni sustav. Naročitu pozornost posvećujemo relativno „normalnoj“ mobilnost učenika s tjelesnim oštećenjem u razredu, na školskom hodniku, ulaženju / izlaženju iz škole, samostalnom i sigurnom puta do kuće. Osigurana mobilnost nerijetko je preduvjet uključenja učenika u inkluzivnu školu, što potvrđuje i primjer iz prakse učenika šestog razreda OŠ. „P. Preradović“ u Zadru. Naime, učenik prebačen u peti razred se dobro snašao u inkluzivnoj školi, nastavnici su mu posvećivali posebnu pozornost, stekao je prijatelje i bio zadovoljan u okviru obitelji i vršnjaka iz kvarta. Na žalost, škola nije imala odgovarajuće uvjete za njegovu mobilnost. Učenici iz razreda su ga po nekoliko puta tijekom nastave *nosili* s kolicima u praktikume i preko stepeništa. To je primoralo njegove roditelje da ponovno vrate dijete na školovanje u ustanovu za invalidnost u Zagrebu.

Osim nesmetane mobilnosti kao preduvjeta inkluzije, jedan od značajnih problema školske prakse je provedba cjelovitog individualiziranog programa za učenika s tjelesnim oštećenjem. Stručnjaci za inkluziju drže osobito nepogodnim „oslobađati“ učenika onih aktivnosti (nastavnih predmeta) u kojima može doživjeti neuspjeh. Inkluzivno obrazovanje upravo tim predmetima posvećuje povećanu pozornost. Uz pomoć posebnih rehabilitacijskih metoda učenika treba učiti spretnosti pokreta. Na satu tjelesnog odgoja može ga se osloboditi nekih vježbi (skakanje, hodanje na duge staze, duži položaj u nepogodnom stavu za učenika, uključivanje u sportove nepogodne zbog invaliditeta), a individualno s njim raditi one vježbe i aktivnosti koje mu pomažu. Generalno uzevši, plivanje i terapijsko jahanje u većini slučajeva pokazuju dobre rezultate. Dobro osmišljene aktivnosti u slobodno vrijeme čine život invalidnih osoba sadržajnijim i ljepšim.



Slika 1. Česta pomoć u inkluzivnom obrazovanju djece je terapijski pas



Slika 2. Prihvaćenost filozofsko-etičke paradigme inkluzije u zajednici snažna je potpora punog uključivanja invalida u zajednicu.

Primjeri iz prakse koje navodimo pokazuju da djeca s istim tjelesnim oštećenjem mogu posve različito doživjeti svoj nedostatak. Self-doživljaj se odražava na ukupno funkcioniranje i socijalnu uključenost djeteta u školski milije. Djevojčica P.D. koja je pohađala četvrti razred OŠ u Zadru, od rođenja je imala izraženi rascjep usne. Zahvaljujući prije svega svojoj vedroj naravi i društvenosti, odlično se uklopila u razred. Majka (prof. pedagogije) dovela je djevojčicu na razgovor u kojem nisam uočila bilo kakva značajnija odstupanja od njezinih vršnjaka. (Jedino je bila nestrpljiva da završi njezin rast kako bi mogla pristupiti plastičnoj operaciji). U gotovo identičnoj situaciji, učenik I.K. također iz Zadra, s djelomičnim rascjepom nepca, već je u osnovnoj školi počeo izbjegavati nastavu i bio gotovo alijeniran od svojih vršnjaka. (Majka, uspješna poduzetnica, došla nam je na razgovor, a osnovni problem je bio njezin zaštitnički i izrazito permissivni odgoj). Kako u svom radu s djecom s tjelesnim oštećenjima preferiramo longitudinalne studije, ishodi u budućnosti u opisanim slučajevima bili su posve različiti. Djevojka P.D. je po završetku srednje škole upisala studij, a učenik I.K. nije uspio završiti ni srednju školu.

Široki obim obrazaca, koji se različito nazivaju "prilagodba na", "nošenje s" ili "prihvatanje" učitelji i roditelji trebaju razviti kod djeteta stavljajući naglasak na emocionalne i ponašajne reakcije. To će u velikoj mjeri ovisiti o strukturi ličnosti djeteta i stavovima okoline.



Slika 3. Učenik bez dijela donjih ekstremiteta aktivno uključen u školske sportske aktivnosti



Slika 4. Svakodnevna vježba i trud tijekom vremena se „isplate“

Stoga je razuman savjet učiteljima, profesorima i roditeljima da, pored poticanja učenja, naročito obrate pozornost *socijalnoj inkluziji* ove populacije učenika. Ona se najlakše postiže kroz izvanškolske aktivnosti. Učitelje i roditelje treba također blagovremeno upozoriti da se savjeti stručnjaka u inkluzivnim školama ne ograničavaju samo na učenike s tjelesnim oštećenjima. Ortopedske mane koje se pojave i kod zdrave djece, mogu biti posljedica pogrešnog držanja tijela, čak do pojave degeneracije kralježnice.



Slika 5. Učenik s deformacijom kičme na terapijskom jahanju



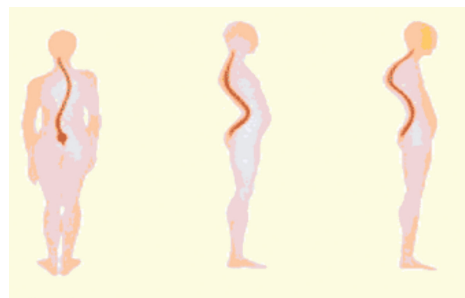
Slika 6. Preporuka nošenja korzeta učenicima za sprečavanje daljnje degeneracije kičme

Djeci i mladima s tjelesnim oštećenjima uključenim u inkluzivni odgoj i obrazovanje, osim zahtjeva mobilnosti i provođenja primjerenih pedagoških metoda i postupaka u školskom radu, treba osigurati podupiruće okruženje u obitelji, školi i bližoj okolini. Inkluzija znači raskid s tradicionalni obrazovanjem i zadaće odgajatelja i učitelja čini sve zahtjevnijim i složenijim. Složeni period rasta i sazrijevanja, kada je dijete podložno bolestima, upravo je vezan uz osnovno i srednje obrazovanje. Stoga su znanje i prevencija značajan zadatak učitelja i roditelja.

Inkluzija i stečene deformacije

a) Iskrivljenje kralježnice

Ortopedske mane kičme vezane za pogrešno držanje tijela javljaju se naročito u školske djece, u rasponu od 40-70% slučajeva (skolioza, lordoza i kifoza). Opasne su jer bolest može progresivno napredovati i dovesti do težih oštećenja. Degenerativne promjene na kralježnici se događaju na mjestima njezinog najvećeg opterećenja.



Slika 7. Skolioza, lordoza i kifoza

Premda spočetka izgledaju benigno, ova se oštećenja moraju blagovremeno ispravljati. Obično se govori o tri razine pomoći: prva, koja podrazumijeva upozorenje djeteta na pogrešno držanje da bi vlastitom voljom i sviješću samo ispravljalo naviku pogrešnog držanja; druga, koja uključuje tuđu pomoć kod stalnog upozoravanja na korekciju držanja; i treća, kada se mana već fiksirala i nastoji otkloniti medicinskom gimnastikom, rehabilitacijom, nošenjem korzeta ili operacijom. U inkluzivnoj školi učiteljima se skreće posebna pozornost na nagli rast djece u visinu, loše držanje tijela i iskrivljenje kralježnice. Stoga učenici ne smiju biti izloženi većim naporima i mora se voditi briga o pravilnoj prehrani. U razredu se ne preporučuje dugo sjedenje, naglo okretanje, učenje i rad u sagnutom položaju.

Spondiloza ili degenerativna bolest kralježnice može se javiti kod djece oslabljenog imuniteta (Šušković, 1990).



Slika 8. Spondiloza ili defekt luka kralježnice

Slika 9. Deformacije stopala

Kod učenika i studenata uzrokuje ju dugo sjedenje u učionici, u neprirodnom položaju koje nije prilagođeno normalnom stavu kičme, dugotrajno učenje, sjedenje satima kod kuće za kompjuterom. Pojava tegoba ugrožava opće funkcioniranje osobe, komunikaciju, učenje, napredovanje, emocionalnu stabilnost.

b) Deformacija stopala

U dječjoj i mladenačkoj dobi spuštene stopala ili deformaciju stopala držimo važnim predisponirajućim čimbenikom za pojavu statičkih problema i bolnih sindroma kralježnice i nogu. Često progrediraju u odrasloj dobi. Ukoliko se blagovremeno ne dijagnosticiraju, osim tjelesnih deformacija i bolova, u školskom radu predstavljaju probleme: glavobolje uz manjak koncentracije, slabiju motivaciju, inertnost mišljenja i zaključivanja, smanjenu pozornost.

c) Učenici s amputiranim ekstremitetima

Nakon završene medicinske rehabilitacije, učenik s amputiranim dijelovima ili cijelim ekstremitetima treba se adaptirati na protezu kao artifičijelni nadomjestak izgubljenog dijela, te uz primjenu proteze nastojati postići maksimalno moguću neovisnost u svim područjima života, s što boljom kvalitetom življenja.

Stručnjaci za inkluziju savjetuju da učenik bez skrivanja koristi svakodnevno svoju protezu i druga ortopedska pomagala. Nakon određenog vremena vršnjaci će se na to naviknuti i neće pridavati pozornost. Nakon što nadoknade zaostatak nastavljaju učiti po redovitom nastavnom planu i programu. Razvojni stručni tim škole, nakon diskretne opservacije učenika, utvrditi će potrebu poduzimanja drugih mjera. Učenika treba uključiti u izvanškolske aktivnosti koje želi i može uspješno obavljati.

d) Inkluzivna edukacija pri zdravstvenim ustanovama

Za djecu i mlade koja borave u zdravstvenoj ustanovi duže od 3 mjeseca organizira se edukacija iz ključnih predmeta, u prostoru bolnice ili u parku i prirodi. Program edukacije vodi pedagog utvrđujući za svako dijete plan edukacije koji obuhvaća:

1. Ciljeve i zadatke odgoja i obrazovanja,
2. Organizirane oblike nastave (individualno ili grupno),
3. Primjenu principa odgojno- obrazovnog rada,
4. Primjenu odgovarajućih nastavnih sredstava i pomagala
5. Izradu reduciranog i prilagođenog nastavnog programa,
7. Primjenu raznovrsnih metoda rada
8. Suradnju s matičnom školom



Slika 10. Edukacija u zdravstvenoj ustanovi



Slika 11. Okoliš terapijske ustanove

U okviru ovoga programa mnoge su zdravstvene ustanove osigurale rehabilitaciju terapijskim jahanjem. U tome im je izuzetno značajna pomoć volontera (Itković, Boras, 2003).

Inkluzija i kvaliteta života osoba s tjelesnim oštećenjem

Više čimbenika paralelno djeluju na inkluziju, odnosno kvalitetu života osoba s tjelesnim oštećenjem: 1) self-percepcija i doživljaj vlastitog invaliditeta; 2) Potpora socijalnog miljea; 3) Podržavajući okoliš; 4) Pravni aspekti inkluzije i zakonska regulativa u zajednici. Ove čimbenike objedinjuje jednostavna paradigma: empatija (Griffin, D.W., Ross, L., 1991).

1) Inkluzija i self-percepcija, odnosno doživljaj vlastitog invaliditeta

Opis dva slučaja iz naše defektološke prakse:

Prvi slučaj

Djevojci A. D. je dijagnosticiran maligni tumor na potkoljenici u dobi od 16. godina. Morali su amputirati taj dio. Nakon nepunu godinu dana tumor se proširio iznad koljena. Specijalisti predlažu amputaciju cijele noge. Roditelji, po struci liječnici, odobravaju, drže da je to jedina šansa sprječavanja širenja bolesti. Nakon godinu dana terapije, A. D. dobiva protezu i nastavlja pohađati gimnaziju. Vesele naravi i druželjubiva, ima mnogo prijatelja i unatoč teškom hendikepu odlazi na izlete, koncerte, uči s prijateljima, nastoji pozitivno razmišljati o svojoj bolesti. S odličnim uspjehom završava gimnaziju i upisuje Medicinski fakultet u Zagrebu 1994. Kolege doslovno očarava svojom vedrinom i optimizmom. Ide i na plesnjake s prijateljima, a kad je netko pita za ples, samo lupne rukom po protezi. Za vrijeme ljetnih praznika nosi i kratke hlačice, proteza se neznatno razlikuje od zdrave noge. Redovito polaže sve ispite, a nakon diplomiranja udaje se za kolegu s fakulteta, zapošljava kao liječnica opće prakse i dobiva prelijepu curicu. Vedrina i duhovitost nikad je ne napuštaju.

Drugi slučaj

S. M. sam slučajno upoznala kad je imao oko četrdeset godina. Kao dijete, nakon II. svjetskog rata naišao je na bombu koja je eksplodirala kad ju je bacio, i „odnijela“ tri prsta ruke. Nakon osnovne škole na profesionalnoj orijentaciji predlažu da završi za telefonistu. Zapošljava se na telefonskoj centrali jedne velike zagrebačke firme. Ozlijeđenu ruku uvijek drži u džepu hlača, izbjegava druženje, zbog kompleksa manje vrijednosti cijeli život ostaje sam.

Diskusija:

Doživljaj invaliditeta značajno je utjecao na životni put osoba opisanih u navedenim slučajevima. Djevojka A. D. objektivno znatno teži invalid, svojim je optimizmom, uz potporu obitelji i prijatelja uspjela, ne samo pobijediti bolest, već nastaviti živjeti životom svojih zdravih vršnjaka, završiti zahtjevan studij, udati se

i postati majka. U drugom slučaju mladić S.M. s lakšim invaliditetom, očito sažaljevan od svoje okoline i bez podrške okoline, postupno se alijenira od zajednice. Iako mu zaposlenje omogućava da se sam izdržava, uglavnom je usamljen i bez oslonca ili motivacije da ponovno nađe izgubljenu životnu radost. Introspekcija i životni utjecaji imali su različit učinak na ove dvije osobe, čak bi se moglo kazati da je težina njihovog invaliditeta bila manje značajna od načina na koji su doživjeli svoj hendikep. U percipiranju sebe subjektivni doživljaj vlastite vrijednosti i socijalna podrška, imali su veći utjecaj na njihov životni put, nego objektivna situacija. Naš zaključak potkrepljuju brojna istraživanja o problemima utjecaja negativnih životnih događaja na način života i odabir životnog puta. Lazarus ističe da subjektivni doživljaj stresa uzrokuje probleme u znatno većoj mjeri od objektivne situacije stresa (Lazarus, L., 2000). U pogledu utjecaja okoline, o oba se slučaja odvija recipročan proces, odnosno stupanj kontrole samog sebe ovisi o percepciji okoline, ali istovremeno i utječe na stavove i ponašanje okoline. Prema poznatom psihologu Banduri optimizam i samopouzdanje osobe s teškoćama, odražavaju se na stavove i ponašanje okoline omogućavajući osobi ostvarenje postavljenih ciljeva (Bandura, A., 1997). Ova recipročna povezanost pozitivnog odnosa prema vlastitom hendikepu i potpora okoline, povećava ustrajnost i trud osobe pri obavljanju zadataka radi ostvarenja postavljenih ciljeva. Socijalna podrška ili percepcija osobe s teškoćama da drugi ljudi žele pomoći, pozitivno reagiraju na njihove potrebe i prihvaćaju ih, značajno pomaže u rješavanju problema, napose u suočavanju sa stresom (Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. 2005). Osobe koje imaju nekoga na koga se mogu osloniti, uspješnije se suočavaju sa životnim problemima. Što je socijalna podrška veća, to se povećava i osjećaj sigurnosti i motivacija za rješavanje problema. Rasprava o problemima, unutrašnjim strahovima i osjećaj široke socijalne podrške i izvan obiteljskog kruga, pomažu da se vlastita teškoća doživi kao manji problem i lakše prebrodi. Pri tome struktura ličnosti osobe s teškoćama može značajno utjecati na suočavanjem s izazovima u vlastitom životu. Postoje dokazi da optimistični ljudi bolje reagiraju na stres i uspješnije rješavaju probleme (Carver i sur., 1998).

2) Inkluzija i potpora socijalnog miljea

Istraživanje Pennebaker o otvaranju (razgovoru) s drugima o vlastitim problemima pokazuje dugoročnu višestruku korist (Pennebaker i sur., 1990). On ističe da se osoba oboružana strpljenjem, koja je opuštena, nije sklona agresiji ili natjecanju, lakše suočava sa životnim problemima. To se naročito uočava kod ljudi s invaliditetom, odnosno kroničnim srčanim smetnjama (Rosenman, 1993.). Sukladno tome, kod djece i mladih s teškoćama invaliditeta ili kroničnim oboljenjima, naročito je važno izgraditi zdravu ravnotežu optimizma i samo-percepcije u stvarnosti. Ukoliko uspiju pozitivno gledati na aspekte vlastitog života, to će potaknuti značajniji rast samopouzdanja i lakše suočavanje s teškoćama u realnom

životu. Ukratko, inkluzija osoba s invalidnosti usko je vezana za poimanje samog sebe u socijalnom okruženju. Riječ je o međusobno isprepletenim procesima koji jedan drugog podupiru. Osjećaj da je drugima stalo, da se zajednica brine, pomaže, mogućnost razgovora i povjeravanja i sl., pozitivno se odražavaju na razvoj samopoštovanja, postavljanje realnih ciljeva u životu i ponašanje osobe. Odraslima je to lakše spoznati, dok je vršnjacima iz okoline nužno davati jasnu pouku. Biti prihvaćen u društvu vršnjaka jedna je od najvažnijih zadaća inkluzivne pedagogije u dječjoj i adolescentskoj dobi, vremenu kada mladi postavljaju temeljne ciljeve za budućnost.

3) Inkluzija i podržavajući okoliš

a) Stres i buka

Okoliš snažno djeluje na sve ljude, umirujuće ili stresno. I ljudi snažno djeluju na okoliš, čine da odiše ljepotom i brigom, ali jednako tako mogu uzrokovati stres svom okolišu gomilanjem otpada, neplanskim korištenjem resursa, raznim kemikalijama i sl. Iako naš doživljaj okoliša ovisi od subjektivne procjene, osobe s teškoćama invaliditeta češće doživljavaju okoliš kao prijetnju vlastitoj dobrobiti, ukoliko su lišeni kontrole nad njim (Cohen i sur., 1973). Autori su također utvrdili da buka i gužva gotovo podjednako djeluju na sve ljude. Ako osjećaju da nemaju kontrolu, kratkoročno se mogu usredotočiti na svoje zadatke, zanemarujući učinke ovih stresora. Nakon određenog vremena prevelika buka i gužva ugrožavaju sposobnost osobe da se i dalje koncentrira na svoj rad.

b) Okoliš i mobilnost

Istraživanje ADAC-a u 16 njemačkih gradova, kojeg objavljuje hrvatski HAK pokazuje dobre ali i loše primjere kako se i koliko lako invalidne osobe mogu kretati u svakodnevnom životu (Zuschrott, S. 2003). U većini posjećenih gradova nije još ni izdaleka postignuta neograničena mobilnost za sve skupine invalida, navodi se u izvješću. Pokus je pokazao mnogo nedostataka, ali i mnoštvo dobrih strana. I u negativnom i u pozitivnom smislu nisu odgovorne samo komunalne službe, već i privatni ponuđači usluga. Navodimo neke dijelove izvješća: U Hannoveru autobus koji vozi do dramskog kazališta može se bočno spustiti, a osim toga na srednjim vratima može izvući rampu sa zvučnim i svjetlosnim signalima. U Service-Centre City ima poseban pisac koji ispisuje informacije o voznim redovima na pismu za slijepe. Postoji i plan grada na pismu za slijepe. Na kolodvorskom šalteru broj 7 gluhim osobama su na raspolaganju slušalice i odašiljači, kako bi bez problema mogle razgovarati sa zaposlenicima. Opipljivim žljebovima i uočljivim kontrastom na peronima nudi sustav vođenja i upozoravanja za slijepe i slabovidne. Čak se i do kutka za djecu može doći preko rampe za invalidska kolica. No, na drugim mjestima u tom gradu ima i propusta vezanih za probleme mobilnosti za osobe u invalidskim kolicima ili slijepe. Mobilnost je ograničena i majkama s dječjim kolicima

koje idu npr. na poštu na kolodvoru, jer moraju podići djecu i nositi ih na rukama, jer se pošti može prići samo stubama. U Erfurtu se može kupiti opsežan informatički materijal za razgledanje grada na pismu za slijepe. Slično je i na kupalištu koje ima spuštene šaltere na blagajni što invalidima omogućava kontakt na istoj razini. U Kölnu je pošta uredila taktilni telefon s akustičnim signalima za osobe u invalidskim kolicima. U tom gradu se nude predstave za gluhočujume. Na glavnom kolodvoru u Bremenu nalazi se automat za prodaju vozničkih karata prilagođen osobama u invalidskim kolicima. Ispred glavne pošte u Stuttgartu su izravno ispred zgrade dobro označena parkirna mjesta za invalide. Pješački prijelazi u Halleu imaju vibracijske tastere koji prenose signale semafora za slabovidne i slijepe. U novouređenom kolodvoru su dizala za invalide, postoji program za modernizaciju tramvaja. Nedostatak tehnike se pokušava nadomjestiti ljudskim uslugama. Tako npr. zaposlenik pošte izlazi na ulicu jer stube priječe pristup; u kazalištu se vijkom izvuče nekoliko sjedala kako bi bilo mjesta za invalidska kolica.

Nisu rijetke situacije kvara elektronike, što ne pogađa samo invalidne osobe. Tako npr. na glavnom kolodvoru u Erfurtu putnici vuku teške kovčege stubama jer se tekuća vrpca za prtljagu pokvarila. Mnoga rješenja „prilagođena invalidima“ odnose se uglavnom na invalidska kolica, pri čemu se zaboravlja na osobe oštećene vida, sluha, osobe s kroničnim srčanim bolestima ili starije osobe, i sl. Javni toaleti u velikoj većini nisu prilagođeni invalidima, također ni javna kupališta, u zgradama nedostaju sustavi vođenja za slijepe, iako blizu 80% gradova imaju javni promet sa spuštenim podom, autobusne ili tramvajske stanice nemaju odgovarajući prilaz ili je razmak za ulazak u vozilo prevelik. U većinu javnih zgrada ulazi se samo po stubama, jednako je i s hotelima, signalni uređaji po gradu nemaju ploče za taktilne signale, bankomati i drugi automati za samoposluživanje su uglavnom postavljeni previsoko i bez taktilne i akustičke opreme. Ukratko, primjera za nabranje je mnogo. Mobilnost invalida temeljna je pretpostavka njihove inkluzije u društvenu zajednicu, ona značajno olakšava život, ali što je još važnije, ne izolira ih i omogućava normalno sudjelovanje u životu.

c) SWOT analiza

Cilj vježbe je osnaživanje percepcije zajednice i razvoj svijesti o mogućim poboljšanjima mobilnosti invalidnih osoba. Prije pristupa SWOT analizi sudionici dobiju listić:

Što invalidnim osobama olakšava svakodnevni život

MOBILNOST U GRADU

- moderna dizala u javnim i stambenim zgradama ili stubišna dizala
- pristupi invalidne djece parkovima, dječjim igralištima, igraonicama
- pristup invalidnih kolica kolnicima, javnim zgradama, ustanovama
- označena parkirna mjesta za invalide
- električni uređaji za invalide na raskršćima
- javni promet prilagođen invalidima
- prilagođen prilaz stanicama za javni promet
- omogućen pristup bazenima, teretanama, terenima za terapijsko jahanje, rekreativnim dvoranama, sportskim manifestacijama
- pristupačni šalteri, bankomati i drugi uređaji u gradu, posebne slušalice za osobe oštećena sluha
- telefoni s akustičnim signalima na poštama
- put do crkve (džamije, sinagoge) prilagođen za samostalni dolazak invalida vjernika, i td.

KULTURA I OBRAZOVANJE

- kazališne i kino dvorane prilagođene invalidima (lako uklanjanje više sjedećih mjesta)
- lagan pristup raznim kulturnim manifestacijama
- predstave za gluhe
- TV emisije sa svakodnevnim raznim emisijama za gluhe
- knjige na Brailleovu pismu u knjižnicama
- knjižnice s računalima na pismu za slijepe
- akustične knjige i td.

TURIZAM I PUTOVANJE

- izlazi na perone za invalide
- žljebovi i uočljivi kontrasti na peronima
- prilagođeni autobusi za invalide
- vagoni s posebnim ulazima i dizalicama za invalidska kolica
- orijentacija za slijepe i gluhe
- plan grada na pismu za slijepe
- informacije o voznim redovima na pismu za slijepe
- turistički vodiči sa savjetima za putovanja bez zapreka prilagođeni invalidima
- unutar turističke ponude prilagoditi mobilnost invalidnim osobama: dolazak u hotel i hotelsku sobu, unutrašnje uređenje sobe, plaže, bazene, restorane, kina, kazališta, muzeje, pristup javnim ustanovama, bankama, bankomatima, poštama, salonima za uljepšavanje, mjestima za rekreaciju, i mnoga druga mjesta za izlete, obilaske i sl.

Izvođenje vježbe:

Skupina se podijeli u 4 grupe koje rješavaju svoj zadatak. Nakon 20-tak minuta predstavnik svake grupe izlaže ostalim skupinama njihov uradak i piše zaključke na ploči. Kada predstavnici svih grupa završe izlaganje, svi sudionici analiziraju pojedinačne zaključke i donose zajednički zaključak s prijedlogom mjera. Zadaci za svaku skupinu:

Grupa „S“: Opišite realno stanje u vašoj sredini glede mobilnosti invalidnih osoba u gradu. Što mogu danas uraditi krećući se sami? Što predlažete?

Grupa „W“: Navedite ugrožavajuće faktore u zajednici zbog kojih se invalidne osobe ne mogu kretati po gradu bez tuđe pomoći.

Grupa „O“: Izložite kratki realni plan razvoja mobilnosti invalidnih osoba u vašem gradu. Opišite dugoročne učinke.

Grupa „T“: Izložite čimbenike koji značajno otežavaju samostalan život invalidnih osoba u vašem gradu. Kako bi se moglo umanjiti djelovanje tih čimbenika ili sa svim ukloniti?



Slika 12. U izradi SWOT analize dobro je da sudjeluju i osobe s invaliditetom

Kada svaka skupina izloži svoje uratke vodi se diskusija i zajednički donose zaključci.

d) Zadovoljstvo kvalitetom života u podržavajućem okolišu

Prema istraživanju Marije Franulović rezultati pokazuju pozitivnu sliku zadovoljstva studenata kvalitetom života, životom u studentskom domu i obrazovanjem (Franulović, M., 2009). Premda ni danas, 2016. nisu u potpunosti realizirani svi uvjeti kako bi studenti s invaliditetom imali jednake mogućnosti kao ostali studenti, oni su ipak zadovoljni. Autorica citira jednog od studenata s invaliditetom: „Smatram, kako nemam nikakve posebne potrebe, te kako su moje potrebe jednake kao i potrebe svih ostalih studenata; radi se samo o tome što zbog svog invaliditeta na drugačiji način ostvarujem te potrebe. Jednom sam u šali rekao kako su moje posebne potrebe zgodna žena, dobra hrana i čaša lošeg vina, jer za bolje nemam

para... a postavljam odmah i pitanje jesu li te potrebe baš tako posebne? Nekad je doista u životu u metaforičkom smislu potrebnije ići stepenicama nego liftom, jer tako barem nešto naučiš, očvrstneš i postigneš."

4) Pravni aspekti inkluzije i zakonska regulativa u zajednici

Čimbenike inkluzije koji se odnose na pravne aspekti i zakonsku regulativu u zajednici, zbog ograničenog prostora, prikazujemo u popisu literature značajnih zakonskih akata i propisa.

Diskusija

Prikazani članak daje uvid u promjene koje su se dogodile uvođenjem inkluzivnog obrazovanja osoba s invaliditetom u redovitu odgojno-obrazovnu praksu. Proučavanje dokumentacije i prakse može se uočiti da postoji velika diskrepanca između proklamiranih i provedenih mjera usmjerenih na mogućnost ostvarenja pune kvalitete života ove populacije. Rezultati istraživanja brojnih stručnjaka ukazuju na važnost zajednice glede stavova, podrške, kvalitete odgojno-obrazovnog rada, podržavajućeg okoliša. Percepcija zajednice i aktivno uključivanje u rješavanju mnogobrojnih problema inkluzivnog odgoja i obrazovanja osoba s invaliditetom ostaje i dalje jedan od ključnih zadataka u kreiranju i ostvarivanju prava „na jednaku šansu u životu“. Naša je namjera ovim osvrtom potaknuti daljnje istraživačke radove glede postavljenih standarda kvalitete inkluzije i realizacije u praksi.

Zaključci

1. Zadnjih petnaest godina dogodile su se značajne promjene u percepciji zajednice glede osoba s tjelesnim oštećenjima i drugim oblicima invalidnosti.
2. Međunarodni dokumenti o pravima osoba s invaliditetom, ističu važnost inkluzivnog obrazovanja, socijalne inkluzije i ukupne kvalitete života osoba s invaliditetom. Naša zakonska regulativa nastoji pridonijeti implementaciji proklamiranih načela u praksu.
3. Još uvijek postoji velika diskrepanca između proklamiranih i provedenih mjera usmjerenih na mogućnost ostvarenja pune kvalitete života ove populacije. Obzirom na izrazito pozitivnu percepciju invalidnih osoba u društvu, naše su pretpostavke da će postojeći nerazmjer između teorije i prakse iz godine u godinu biti manji.
4. Realizacija društvenog ideala jednakosti za sve ljude ostaje trajni problem naše snage izvršenja.

Zakonski i prateći akti o odgoju i obrazovanju osoba s invaliditetom

1. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju ("Narodne novine", broj 10/97, 107/07 i 94/13);
2. Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi („Narodne novine“, broj 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12 i 94/13);
3. Zakon o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju „Narodne novine“, 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13);
4. Zakon o profesionalnoj rehabilitaciji i zapošljavanju osoba s invaliditetom („Narodne novine“, 157/13).
5. Zakon o pravobraniteljstvu za osobe s invaliditetom („Narodne novine“ 107/2007).

Prateći opći akti o inkluzivnom odgoju i obrazovanju djece i mladih s invaliditetom:

- Ustav Republike Hrvatske (čl. 57.)
- UN-ova Konvencija o pravima osoba s invaliditetom (čl. 24.)
- Zakon o suzbijanju diskriminacije (Tijelo nadležno za suzbijanje diskriminacije po osnovi invaliditeta je Pravobraniteljica za osobe s invaliditetom)
- Nacionalna strategija izjednačavanja mogućnosti za osobe s invaliditetom od 2017. do 2020.
Vlada republike Hrvatske.

Literatura

- Aronson, E., Wilson, D., Akert, R. (2005), *Socijalna psihologija*. Zagreb: Mate
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Carver, C., Scheier, M.F., Weintraub, J.K. (1989), *Assessing coping strategies: A Theoretically Based Approach*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- Cohen, P. i sur. (1973), *Apartment noise, auditory discrimination, and reading ability in children*. *Journal of Experimental Social Psychology*, 9, 407-422.
- Franulović, M. (2009), *Neki aspekti kvalitete života studenata s invaliditetom*. Zagreb, Pravni fakultet, Diplomski rad, Mentor prof. dr. sc Zdravka Leutar.
- Griffin, D.W., Ross, L. (1991), *Subjective construal, social inference, and human misunderstanding*. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, 24: 319-359.
- Grupa autora (2017), *Izviješće o osobama s invaliditetom*, Hrvatski zavod za javno zdravstvo, 18. travnja 2017.
- Itković, Z., Boras, S. (2003), *Terapijsko jahanje i rehabilitacijske znanosti*. Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja, Vol 39, br. I, str. 73-82.
- Lazarus, L. (2000), *Toward better research on stress and coping*. *American Psychologist*, 55: 665-673.

- Meholjić – Fetahović, A. (2005), *Mišićne distrofije*. Sarajevo: Savez distrofičara F BiH
- Pennebaker, A. i sur. (1990), *Accelerating the coping process*. Journal of Personality and Social Psychology, 58, 528–537.
- Rosenman, R.H. (1993), *Relationship of the Type A behavior pattern with coronary heart disease*. In: L. Goldberger (Ed.) *Handbook of stress*. New York: Free Press.
- Šušković, F. (1990), *Degenerativne bolesti kralježnice i njihov utjecaj na radnu sposobnost*. Liječnički vjesnik 112, 1-2: 30–38.
- Zuckerman, Z. (2016), *Summa pedagogica, Inkluzivno obrazovanje učenika s razvojnim teškoćama*. Nova Gorica: Benedikta.

The Inclusion and the Change of Community Perception in Regards to Pupils and Students with Physical Disabilities

The purpose of this paper is the comparative analysis of different medical aspects of physical disabilities among children and young people, as well as pedagogical possibilities of acquiring knowledge (learning) in an inclusive education. The goals of this discussion refer to the demonstration of community perception and support in the direction of ensuring the necessary assumptions for developing competences within this population of pupils, so they can perform their school responsibilities and be included in whole within the social and cultural milieu. In this paper the following methods are used: descriptive method, a method of researching pedagogical documentation, a method of teachers' pedagogical experience, and evaluative method from the broader viewpoints. The content sets forth the following subjects: a) certain theoretical assumptions of successful inclusion of students with different types of physical disabilities (Carver et al., 1998); b) research on certain aspects of quality of life of students with physical disabilities (Franulović, 2009., and other); c) research on mobility of disabled people carried out in 16 German cities (Zuschrott, S. 2003: 14-17), with the addition of the example of SWOT analysis for the students in regards to mobility of disabled people; d) the position of pupils with physical disabilities in an inclusive school with the critical analysis of two case studies from our practical work and experience (Zuckerman, 2016); e) inclusive education within health-care institutions (Kabele, Koči, Juda, Černý, 1970); volunteers in the therapeutic horseback riding; the relationship of inclusion, quality of life among people with physical disabilities within their social community. This is followed by a short discussion and a conclusion indicating the occurrence of a worrying discrepancy between the proclaimed measures aimed towards the fulfilment of complete quality of life within this population and the implementation of these measures.

Keywords: *inclusion, physical disabilities, education, case studies, quality of life*

KAKO KREATIVNI ŠKOLSKI PROJEKTI POTIČU EKOLOŠKU OSJETLJIVOST UČENIKA I LOKALNE ZAJEDNICE: PRIMJER PROJEKTA *EKO DANI* PRIRODOSLOVNO-GRAFIČKE ŠKOLE U ZADRU

Jadranka Brkić-Vejmelka

Sveučilište u Zadru, Odjel za nastavničke studije u Gospiću

Ana Pejdo

Sveučilište u Zadru, Odjel za geografiju

Nensi Segarić

Sveučilište u Zadru, Odjel za sociologiju

Sažetak

Budući razvoj društva trebao bi se temeljiti na znanju, kreativnosti i inovacijama. Jedan od ključnih elemenata za postizanje takvih ciljeva je odgojno-obrazovni sustav. Kako se sustavi mijenjaju sporo, a potrebe za promjenama i prilagodbi suvremenom razvoju su sve češće i brže, pojedini subjekti (škole) i pojedinci (učitelji) gotovo samostalno djeluju unutar (odgojno-obrazovnih) sustava kao čimbenici koji, razvijajući i implementirajući različite projekte u postojeće kurikulume, potiču i razvijaju pojedince – učenike koji će biti akteri pozitivnih društvenih promjena, u ovom slučaju promicanja odgovornog odnosa prema okolišu. *Eko dani* su projekt Prirodoslovno-grafičke škole u Zadru u kojem već petnaest godina nastavnici i učenici kreativnim radionicama potiču osviještenost o važnosti očuvanja okoliša, ne samo kroz aktivnosti učenika i nastavnika već i brojnih sudionika lokalne zajednice. Metodom polustrukturiranog intervjua, ispitana su iskustva, mišljenja i percepcije uključenih učenika i nastavnika.

Ključne riječi: odgovornost, ekologija, aktivnosti, školski projekt, ekološka svijest

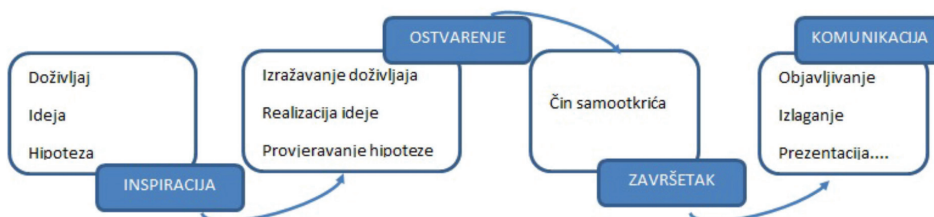
Uvod

Škole kao dio sustava formalnog odgoja i obrazovanja imaju značajnu ulogu u razvoju mladih ljudi, osobito stoga što obrazovanje traje sve duže. Nacionalni okvirni kurikulum (2010.) ističe važnost temeljnih kompetencija, a među njima su inicijativnost i poduzetnost odnosno razvoj poduzetničke kompetencije. Navedene kompetencije su vrlo važne za razvoj pojedinaca. Kreativnost je važna karika u procesu učenja i stvaranja novih znanja koja će služiti osobnom ali i društvenom razvoju. Kako se pojedini kurikulumi u hrvatskim školama nisu mijenjali u posljednjih dvadesetak godina postoji izražena potreba za promjenama i uvođenje novih sadržaja i metoda poučavanja. Brojne pojedinačne inicijative učitelja i nastavnika

ka u hrvatskim školama u tom smislu predstavljaju značajan iskorak. Mnogi su nastavnici vlastitim idejama i projektima, anticipirajući potrebe i probleme suvremenog društva, potaknuli i razvili vlastite metode poučavanja kako bi razvijali kreativnost i poduzetnost među učenicima. Naime, još uvijek vlada apsurdno mišljenje da su u procesu učenja inteligencija i informacije dostatne (De Bono, 2008.). Mnoštvo informacija, nagomilavanje znanja i činjenica nije dovoljno za stvaranje kompetentnog učenika (Koludrović, M, Ercegovic Reić, I., 2010.). Ipak, znanje je više od informacije, ono je oblik prožimanja svijeta: spoznati, razumjeti, pojmiti (Liessmann, 2008.), a za kreativnost pojedinac mora posjedovati određeni fond znanja iz kojeg traži nove strategije za rješavanje problema (Huzjak, 2006).

Kreativnost i učenje

Među važnim karakteristikama čovjeka je kreativnost. Što taj pojam podrazumijeva? Kreativnost podrazumijeva stvaralaštvo, stvaranje, promišljanje i stvaranje novih ideja, djela. Humana škola u suvremenom društvu trebala bi poticati različite potencijale pojedinaca a među njima je i kreativnost. Međutim, vrlo često škole percipiramo kao mjesta u kojima se kreativnost ne potiče. Učitelji često preslikavaju i koriste metode poučavanja koje su koristili i njihovi učitelji. Praksa pokazuje da svako vrijeme traži svoje metode, one koje tehnološki, psihološki i pedagoški odgovaraju potrebama učenika. Klasično organizirana predmetna nastava, s definiranim školskim satima, u ograničenom vremenskom trajanju (od 45 minuta), učiteljima često predstavlja barijeru za poticanje kreativnog i aktivnog učenja. Rascjepkanost sadržaja i metoda ne ide u prilog učenja koje podrazumijeva povezivanje različitih znanja, iz različitih područja, u cjelokupne slike i percepcije o pojedinim temama/problemima, a ne ide u prilog niti kreativnosti. Proces kreativnosti i učenja ima nekoliko faza koje su različitog trajanja (Sl. 1).



Slika 1. Kreativni proces

Izvor: Bognar, 2012.

Ipak, i u klasično organiziranoj nastavi, drugačiji pristup nastavnika prema učenju i učenicima može donijeti otklon od klasičnog poučavanja prema kreativnom i aktivnom učenju s ciljem razvoja kreativnih i poduzetnih pojedinaca sposobnih za samostalno rješavanje problema. Pojedini metodički pristupi kao

što su oluja ideja, šest šešira, mentalne mape, morfološka analiza i sl. omogućuju i potiču kreativnost u nastavi (Bognar, 2012.).

Kreativnost se usko povezuje s poduzetništvom. Uz kreativnost, razvoj poduzetničkih kompetencija postaje sve važniji cilj odgoja i obrazovanja. Poduzetništvo koje ide od aktivnog građanstva do kreiranja osobnih poduzetničkih ideja istaknuto je i u strateškom dokumentu za razvoj obrazovanja i poduzetništva Hrvatske iz 2010. godine (Strategija učenja za poduzetništvo 2010.-2014.). U ovom se dokumentu govori o širem konceptu obrazovanja za poduzetništvo koje je u funkciji razvijanja poduzetničkih vještina, sklonosti i sposobnosti što uključuje i razvoj osobnih kvaliteta poput stvaralaštva i duha inicijative i usvajanja osnovnih ekonomskih koncepata (Tafra, 2011.).

Poduzetništvo se ne odnosi samo i nužno na gospodarske aktivnosti. Ono se odnosi i na društvena područja jer podrazumijeva kreativnost, odgovornost, samostalnost, sklonost timskom radu (Tkalec, 2011.). Europski referentni okvir poduzetništvo smatra nužnom sastavnicom cjeloživotnog učenja te ga definira kao sklonost unošenja promjena i sposobnost prihvaćanja i prilagođavanja inovacijama.

U sustavu srednjih strukovnih škola u Hrvatskoj posebno je važan razvoj stavova prema poduzetništvu budući da s jedne strane postoji nasljeđe negativnog stava prema poduzetništvu odnosno poduzetnicima, a s druge strane mali i srednji obrtnici čine najveći dio privatnog sektora u hrvatskom gospodarstvu. U strukovnom se obrazovanju za stjecanje potrebnih kompetencija navodi i model učenja temeljenog na radu (*work based learning*) što je pro aktivan pristup učenju. Od učenika nakon završenog strukovnog obrazovanja očekuje se poduzetnost, odlučnost i znanje da se implementiraju inovacije, različite poduzetničke ideje.

Školski projekt *Eko dani*

Za poticanje i razvoj kreativnosti vrlo je važno aktivno učenje. Aktivno učenje može se definirati kao „metoda poučavanja kojom se učenici uključuju u proces učenja“ (Prince, M. 2004. u Kalams Heden i dr., 2017.), bilo da se proces odvija unutar ili van učionice. Učenje kroz projekte u kojima aktivno sudjeluju nastavnici i učenici kao i svi ostali dionici (npr. akteri lokalne zajednice) omogućuje razvijanje kreativnosti, inovativnosti i samopouzdanja. Prirodoslovno-grafička škola u Zadru je strukovna škola koja obrazuje učenike za sljedeća zanimanja: ekološki tehničar, kemijski tehničar, grafički urednik-dizajner, medijski tehničar, Web-dizajner.

Školski projekt pod nazivom *Eko dani*, ekološko-edukativna manifestacija Prirodoslovno-grafičke škole Zadar uključuje veliki broj učenika. O njegovom značenju govori nekoliko pokazatelja. Održava se u kontinuitetu od 2002. godine. Kroz petnaest godina kontinuiranog provođenja uključivao se sve veći broj nastavnika i učenika ne samo iz škole inicijatora već i drugih srednjih škola, sve veći

broj lokalnih javnih tvrtki (Čistoća d.o.o., Nasadi d.o.o., i dr.) i građanskih nevladinih udruga kao i stanovnika grada Zadra. Time se provodi vrlo važno načelo socijalne uključenosti. Osim broja sudionika, povećavao se i broj aktivnosti među kojima se mogu izdvojiti izložbe, javne tribine, predstave, društvene igre, sadnja stabala, bicikljada i dr. Poveznica svih aktivnosti je problematika okoliša: stanje u okolišu, očuvanje okoliša, ekološka proizvodnja i sl. Svake godine manifestacija ima tematski karakter i naziv kojim se pobliže usmjeravaju pojedine aktivnosti, ali svima je zajedničko podizanje ekološke svijesti i ekološkog senzibiliteta učenika, nastavnika i svih ostalih sudionika s ciljem stvaranja kvalitetnijeg životnog okruženja u gradu Zadru i okolici. Neke od tema koje su obilježile prethodne godine su: „Gradu koji živi na otvorenom“, „Nasmiješeni grad“ i „Grad u zagrljaju mora“ (Sl. 1.) (URL 1).

EKO DANI – 15 GODINA
(2002.-2017.)
tema manifestacije: GRAD U ZAGRLJAJU MORA

PONEDJELJAK (24. travnja)
11,00 h
Perivoj V. Nazora
* DRVO NADE
13,00 h
Prirodoslovno-grafička škola
* EKO-POJEDER (kviz znanja)
18,30 h
dvorište PGŠ
* zajednička fotografija "SMILE"

UTORAK (25. travnja)
11,00 h
Narodni muzej
* FOTO IZLOŽBA
18,00 h
Znanstvena knjižnica Zadar
* PREDAVANJE
tema: Blominkrijba i obalni ekosustavi
predavač: Anamarija Frankić
20,00 h
cafe galerija Dina
* IZLOŽBA

SRIJEDA (26. travnja)
cijeli dan (od 8,00 do...)
Perivoj V. Nazora
* DAN BEZ AUTA
11,00 h
Gradska loža
* PREDAVANJE
tema: Dobri dupini u Jadranu
predavač: Grigor Plešić
(Institut "Plavi svijet") Veli Lošinj
17,30 h
 gradske ulice
* KRITIČNA MASA (BICIKLIJADA)
18,30 h
dvorište Prirodoslovno-grafičke škole
* SUSUR NA DVA KOLA

ČETVRTAK (27. travnja)
10,00 - 11,00 h
dvorište PGŠ
* EKOškaski turnir
19,00 h
Kazalište lutaka
* PREDSTAVA

PETAK (28. travnja)
10,00-13,00 h
Kalešić, Forum
* EKOLOGIJADA
* 5. EKO SAJAM
* RADIONICE REKICLIRANJA
* PRIRODOSLOVNE RADIONICE
* IGRAJMO SAH
* ORIGAMI RADIONICA
20,00 h
Restaurant "Stipe"
* Piva Rapsodija

SUBOTA (29. travnja)
11,00 h
 gradske ulice i trgovci
* 3. ZADARSKA KOPČA

Logo: PRIRODOSLOVNO-GRAFIČKA ŠKOLA EKO DANI ZADAR

Slika 2. Program Eko dana 2017. godine
Izvor: URL 1

Metodologija i rezultati istraživanja

Cilj istraživanja je bio opisati način nastanka i odvijanja školskog projekta *Eko dani*, aktivnosti koje uključuje te saznati na koji način projekt podržava kod učenika razvoj kreativnosti, poduzetnosti i inovativnosti, a posebno na razvoj ekološke osjetljivosti prema okolišu, kako prirodnom tako i kulturnom. Zanimale su nas i moguće prepreke na koje sudionici nailaze u pokretanju i provođenju projekta, budući da su dosadašnja istraživanja u zadarskim strukovnim školama pokazala da prepreke tijekom provođenja projekata u pojedinim slučajevima dovode do njihovog prestanka (Brkić-Vejmelka i dr., 2017.).

Podatci su obrađeni kroz dva tematska područja koja su bila sadržana u protokolu intervjua: nastanak i provođenje projekta te razvijanje kreativnosti, inovativnosti i poduzetnosti kroz projekt. Istraživanje je provedeno od svibnja do rujna 2017. U istraživanju su sudjelovala tri nastavnika i tri učenika/ce. Istraživanje je provedeno kvalitativnom metodom polustrukturiranog intervjua budući da ova metoda omogućuje razumijevanje fenomena kroz neposredna iskustva i interpretacije sudionika/ca te im omogućuje izražavanje vlastitog mišljenja (Cohen i dr.: 267, 2007.) S obzirom na cilj istraživanja, kvalitativna metodologija je najprikladnija s obzirom da se rad bavi dinamičnim socijalnim okruženjem koji je skup značenja i perspektiva te se razumijevanje fenomena najbolje može postići krenuvši od iskustva sugovornika i njihove interpretacije društvene stvarnosti, budući da oni najbolje poznaju specifične uvjete života u svom okruženju (Halmi, 2004.). U skladu s ciljem istraživanja usmjerenog na učenike i nastavnike, metoda polustrukturiranog intervjua se pokazala najprikladnijom za prikupljanje detaljnih podataka, mišljenja i dojmova. Uzorkovanje je provedeno prema kriteriju sudjelovanja u projektu *Eko dani* što je u skladu s istraživačkim ciljem.

Nastanak i povodenje projekta

Projekt *Eko dani* započeo je 2002. godine inicijativom učenika koji su sudjelovali u izradi časopisa *Spektar* u kojem su se obrađivale razne teme, među ostalim i ekološka problematika koja postaje sve aktualnija. Sami učenici uočili su važnost ukazivanja na sve češće i pogubnije ekološke probleme u vlastitom prirodnom i kulturnom okolišu te se u okviru školskog časopisa osniva posebna skupina usmjerena prvenstveno na ekološke teme.

„Ideja je krenula od učenika iz „Spektra“ kada su učenici u jednom od prvih brojeva pisali kako bi se htjeli angažirati oko rješavanja ekoloških problema, osnovala se skupina unutar Spektra koja se zvala Eko spektar koji se čitao po drugim školama i po cijelom gradu pozivala učenike da im se pridruže u njihovim nastojanjima“. (N2)

„Čuveni časopis koji je bio na jednoj višoj razini od školskog, pretvorio se praktički u magazin koji je bio hvaljen od stručnjaka“. (N1)

Kvaliteti pristupa ekološkim temama u samom časopisu pridonijela je i činjenica da su u izradi časopisa sudjelovali nastavnici struke upoznati s problematikom. Među ostalim učenici u školi obrazuju se za smjer ekološki tehničar. Budući da se časopis čitao i izvan Prirodoslovno-grafičke škole pružila se mogućnost kvalitetnog informiranja šire javnosti o ekološkoj problematici. Kvaliteti časopisa doprinijeli su nastavnici i učenici koji se obrazuju za zanimanja grafički urednik-dizajner i web dizajner.

Ubrzo se razvija i spoznaja da nije samo pasivno usvajanje znanja o problemima okoliša dovoljno da bi se aktivno pristupilo sprečavanju i rješavanju ekoloških problema te se uviđa važnost organiziranja brojnih aktivnosti koje će znanje širiti kao i da će djelovanjem vidljivim u lokalnoj zajednici ukazati na potrebu uključivanja aktera na svim razinama lokalne zajednice. Jedna od osnovnih značajki projekta je njegova edukativna komponenta jer učenici sudjelovanjem u projektu uče i šire svoje spoznaje o stanju u okolišu.

„Imali smo ekologiju kao predmet gdje se to problematiziralo a imali smo još izbornih predmeta“. (U1)

Spoznaje o ekologiji stječu se i putem organiziranih tribina i predavanja stručnjaka iz područja koja su razumljiva i bliska ne samo učenicima već i široj zainteresiranoj javnosti. Pitanje kvalitete i organizacije urbane mobilnosti sve se češće postavlja u gradu Zadru. Prometni sustav unutar samog grada Zadra vrlo je bitna odrednica njegovog suvremenog urbano-geografskog, funkcionalno-prostornog i gospodarskog razvoja, koji je bitno utjecao na današnji izgled i značajke grada. Unatoč adekvatnoj prometnoj povezanosti s ostatkom Županije i Hrvatske, sam postojeći prometni sustav unutar gradskog područja nije razvijen na zadovoljavajućoj razini. Najveći problem predstavlja činjenica da različite grane prometa nisu povezane i ne funkcioniraju kao jedinstvena cjelina, čime se bitno umanjuje učinkovitost prometa unutar grada u cijelosti. Uzrok tome je neujednačen i odvojen razvoj pojedinih prometnih grana i neplanska, ilegalna izgradnja u određenim dijelovima grada, koje danas koče daljnji razvoj prometnog sustava i stvaraju velik pritisak na prostor (Magaš, 2013, Šiljeg i dr., 2016). Jedno do trenutno najčešće postavljanih pitanja je pitanje razvoja biciklističkog prometa i gradnja biciklističkih staza o čemu se svake godine raspravlja u sklopu *Eko dana*.

„Mi smo imali dosta tih tribina i svake godine se problematizira o nečemu. Imamo biciklijadu i dan prije se organizira jedan okrugli stol gdje se priča o zagađenju automobilima pa ajmo biciklom i onda se priča o toj infrastrukturi. Tu sudjeluju ljudi iz Čistoće, ljudi iz Nasada, ljudi iz Grada, iz Županije, uvijek nas dođu poslušati i daju nekakvu svoju izjavu, odgovore na naša pitanja koja mi problematiziramo“. (U1)

Drugi dio projekta su brojne praktične aktivnosti u koje su uključeni učenici, ali i velik broj dionika lokalne zajednice kao što su poduzeća Čistoća, Parkovi i nasadi, Eko Zadar, dječji vrtići, osnovne i srednje škole, domovi za stare i nemoćne, Sveučilište u Zadru, Zadarska Županija, Grad Zadar, HNK Zadar, Kazalište lutaka i još brojni drugi.

„I onda smo došli na ideju koja je bila odlična da ćemo mi kao škola imati manifestaciju koja neće biti trenutna, koja neće trajati jedan dan nego neko dulje vrijeme. Na početku je bilo dva ili tri dana (...) Počeli smo sa izložbama, onda smo mi to nazvali Eko happening, ovo što mi radimo na Kalelargi. Znači kad smo mi izlazili izvan škole i među ljudima pokušavali govoriti o problemima koji su zapravo za zaštitu okoliša. Akcija čišćenja školskog dvorišta (...) odazvalo se 200 učenika, napunili osam kontejnera, u suradnji sa Čistoćom i Parkovima i nasadima. Oni su to htjeli ponavljati i dalje (...) šaroliki početak s različitim događajima koji se iz godine u godinu sve više širio tako da to traje otprilike tjedan dana“. (N2)

Može se reći da je projekt *Eko dani* započeo kao jedna od aktivnosti vezanih za obilježavanje Dana Planete Zemlje. Osnovna ideja koja je potekla i od nastavnika i od učenika bila je da treba „izaći iz prostora škole“ (N1) i izvan nje organizirati aktivnosti koje će širu javnost upoznati s problemima okoliša. Kao jednu od najvažnijih i najstarijih aktivnosti sugovornici navode poznatu biciklijadu *Eko dana* (Sl. 2) na kojoj osim učenika sudjeluje i više stotina građana svih uzrasta, a koja je popraćena brojnim aktivnostima kojima se nastoje upozoriti odgovorni u Gradu na rješavanje aktualnih problema u prometu.



Slika 3. Biciklijada u sklopu *Eko dana* 2017. godine
Izvor: URL 1

„Biciklijada je jako brzo uvedena. Startala je sa skromnim brojem i postala jedna od najmasovnijih biciklijada. Moram spomenuti da je u ono vrijeme nije bilo biciklijada. I ono što našu biciklijadu razlikuje od drugih je što je to što ova naša ima određeni cilj. To je isključivo gradska biciklijada, znači ona se odvija unutar grada. Da se potakne vožnja bicikla u gradu, da se naprave biciklističke staze, da se lokalna vlast više posveti biciklističkoj infrastrukturi jer je to preduvjet da bi se što više vozili bicikli, da bi se što manje vozili automobili, da bi bilo što manje zagađenja i da bi se ispuštalo što manje CO2. Predstavnici županijske i gradske vlasti dolaze, a koliko će to biti uspješno ovisi o njima (...) Da će po uzoru na druge europske gradove urediti biciklistički promet tim više što dolazi sve više stranaca jer je ovo turistički grad (...) a oni ucrtavaju biciklističke staze na uštrb pješaka, a ne na uštrb automobila“. (N2)

„Ima i zabavni dio programa, nije samo edukativna manifestacija već i zabavna manifestacija što svemu daje određenu živost, razigranost“! (N1)

Širenje aktivnosti i zanimanja za pitanja okoliša tijekom godina zahtijevalo je sve veću uključenost kako nastavnika tako i učenika. Projekt ubrzo podržava većina nastavnika škole kao i sam ravnatelj i svi sudjeluju u organizaciji i provođenju aktivnosti vezanih za projekt *Eko dani*. Centar zbivanja je školska knjižnica kojoj učenici imaju neograničen pristup.

Kada se radi o projektu *Eko dani*, ističu nastavnici, uvijek je prisutno razumijevanje drugih nastavnika koji učenicima dozvoljavaju izostanak s redovite nastave tijekom odvijanja projekta te kasnije nadoknađuju gradivo. Nastavnik ističe pristupačnost i razumijevanje kolega i kolegica kod realizacije aktivnosti vezanih za projekt.

„Nema prepreka (...). Čak bih rekao da sam ja prepreka koji put u realizaciji nekih nastavnih potreba jer ja dođem bez kompleksa te kolege i kolegice i pitam da mi puste određenu djecu da moramo pripremat neke stvari jer neki su putnici pa ne mogu dolaziti u drugu smjenu i subotama i onda im kradem povremeno sate ali oni su dovoljno pametni ljudi i konstruktivni ljudi i ljudi koji surađuju i onda oni mogu uvijek nekako kompenzirati svjesni da će ti mladi koji su recimo ovako kreativno potentni samo dobiti, neće ništa izgubiti. Izostanci sa sati nisu problem jer radiš s ljudima koji su kapacitirani i koje će se ostvarenjem u ovim prostorima još motiviraniji vratiti nazad profesorima koji su im dozvolili da taj dan izostanu s nastave (...) knjižnica pulsira tih dana i ljudi ti u najmanju ruku pomognu tako što te razumiju i što daju zeleno za te klince“.

Posebna pažnja usmjerena je prema razvijanju senzibiliteta kod učenika i ostalih uključenih prema očuvanju prirodne i kulturne baštine u vlastitom gradu. Nastavnici smatraju da će uviđanjem promjena u najbližoj okolini, učenici postati nositelji ideje održivosti. U tom smjeru idu i brojne aktivnosti, primjerice izložba

starih fotografija grada Zadra ili dramska uprizorenja s tematikom nekadašnjeg života u gradu, i dr.

„(...) gdje smo ubacili neke zadarske oriđinale koji su činili ovaj grad prepoznatljivim i to pretvorili u potresnu priču o davno minulom iskustvu ali koje još nekako odzvanja ovim gradom, scenski obradili gradske teme romantičnog prizvuka i htjeli smo mladim ljudima pogotovo mladima koji to nisu probali i upoznali te ljude osvijestiti kako je taj grad živio u neko prijašnje vrijeme, opet u okvirima onih tematskih momenata koje smo mi odabrali za Eko dane“. (N1)

„Educirati građane, potaknuti građansku svijest da oni ne idu gradom onako pasivno i boli ih briga kako grad izgleda. To je njihov grad, njihove djece i unučadi. Neka ostane nešto iza nas (...) I kod mladih probuditi građansku svijest, onda se stvara ljubav prema gradu, kada posadi tu stablo zna da će tu rasti, da će tu biti nekakav hlad, ugodnost, lipo je to vidit. Bit će ponosni jedan dan na to. Eko dani su dio te brige za okoliš, te ljubavi prema gradu. Ja pokušavam stalno potaknuti tu ljubav prema gradu (...) stare fotografije grada pojačat će tu ljubav“. (N3)

Kreativnost, poduzetnost, inicijativnost na primjeru projekta *Eko dani*

Premda su u postojeće odgojno-obrazovne programe implementirani brojni ekološki sadržaji društvene promjene koje utječu na promjene u okolišu toliko su brze (primjerice prilagodba okoliša turističkoj aktivnosti u gradu Zadru) da ih službeni školski sadržaji ne mogu pratiti. Vrlo često sami nastavnici Prirodoslovno-grafičke škole, svjesni svoje odgovornosti i mogućnosti, pokreću aktivnosti kojima se kod učenika/ca pokušavaju osvijestiti spomenute promjene. Projekt *Eko dani*, iz godine u godinu, uvođenjem novih/aktualnih tema prati promjene u prostoru.

„Mislim da je ta eko svijest danas na dvojbenoj razini; treba ih stalno motivirati treba im stalno osvješčivati te stvari u ovoj urbanoj džungli,... ekologija je stalno na nekoj kušnji i mladi imaju u svojim glavama prostora za sve to razumjeti, shvatiti, sprovoditi, međutim u okolnostima u kakvima jesmo, u tim asfaltiranim, betoniziranim, urbaniziranim džunglama i stanje svijesti je lelujava tako da trebamo njima stalno sugerirati neke stvari, ma i sebi samima i onda oni to brzo upijaju“. (N1)

Učenici prepoznaju ekološke probleme i nabrajaju ih kao i pojam ekologije i održivog razvoja koji opisuju vlastitim riječima, a ne samo naučenom definicijom.

„Ekologija se pojavila jer smo napravili štetu i onda se tom uništenju pojavila neka suprotnost koja će probuditi misao za nekakvo očuvanje“. (U1)

„To bi bio možda nekakav rad za bolje sutra“. (U2)

„Održivi razvoj je nešto što neće trajati neko vrijeme, a onda neće biti“. (U3)

Nastavnici potiču kod učenika kreativnost te u spretnoj sinergiji biraju i obrađuju teme ali i organiziraju aktivnosti, većinom one za koje sami učenici pokazuju interes. Sugovornici smatraju da se kroz poticanje samostalnosti i kreativnosti kod učenika razvijaju i njeguju njihove sklonosti, vještine i sposobnosti.

„Mi smo, činjenica je, u svijetu i u Hrvatskoj u stanju jedne apatije, depresije, jedne bezvoljnosti...ajme koga briga..pa kad vidite ove mlade! Znači mi smo već starija generacija zarazili ove mlade koji imaju pristup fejsu, mobitelu (...) a ovo je jedno druženje (...) bižanje od tih zombija. Svi su na mobitelu i asocialni postali. Ovako ih guramo da nešto rade motiviramo i onda ih treba samo malo usmjerit i oni eksplodiraju imaju oni energije u sebi. Rade sami pozivnice za izložbe!Plakate! Mi smo to napravili besplatno a trud je ogroman bio! Oslicali rodilište“! (N3)

Posebno vrijednim nastavnicima smatraju činjenicu da su vlastitim angažmanom učenici uspjeli prikupiti određena sredstva kojima se dalje financiraju aktivnosti čime se kod učenika pobuđuje i duh poduzetništva.

„Posjetili smo izložbe.. Picasso, Chagall... sve od vlastitih sredstava. Da nemamo vlastita sredstva teško bi mi to uspili jer smo mala školica, mali budžet, mali proračun.“ (N3)

Učenici vlastite ekološke proizvode prodaju na Eko sajmovima. Novac prikupljen prodajom najčešće se donira potrebitima.

„Eko sajam (...) ljudi mogu kupovati. Radili smo sapun ekološki, sami proizvodili. Krema za ruke s prirodnim proizvodima. Balzam za usne, sve sa prirodnim proizvodima, donesu sami. Nisu to nikakvi konzervansi i kemikalije. Recimo maslinovo ulje i mirisava ulja“. (N2)

Nadalje, kao jedan od najvrjednijih odgojno-obrazovnih doprinosa ove škole i od strane učenika i od strane nastavnika navodi se pružanje mogućnosti učenicima da izraze vlastite talente ne samo kroz aktivnosti vezane za struku već i unutar brojnih drugih područja kao primjerice sviranje, pjevanje, gluma, organizacijske sposobnosti koje se koriste u sve zahtjevnijim programima *Eko dana*.

„(...) sve pršti od nekog pozitivnog ludila e onda imaš još više motiva više žara da to napraviš. Mislim da mladi ljudi ovako titravi ambiciozni osnovnoškolci koji se odlučuju za budućnost u ovoj školi i te kako uvažavaju te naše aktivnosti i da ih to inspirira da dođu u školu u kojoj nije sve klupa, katedra ploča (...) razumiš (...) i onaj monitor od kompjutera, nego da se nešto događa u tom izvan znanstvenom segmentu. Na kraju krajeva kod mene ćeš naći više klinaca koji nisu neki knjigoljupci i nisu neki briljantni učenici ali su se tu prepoznali i to je ono što inače našem školstvu fali. Naravno da trebamo koncentrirati interes na neke bitne predmete ali i dati im izbor i fakultativu a tu su izvannastavni sadržaji ključni a to je u

suvremenim obrazovnim sustavima jedna od vitalnih stvari (...) jer ako je netko dvicaš iz matematike i jedva grabi tu duju a ovdje pokazuje interpretatorske i neke druge sklonosti onda ga trebamo tu razvijati bez obzira što nismo neka umjetnička škola ali imamo prostor za to kroz fotografiju, izradu weba, kroz ove neke druge momente, kroz likovne i slične sadržaje. Da djecu usmjerimo onda se kroz to kompenzira ono što im slabije ide. Ovdje će biti odličan ovdje će biti prosječan ali sve će se to složiti u jednu priču koja ga neće spriječiti da se razvije dalje u svom interesu.(...) Tu je sklizak teren, tu se može dogoditi da se profesor ne da, da inzistira na tome i ne shvaća njegovu individualnu putanju. Dosta su tu fleksibilni ljudi i za mene je to samo po sebi dovoljno". (N1)

Učenik koji je od početka školovanja sudjelovao u projektu, ističe ulogu nastavnika škole koji nose posebnu energiju i koji potiču učenike na aktivnosti i ekološko ponašanje vlastitim primjerom. Nastavnika koji je začetnik cijelog koncepta *Eko dana* učenici nazivaju *Eko tata*.

„On je takva osoba, on neće baciti papir koji je iskorišten s jedne strane nego će ga isprintati s druge strane i on taj svoj entuzijazam pokušava prenijeti i osvijestiti druge Dogodio se i procvat *Eko dana* zbog ravnatelja koji je uključen u sve to. Odakle energija za sve to (...) ne znam evo (...) kada se učeniku koji se zanima za nešto, učeniku koji nije mrtvo puhalo i koji samo jedva čeka kad će doma(...) uvijek ih ima ali ostaju neotkriveni, eto tu im se da prilika da naprave nešto, da organiziraju nešto da se osjećaju dobro da naprave nešto ne samo za sebe nego i za druge (...) znači suradnja učenika i profesora i zbližavanje učenika i profesora kroz *Eko dane* i onaj zabavni dio i onaj edukativni dio. I bliskost i ta energija se provlači. Kad vas netko zna potaknuti to je nekakvo sveukupno iskustvo u kojem naučiš sve. Meni je tu savršeno bilo... to je tih nekoliko neuobičajenih profesora ali i osoblja (...) dobio sam i više nego što sam očekivao... to je to neko zadovoljstvo u meni. Nisam očekivao ovakvu razinu komunikacije s ljudima, s djelatnicima". (U1)

Zaključak

Projekt Prirodoslovno-grafičke škole u Zadru *Eko dani* jedan je od projekata koji traje već petnaest godina uključujući iz godine u godinu sve kvalitetnije sadržaje koji prate aktualnu ekološku problematiku. Projekt je pokrenuo nastavnik u školi koji je tijekom godina okupljao sve veći broj učenika i nastavnika. Nastava se za vrijeme održavanja *Eko dana* izvodi pretežito izvan učionica, većim dijelom izvan školske zgrade. Muzeji, galerije, gradske ulice, parkovi i šetnice, sportska igrališta postaju mjesta učenja. Time se škola i učenici otvaraju široj javnosti i lokalnoj zajednici, kako bi bili „vidljivi” i prepoznatljivi.

Sugovornici ističu posebnu sinergiju među nastavnicima i učenicima što je jedna od ključnih značajki projekta. Ovakav tip projekata omogućuje transfer zna-

nja i razmjenu iskustava te zasigurno donosi poboljšanja za učenike, nastavnike, ali i lokalnu zajednicu. Posebice doprinosi profesionalnom razvoju nastavnika sukladno Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije. *Eko dani* postali su integralna sastavnica kurikuluma Prirodoslovno-grafičke škole Zadar te doprinose profesionalnom razvoju svih uključenih u izvedbu projekta.

Trajnost i kvaliteta *Eko dana* ukazuju na mogućnost da se unutar formalnog institucionalnog obrazovnog okvira pokrene i razvija projekt koji osim formalne naobrazbe pruža mogućnost izražavanja individualne kreativnosti i poduzetnosti kako nastavnika tako i učenika. Činjenica da se projekt sustavno provodi već petnaestu godinu uzastopce ukazuje na činjenicu da su nastavnici i učenici prepoznali vrijednosti koje projekt ima za sve uključene dionike.

Literatura

- Bognar, L., (2012). Kreativnost u nastavi, *Napredak*. 153 (1): 9-20.
- Bognar, L., Somoljani, I. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima, *Život i škola*. 19: 87-94.
- Brkić-Vejmelka, J., Pejdo, A., Segarić, N. (2017). Kako učiti i promišljati održivi razvoj – primjeri dobre prakse, u: Znanstveno-stručni skup Održivi razvoj i odgojno-obrazovni sustav Hrvatske, ur. Radeka, I., Sveučilište u Zadru, Dječji vrtić Radost, Zadar, Zadar, 433-441.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2004). Metode istraživanja u obrazovanju, Jastrebarsko: Naklada Slap
- De Bono, E. (2008). De Bonov tečaj razmišljanja, Zagreb: Veble commerce.
- Halmi, A. (2004). Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima, Naklada Slap
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu, *Odgojne znanosti*. 8 (1): 289-300.
- Koludrović, M., Ercegovac Reić, I. (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u suvremenoj nastavi, *Odgojne znanosti*. 12(2): 427-439.
- Liessmann, K. P. (2008). Teorija neobrazovanosti Zablude društva znanja, Zagreb: Jesenik i Turk.
- Magaš, D. (2013). Geografija Hrvatske, Meridijani, Samobor
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *J. Engl. Educ.*, 93, 223-231.
- Strategija učenja za poduzetništvo 2010. – 2014. (2010). Ministarstvo gospodarstva, rada i poduzetništva
- Šiljeg, S., Domazetović, F., Pejdo, A. (2016). Značajke tehničke opremljenosti grada Zadra, *Geoadria*, Vol.21, No.2, 237-254

Tafra, V. (2011). Nacionalna strategija učenja za poduzetništvo, Zbornik radova prve međunarodne konferencije učenje za poduzetništvo, Zagreb, 2011, 17-35.

Tkalec, Z. (2011). Definicija i karakteristike poduzetništva kao ključne kompetencije cjeloživotnog učenja, Zbornik radova prve međunarodne konferencije učenje za poduzetništvo, Zagreb, 2011, 35-45.

URL 1 <http://ss-prirodoslovno-graficka-zd.skole.hr/ekodani>, Prirodoslovno-grafička škola Zadar, 1.9.2017.

“Eco Days” Project of the Natural Science and Graphic Design High School in Zadar as an Example of How Creative School Projects Encourage Environmental Sensitivity of Students and the Local Community

The overall future development of society should be based on knowledge, creativity and innovation. The education system is one of the key elements for achieving this goal. While it takes time to change a system, new challenges and need for adapting to contemporary development are becoming ever more frequent and demanding. That's why individual entities (schools) and individuals (teachers) work almost independently within the (educational) systems as factors which, by developing and implementing different projects within the existing curricula, encourage and stimulate individuals – students – who will influence the positive social changes, in this case *promote responsible attitudes and behavior towards the environment*. For the past fifteen years the teachers and students have been promoting awareness of the importance of environmental protection by creative workshops within our “Eco Days” school project. Besides students and teachers, we include numerous people from the local community into our activities. By method of semi-structured interviews, we'll ask the teachers and students about their experience, opinions and perceptions of the project itself.

Keywords: *responsibility, ecology, activities, school project, ecological awareness*

INOVATIVNOST I KREATIVNOST U POUČAVANJU GEOGRAFIJE

Dinko Marin

Osnovna škola Bartula Kašića Zadar

Sažetak

Nekada dominantni oblici i metode rada u poučavanju učenika poput frontalnog rada u novije vrijeme sve se više zamjenjuju metodama i oblicima koji u prvi plan stavljaju učenika, a ne više nastavni sadržaj. Naravno bez nastavnog sadržaja nema ni nastave, međutim on bi trebao biti u službi učenika i razvoja njegovih sposobnosti i kreativnosti. U planiranju i osmišljavanju nastavnih satova putem kojih će se razvijati kreativnost i inovativnost iznimno su bitne vještine i želja učitelja da učenicima ponudi nešto više od tek pukog nastavnog sadržaja.

Cilj ovog rada je ponuditi primjere na koji način u osnovno školskoj nastavi geografije poticati kreativnost i inovativnost kod učenika.

Ključne riječi: *nastavni plan i program, odgojno-obrazovni rad, osnovna škola, prirodoslovlje.*

Kreativnost i inovativnost

Vjerojatno nikad kao danas se tako često u svakodnevnoj komunikaciji, a onda i među stručnom javnosti koriste pojmovi kreativnost i inovativnost. Ne treba nas čuditi često korištenje spomenutih pojmova ukoliko kreativnost i inovativnost shvatimo kao pokretače (što oni svakako jesu) gospodarskog, ali i svakog drugog potencijala neke zemlje. No, kako bi se oslobodio kreativni i inovativni potencijal pojedinaca koji će doprinijeti razvoju društva potrebno je od najranije dobi, a onda i kroz formalne oblike školovanja poticati razvoj kreativnosti i inovativnosti. No, zapravo što je to kreativnost i inovativnost? U Rječniku stranih riječi pronalazimo tumačenje riječi *inovirati* kao promijeniti, uvesti novinu (Klaić, 2007: 594), a riječi *kreativnost* kao stvaralaštvo, tvoračka sposobnost. (Klaić, 2007: 750) Iz tumačenja je razvidno da iako se radi o dva različita pojma oni se nadopunjuju i komplementarni su. Dok stvaralaštvo, kreativnost podrazumijeva stvaranje nečeg novog, izvornog, neponovljivog, originalnog, neobičnog, kvalitetno drugačijeg, pronicljivog, oštro-umog, inteligentnog u rezultatu rada, u umjetničkom, poslovnom i znanstvenom smislu (De Zan, 1997:107), dotle bi inovativnost podrazumijevala „činjenje nečeg na nov način“ (URL1) odnosno „uvođenje novih mjera i metoda u određenom poslu.“ (URL2) Upravo te nove mjere i metode kako nešto činiti na nov način proizlaze iz kreativnosti i svoju implementaciju pronalaze putem inovativnosti.

Pored spomenute De Zanove definicije postoji niz definicija koje su izrekli broj autori poput Alice Mail, Mark A. Runco, James C. Kaufman ili pak Stjepana

Ozimenca. (Somolanji, Bogнар, 2008:88 prema Mail, A., 1968, Runco, A. M., 2002 Kaufman, C. J., Bear, J., 2002 Ozimec, S., 1987) Svim tim definicijama je zajedničko da kreativnost sagledavaju kao sposobnost pojedinca da proizvode određenu novinu na već postojeće stanje bilo u materijalnoj, bilo u duhovnoj sferi (rješenja, ideje, umjetnički oblici, teorije ili proizvodi), da je ta novina originalna, ekonomična i primjenjiva unutar određenoga socijalnoga konteksta te da je pozitivno usmjerena. (Somolanji, Bogнар, 2008:89) Posebno je važno naglasiti, kako kreativnost treba biti pozitivno usmjerena, jer ukoliko nije pozitivno usmjerena ona postaje destruktivna. Brojni su primjeri iz naše bliže i daljnje prošlosti kada su kreativni pojedinci stvorili izume koji su donijeli toliko zla čovječanstvu, spomenimo ovdje izum dinamita, ili pak nuklearne bombe.

Kreativnost se često vezuje uz darovitost. Pa će tako teoretičari Renzulli i Reis u svom troprstenastom modelu darovitosti, darovito ponašanje definirati kao interakciju triju skupina ljudskih osobina: iznad prosječne opće i/ili specifične sposobnosti, velike predanosti zadatku i velikog stupnja kreativnosti. (Kadum, Hozjan, 2015:47) Međutim kreativnost se ne može isključivo vezati za darovite pojedince što je vidljivo iz definicije kreativnosti koju donosi Dictionary of Education; „Kreativnost se može definirati kao sposobnost za koju se smatra da je sastavljena od širokog kontinuma osobina što ih svi članovi populacije posjeduju u različitim stupnjevima...” (Čandrlić, 1988:13 prema Dictionary of Education, 1959:145) Ovakvo stajalište zastupa i Previšić koji smatra da je kreativnost individualna i socijalna osobina svakog čovjeka, a rezultat je prirodnih dispozicija, utjecaja sredine i rada. (Previšić, 1987:62)

Poseban doprinos u proučavanju kreativnosti dao je teoretičar Guilford koji je uveo pojam divergentnog mišljenja koji se vezuje uz kreativnost. Divergentno mišljenje za razliku od konvergentnog podrazumijeva više različitih modela u rješavanju nekog problema. Guilford je naveo faktore divergentnog mišljenja: originalnost (stvaranje novih ideja), fleksibilnost (sposobnost proizvodnje mnogih relevantnih ideja), fluentnost (sposobnost obrade informacija i objekata na različite načine) i elaborativnost (sposobnost ukrašavanja ideja detaljima). (Huzjak, 2006:237) Divergentno mišljenje je u svojoj biti kreativno odnosno stvaralačko, a „stvaralačko mišljenje najšire možemo odrediti kao sposobnost izuzetno kvalitetne upotrebe misaonih procesa koja se ispoljavaju u originalnim idejama i produktima u raznim područjima ljudske djelatnosti, posebno u području umjetnosti i znanosti.” (Sekulić Majurec, 1997:57)

Kreativnost u školi

Kreativnost je bitna odrednica svakog društva. Društva koja potiču kreativni potencijal znatno su gospodarski razvijenija, a prednjače u računalno-tehnološkim inovacijama koje ih u današnjem globalnom svijetu svrstavaju među vodeće svjetske sile. Važnost kreativnosti u razvoju društva posebno je istaknuo autor Arnold J. Toynbee koji smatra da propadanje civilizacija nije povezano s gubljenjem

kontrole nad okolinom ili vanjskim napadima nego slabljenjem tzv. „kreativne manjine“ koja prestaje biti sposobna da se nosi s novim izazovima. (Bognar, 2012: 13 prema Toynbee "A Study of History", Wikipedia) U tom procesu društvenog poticanja kreativnosti iznimno bitnu ulogu imaju odgojno-obrazovne ustanove bilo da se radi o vrtićima ili školama. Kako bi oslobodile kreativni potencijal učenika iznimno je bitno da odgojno-obrazovne institucije njeguju kritičko mišljenje, istraživanje, radoznalost i ravnopravnost svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. (Stevanović, 1986) Pored toga bitno je učenicima pokazati kako su njihove ideje, neobična pitanja dobro došla te da se cijene i imaju svoje vrijednost. (Bognar, 2012 prema Torrance, 1974)

U razvijanju kreativnosti iznimno je velika odgovornost na učiteljima, koji trebaju biti otvoreni suvremenim nastavnim metodama, strategijama i oblicima rada (istraživačka, problemska, programska nastava, asocijacije, kvizovi), imati demokratski stil vođenja razreda, biti otvoreni idejama i inicijativama učenika. (Jukić, 2010) Korištenjem različitih oblika rada koji se uspješno izmjenjuju za vrijeme trajanja nastavnog sata razvija se divergentno i kreativno razmišljanje učenika. Drugim riječima kreativnost u nastavi potiče moć zapažanja, radoznalost, upornost u formiranju vlastitih misli, razvijanje inicijative, samostalnost, formiranje čovjeka novog duha. (Stevanović, 1986:11)

Bitna pretpostavka u procesu razvijanja kreativnosti učenika je usmjerenost učitelja prema individualnim potrebama učenika, odnosno potrebno je razvijati „individualni maksimum koji se ne može ostvariti u tradicionalnoj predavačko-receptivnoj nastavi zasnovanoj na prosječnom učeniku“. (Stevanović, 2001:26) Individualnim pristupom potiču se jače strane učenike, stavlja se prednost na ona područja u kojima će učenik postizati bolje rezultate. Pored individualnog pristupa potrebno je prilagoditi kreativne nastavne procese dobi odnosno uzrastu učenika, i ne očekivati od učenika neke vrhunske rezultate, iako i oni nisu isključeni. Naime, „svaki put kada se dijete izrazi na način koji je za njega originalan – bez obzira na činjenicu da je tisuće ljudi moglo učiniti istu stvar prije – i svaki put kad se time posluži, kreativno je postupilo.“ (Čandrlić, 1988: 14 prema Beaumont i Macomber, 1949: 293)

Važnost učitelja u razvoju kreativnosti posebno je istaknuo psiholog John Gowan u svojoj teoriji o razvoju kreativnosti. On ističe da su za razvoj kreativnosti najvažnija tri zadatka roditelja, odgajatelja i učitelja: 1. razvijanje kreativne mašte (4-6 godine), sprječavanje pada kreativnosti (7-11 godine) i 3. njegovanje verbalne kreativnosti (adolescencija). (Čudina Obradović, 1991:62) Ukoliko se zakaže u jednom od ova tri zadatka pojedinac će se razviti kao nekredivan. (Čudina Obradović, 1991)

Kreativnosti je prepoznata i u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu. O tome nam svjedoče dokumenti poput Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda (2006), Nacionalnog i okvirnog kurikuluma (2010) i Strategije obrazovanja znanosti i tehnologije (2015), koji u svojim tekstovima potiču kreativnost kao oblik rada. Koliko su preporučene kreativne metode rada u spomenutim dokumentima zaživjele u stvarnosti trebalo bi dokazati putem istraživanja. Iako ne postoji studi-

ja koja bi opisala trenutno stanje po pitanju kreativnosti u hrvatskim školama ipak možemo kazati da se ono njeguje o čemu nam svjedoče brojne učeničke smotre koje potiču kreativnost poput Novigradskog proljeća, Smotre građanskog odgoja i obrazovanja ili smotre Opisujemo sustave.

Škole odnosno učitelji kao nosioci odgojno-obrazovnog procesa kreativnost trebaju poticati u svim nastavnim predmetima, a ne samo u nekim poput Hrvatskog jezika, Likovne, Glazbene ili pak Tehničke kulture. Kreativnost je svojstvena svim školskim predmetima naravno u različitim oblicima njezine pojavnosti. U Hrvatskom jeziku kreativnost učenika se može poticati pisanjem pjesama, eseja, u Fizici i Kemiji izradom pokusa u Matematici rješavanjem problemskih zadataka u Geografiji izradom karata, planova grada itd.

Kreativna i inovativna nastava geografije

Geografija je obvezni općeobrazovni predmet u Republici Hrvatskoj. Poučavanje geografije kao samostalnog predmeta započinje u petom razredu osnovne škole, a nastavlja se i kroz srednjoškolsko obrazovanje. Iako se učenici s geografijom, kao što je spomenuto, susreću u petom razredu geografski sadržaji su prisutni i u nižim razrednima osnovne škole u sklopu predmeta Priroda i društvo.

Geografija se definira kao znanost koja putem jedinstvenoga sustava fizičko-geografskih i/ili društvenogeografskih disciplina proučava, pojašnjava, planira i predviđa postojeće i nove odnose i odraze u geografskome prostoru, nastale prožimanjem prirodnih i/ili društvenih elemenata (ujedno i čimbenika), s ciljem otkrivanja, objašnjavanja, postavljanja i predviđanja zakonitosti u procesu njihova funkcioniranja, transformiranja, valoriziranja, nastajanja i nestajanja. (Vuk, Vranković, Orešić, 2015:31 prema Šterc, 2012) Iz definicije je vidljiv mostni značaj geografije kao znanosti koja povezuje prirodne i društvene znanosti, i zbog toga predstavlja jedinstveni nastavni predmet koji može ostvarivati međupredmetne korelacije s gotovo svim predmetima. Budući u procesu razvijanja kreativnosti, divergentnog i kritičkog razmišljanja iznimno veliki značaj ima korelacija nastavnih predmeta, onda je samo po sebi jasno da Geografija predstavlja nastavni predmet u kojem se kreativnost naročito može razvijati i poticati. Kako bi poticanje kreativnosti u nastavi geografije bilo uspješno nužno je mjenjati oblike poučavanja, odbaciti „ekciklopedijsku sustavnost i inventarizaciju prostornih sadržaja koja je karakterizirala tradicionalnu nastavu geografije“ (Husanović-Pejnović, 1997:107) i okrenuti se suvremenoj nastavi geografije koja se temelji na povezivanju i primjeni stečenih znanja, uspostavi uzročno posljedičnih veza među određenim geografskim pojavama, poticanju učenika na samostalna istraživanja i razumijevanju prostornih odnosa i pojava. Suvremena geografska znanost i nastava geografije (op. autora) ne odgovara samo na pitanje „što“? i „gdje“?, već prije svega, na pitanje „zašto“?. (Malkoč, 1981:17) Upravo postavljanje pitanja zašto?, objasni i analiziraj potiču razvijanje viših kognitivnih razina, a onda i kreativnosti.

Kreativnost u nastavi Geografije može se poticati različitim nastavnim metodama i oblicima rada. U narednim redcima prikazat ćemo primjenu nekih kreativnih modela u nastavi geografije koje su u svojim radovima iznijeli Stevanović (2003) i De Zane (1997) kao i one koji su karakteristika geografske struke.

Da bi se i jedan od ovih modela kreativnosti mogao poticati neophodno je da učenik „posjeduje bogat fond znanja iz kojeg traži nove strategije za rješavanje problema.“ (URL3:233).

Kreativno – stvaralački model

Ovaj model učenike upućuje u sadržaj, metode i tehnike stvaralačkog rada. (Stevanović, 2003:190) Osnovna zadaća ovog modela kojeg Stevanović (2003) raščlanjuje na tri pod modela kreativno i kritičko čitanje te formuliranje naslova je osposobiti učenike za samostalno i kritičko korištenje različitih tekstova. Smisao ovog modela je nakon kritički pročitanoog članka potaknuti učenika na daljnji samostalni rad. (Stevanović, 2003 prema Kvašček, 1969). Sličan ovome modelu je i De Zaneov (1997) Razvijanja kreativnog mišljenja čitanjem.

Primjer za nastavu geografije:

U posljednje vrijeme naš planet suočava se s problemom onečišćenja okoliša, koji izravno utječe na biljni i životinjski svijet na Zemlji, ali i samog čovjeka. U svrhu očuvanja okoliša i planete Zemlje sve se više govori o održivom razvoju. Održivi razvoj podrazumijeva gospodarski napredak i korištenje prirodnih resursa u onoj mjeri koja neće narušiti prirodnu ravnotežu. Uvidjevši potrebu za takvim pristupom prema očuvanju prirode pod vodstvom Ujedinjenih naroda izrađen je 1997. sporazum iz Kyota. Zemlje potpisnice sporazuma obavezuju se na smanjenje ispuštanja štetnih plinova u atmosferu. Zanimljivo je da pojedine visoko razvijene zemlje svijeta odbijaju potpisati ovaj sporazum. Problemom onečišćenja okoliša posebno su pogođene siromašne zemlje, koje su i svojevrsan deponij izrazito opasnog nuklearnog otpada bogatih zemalja. Naime, siromašne zemlje prihvaćaju nuklearni otpad bogatih zemalja koje im za tu uslugu plaćaju često malu svotu novca.

Nakon pročitanoog teksta učenici isti trebaju kritički obraditi. Pronaći ideje i relacije te formulirati najbitnije probleme u tekstu. (Stevanović, 2003 prema Kvašček, 1969). Kako bi se ostvarilo spomenuto učitelj treba sastaviti listu pitanja. Primjer pitanja:

1. Poveži pojmove održivi razvoj i sporazum iz Kyota
2. Usporedi odnos bogatih i siromašnih zemalja svijeta prema odlaganju otpada.
3. Na temelju pročitanoog teksta istraži koje zemlje odbijaju potpisati sporazum iz Kyota i zašto?
4. Izdvoji najmanje dva problema koja proizlaze iz ovog teksta.

Osposobljavanje za rješavanje problema

Osposobljavanje za rješavanje problema kako ga naziva De Zane (1997) ili Problemsko – otkrivajući / istraživački model kako ga naziva Stevanović (2003) spadaju u kreativne modele koji nastoje kod učenika pobuditi želju za istraživanjem odnosno rješavanjem nekog problema. Ovaj tip modela posebno se može poticati putem problemske nastave.

Primjera za provođenje problemske nastave u Geografiji je bezbroj ovdje navodimo primjer problemskog zadatka *Flandrija i Valonija – U jedinstvu je snaga*. Na početku učenicima se zadaje tekst iz kojeg učenici trebaju formulirati problem koji će predstavljati polazište za postavljanje hipoteza, a potom za eventualno rješavanje problema i zaključak.

Kraljevina Belgija je država koju sačinjavaju tri autonomne regije Flandrija, Valonija i područje glavnog grada Bruxellesa. Razlike između Flandrije i Valonije vidljive su u gospodarskoj razvijenosti, ali i u različitim jezicima koje stanovništvo ovih regija koristi. Navedene razlike imaju za posljedicu podjelu društva Kraljevine Belgije čije je geslo – U jedinstvu je snaga.

Učenici iz navedenog teksta mogu postaviti problemsko pitanje *Neujednačena gospodarska razvijenost Belgije za posljedicu će imati težnju za samostalnošću Flandrije*. Potom trebaju ponuditi moguća rješenja kako bi se izbjegao takav scenarij.

Egzemplarno-paradigmatski model

Osnovu egzemplarno-paradigmatskog modela čini egzemplarna nastava, koja se temelji na egzemplaru tj. primjeru. Kod egzemplarne nastave učitelj ne objašnjava cjelokupno gradivo već uzima dio gradiva, egzemplar, i objašnjava ga učenicima, potom učenici samostalno na temelju egzemplara izdvajaju šire tzv. analogne sadržaje. (Stevanović, 2003) Analogni sadržaji ne moraju biti samo oni koji su napisani u udžbeniku već ih učenici mogu, dapače i poželjno je, pronalaziti u drugoj literaturi i izvorima. Na taj način potiče se jedna vrst istraživačkog rada. Bitno je napomenuti kako cilj ove metode ne smije biti tek puko nabranje analognih sadržaja već objašnjavanje istih i stavljanje u uzročno posljedične veze s egzemplarnim pojmom.

Primjer u nastavi geografije.

Učitelj navodi egzemplarni sadržaj *slamova* odnosno *squattera* i objašnjava ga. Potom učenici navode niz drugih analognih sadržaja. Iz analognih sadržaja učenici mogu zaključiti zašto se baš u pojedinim zemljama razvijaju takva naselja, objasniti zdravstvene i ekološke probleme koji nastaju u tim naseljima itd.

Egzemplar: SLAMOVII/SQUATTERI

Analogni sadržaj: favele (Meksiko), barrios (Venezuela), bustees (Indija), bidonvilles (Maroko).

Model kombinacije dijelova i ideja

Ovaj model se provodi nakon što su učenici usvojili neke nastavne sadržaje, i kada se putem zadatka od njih očekuje da više dijelova stave kombiniraju i stave u odnose. (De Zane, 1997)

Primjer:

Nakon obrade Klimatsko – vegetacijskih obilježja i Stanovništva Azije od učenika se može zatražiti da povežu utjecaj monsunske klime na prostori raspored stanovništva jugoistočne Azije.

Kompjutersko-simulacijski modeli

U današnjem društvu u kojem se djeca od najranije dobi susreću s računalom i internetom, nemoguće je zaobići kompjutersko-simulacijski model razvijanja kreativnosti kako ga naziva Stevanović (2003). Ovaj model kreativnosti može se razvijati u nastavi geografije. U tome smislu posebno ističemo računalni program Geografski informacijski sustav (GIS) u kojem učenici mogu izrađivati različite kartografske modele. Ili pak programi u kojima učenici mogu izrađivati trodimenzionalne reljefne oblike, ukoliko ih mogu ispisati na 3 d printeru vrijednost im je još i veća.

Terenska nastava

Pored spomenutih kreativnih modela koje su ponudili autori Stevanović (2003) i De Zane (1997) u geografiji se kreativnost može poticati putem najgeografskije metode poučavanja – terenske nastave. Osnovu terenske nastave čini promatranje prostora i uočavanje određenih prostornih zakonitosti. Upravo promatranje pojedini autori poput Stevanovića (1986) navode kao osnovu stvaralaštva, ali i svakog drugog poučavanja potkrepljujući to primjerom J. Komenskog koji je promatranje smatrao zlatnim pravilom poučavanja. Promatranja mogu biti: opisna (nešto se opisuje), potvrdna (potvrđujemo i odbacujemo) i kauzalno (rasvjetljavaju se uzroci veze, odnosi) (Stevanović, 1986: 48) Sva tri navedena principa promatranja mogu se provesti u terenskoj nastavi geografije, ne obacujući niti jedan od njih, ali u svakom slučaju posebno potičući potvrdna i kauzalna promatranja koja potiču više misaone procese. Navodimo kao primjer terensku nastavu koja bi proučavala problem nelegalnih odlagališta otpada i utjecaja istih na okoliš i život

ljudi. Kroz ovaj tip terenske nastave učenici bi ostvarili sva tri tipa promatranja potvrdna (neposrednim uvidom u prostor utvrđuju na koji način otpada utječe na okoliš i život ljudi), kauzalno (pokušavaju rasvijetliti uzroke nastajanja takvih odlagališta, no i posljedice u slučaju daljnjeg odlaganja, nude moguća rješenja) i opisna (opisuju stanje na terenu te sve poprate foto dokumentacijom)

Karta – kreativnost i inovativnost

Kreativnost se može poticati izradom različitih karata. To mogu biti karte koje prikazuju rješenje nekog prostornog problema ili pak karte koje mogu prikazivati dječje poimanje svijeta.

Primjeri:

Učenicima se zadaje problemski zadatak. *Osmisli izgled i izradi plan zamišljenog naselja unutar kojeg se nalazi bolnica, škola, knjižnica te brojne stambene zgrade, ali i ostali objekti za kojim smatraš da su nužni jednom suvremenom naselju.* U zadatku se ciljano od učenika traži da oni sami ucrtaju još neke objekte u prostoru, na taj način se želi potaknuti prostorna kreativnost i inovativnost, pa će neki ucrtati dječje igralište, a neki možda sportske terene ili parkove.

Karte su iznimno zahvale za poticanje likovne kreativnosti. To se posebno odnosi na stare zemljovide koji obiluju kartušama koje su prava mala umjetnička djela. Nakon promatranja takvih karata od učenika se može zatražiti da izrade neku svoju sličnu kartu s kartušom. Ovakav vid dječje kartografsko-likovne kreativnosti posebno potiče Međunarodno kartografsko društvo koje svake godine raspisuje natječaj za izradu dječje karte s određenom temom.

Zaključak

Suvremena škola, odnosno nastava treba se temeljiti na metodama i oblicima rada koji potiču više kognitivne razine, a onda i kreativno-inovativne načine razmišljanja učenika. No, da bi se kod učenika poticao i razvijao kreativan način razmišljanja nužno je imati kreativne učitelje koji su otvoreni korištenju različitih kreativnih metoda i oblika poučavanja. Možemo zaključiti da bez kreativnog učitelja nema ni kreativnog učenika. U procesu razvoja kreativnosti treba individualno pristupati svakom učeniku, i ne očekivati vrhunske rezultate, već svaki odgovor učenika primjereno vrednovati.

Kreativnost nije obilježje samo nekih predmeta već ju je potrebno ugraditi i razvijati u svim nastavnim predmetima, pa tako i u Geografiji. Postoje brojni načini poticanja kreativnosti u Geografiji u ovom radu su prikazani samo neki. U razvoju, ako možemo tako reći geografske kreativnosti nužno je kod učenika razvijati osjećaj za prostor, odnosno za prirodno-društvene procese koji se događaju unutar tog prostora odnosno okoliša, a uzročno posljedično utječu na život čovjeka.

Popis literature

1. Bognar, L. (2012). *Kreativnost u nastavi*. Napredak 153(1), 9-20
2. Čudina Obradović, M. (1991). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Zagreb, Školska knjiga.
3. Čandrlić, J. (1988). *Kreativni učenici i nastavni proces*. Rijeka, Izdavački centar Rijeka.
4. De Zan, I. (1997). *Razvitak stvaralaštva u učenika nastavom prirodoslovlja*. U: Pavlinović-Pivac, M. (ur), *Stvaralaštvo u školi*. (107-121). Zagreb: OŠ Matije Gubca Zagreb
5. Husanović- Pejnović, D. (1997). *Kreativnost u nastavi geografije*, *Geografski horizont* 2/1997 (103-109).
6. Huzjak, M. (2006). *Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu*. *Odgojne znanosti*, 8(1(11)), 289-300.
7. Jukić, R. (2010.) *Metodički stil i takt nastavnika kao poticaj kreativnosti učenika*. *Pedagoški istraživanja*, 7(2), 291 – 305
8. Kadum, S., Hozjan, D. (2015). *Darovitost u nastavi*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli
9. Klaić, B. (2007). *Rječnik stranih riječi*. Zagreb: Školska knjiga.
10. Malkoč, I. (1981). *Programirana nastava geografije – priručnik za nastavnike*, Zagreb, Školska knjiga.
11. Perić, B. (2015). *Kreativnost u nastavi*. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LXI(1), 145-150.
12. Previšić, V. (1987). *Izvanastavne aktivnosti i stvaralaštvo*. Zagreb, Školske novine
13. Sekulić – Majurec, A. (1997). *Poticanje stvaralačkog mišljenja u školi*, U: Pavlinović-Pivac, M. (ur), *Škola i stvaralaštvo* (53-67.), Zagreb: OŠ Matije Gubca Zagreb
14. Somolanji, I., Bognar, L. (2008). *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima*, *Život i škola*. 9: 87-94.
15. Stevanović, M. (1986). *Kreativnost nastavnika i učenika u nastavi*, Pula, Istarska naklada.
16. Stevanović, M. (2001). *Kvalitetna škola i stvaralaštvo*. Varaždinske toplice, Tonmir.
17. Stevanović, M. (2003). *Modeli kreativne nastave*. Rijeka, Andromeda d.o.o.
18. Vuk, R., Vranković, B., Orešić, D. (2015). *Geografija na državnoj maturi 2010.-2015. – analize i preporuke*, Zagreb, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
19. Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006)., Zagreb, Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa

20. Nacionalni i okvirni kurikulum, NOK (2010)., Zagreb, Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa
21. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, (2015)., Zagreb, Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa
22. URL1: Radman Goran (2011). *Inovativnost – ključ održive konkurentnosti*, http://www.een.hr/upload/vedran/3_vern-radman.pdf ; Posjećeno 5. kolovoza 2017.
23. URL2: Inovativnost – Veliki rečnik manje poznatih reči i izraza, <https://velikirecnik.com/2016/06/13/inovativnost/>; Posjećeno, 5. kolovoza 2017.
24. URL3: Huzjak, M. (2006). *Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu*, *Odgojne znanosti*, 8(1(11)), 289-300. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/26205>; Posjećeno, 8. kolovoza 2017.

Innovativeness and Creativity in Teaching Geography

Formerly practiced dominant teaching methods, such as frontal instruction, nowadays are being replaced with the methods and forms that place the student in the first plan, and not the teaching content. Certainly, without teaching content there is no teaching itself, but the content should be suitable for the student and with the goal of developing his abilities and creativity. In planning and conceiving teaching lessons for creating creativity and innovativeness, the teacher's skills and desires for providing the students with something more than pure content are of great importance. The emphasis of this paper is to offer examples for encouraging creativity and innovativeness in geography classes for students.

Keywords: *teaching plan and programme, educational work, elementary school, natural science*

STRUČNI RADOVI I PRIMJERI IZ ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE



DJECA - ZNANSTVENICI U PROJEKTU ČUVAJMO ŠIŠMIŠE

Davorka Abramac

Dječji vrtić Drniš

Sažetak

Cilj: usvojiti ponašanja kojima dijete može čuvati prirodu i njene resurse te razviti odgovornost za zaštitu životinja u svojoj neposrednoj okolini.

Mješovita odgojna skupina područnog odjeljenja Drinovci u sklopu projektne realizacije odgojno-obrazovnog rada, realizirala je projekt o šišmišima. Djeca su tijekom ove pedagoške godine, kroz niz aktivnosti upoznala, spoznavala sve o ovim životinjama i aktivno sudjelovala u različitim vidovima zaštite istih, u okvirima svojih mogućnosti s obzirom na dob. Uključili smo se u projekt "Građani znanstvenici: podržavanje populacija šišmiša šireg područja srednjeg i gornjeg toka rijeke Krke" udruga „Bioteka“ i „Tragus“, u sklopu kojeg smo sagradili kućicu za šišmiše i postavili je u blizini vrtića. U narednim mjesecima djeca prate stanje kućica promatrajući, uočavajući i bilježeći promjene i eventualno prisustvo šišmiša. Izložbom radova i prezentiranjem rezultata praćenja sudjelovali smo na završnoj projektnoj svečanosti. Uz podršku i suradnju roditelja postali smo posvojitelji kolonije oštrouhkih šišmiša, stanovnika špilje Veternica u Parku prirode Medvednica. Projekt je prezentiran na tradicionalnoj „Noći šišmiša“ u organizaciji NP „Krka“, a roditelji i djeca su bili aktivni sudionici radionica i predavanja u sklopu manifestacije.

Kreirajući vrtićko okruženje koje djetetu pruža situacije aktivnog sudjelovanja u ekološkim akcijama, djeca postaju pravi mali čuvari prirode i zaštićenih životinjskih vrsta te promotori pozitivnih ekoloških poruka u svojoj užoj i široj okolini.

Ključne riječi: prirodna baština, zaštita životinja, ekologija, građanski odgoj

Uvod

Polazeći od shvaćanja učenja djeteta kao rezultata njegova aktivnog i angažiranog sudjelovanja u različitim aktivnostima te osnažujući samoorganizacijski, istraživački i otkrivački potencijal svakog djeteta, stvarani su organizacijski uvjeti i okruženje za provedbu ovog projekta. Djeca kao prirodni istraživači u aktivnoj potrazi za informacijama o svom okruženju promatranjem i eksperimentiranjem pokušavaju razumjeti svijet oko sebe. Njihova urođena znatiželja vodi ih k učenju. Kroz nove paradigme odgoja i obrazovanja u kojima djeca i odrasli zajednički, ravnopravno participiraju, uče i razvijaju se, unapređivala se suradnja svih sudionika u različitim projektnim aktivnostima.

Cilj projekta: usvojiti ponašanja kojima dijete može čuvati prirodu i njene resurse te razviti odgovornost za zaštitu životinja u svojoj neposrednoj okolini.

Kompetencije koje su razvijane u projektu: ekološka osviještenost djece veza-
no uz zaštitu prirodne baštine s naglaskom na šišmiše, stjecanje znanja o načini-
ma zaštite ugroženih životinjskih vrsta, odgovornost i dosljednost u izvršavanju
zadataka uključivanjem u praćenje populacije šišmiša.

Razvoj projekta

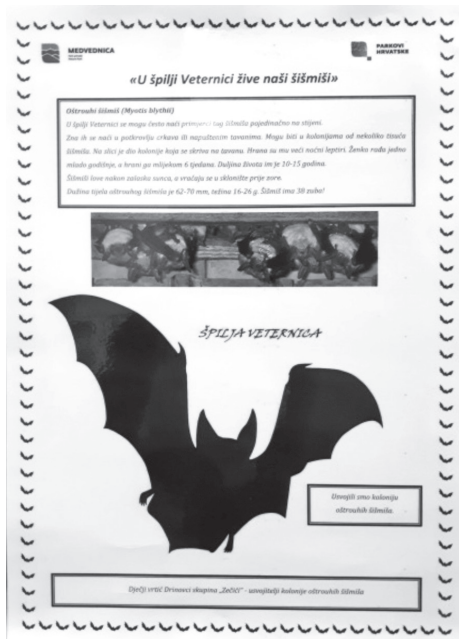
Djeca mješovite skupine područnog odjeljenja Drinovci žive na širokom po-
dručju Miljevačkog platoa, ujedno i području Nacionalnog parka Krka, staništu
mnogobrojnih svojti šišmiša. Prvi razgovori s djecom o šišmišima pokazali su
mnogstvo predrasuda, malu količinu znanja općenito o šišmišima te o njihovim
specifičnostima.

S ciljem dobivanja određenih znanja krećemo najprije s posjetom Narodnoj
knjižnici u Drnišu, gdje se preko enciklopedija, časopisa i slikovnica djeca upo-
znaju s ovom životinjskom vrstom. Daljnim proučavanjem šišmiša djeca spoznaju
da su sve vrste šišmiša u Hrvatskoj zaštićene Zakonom kao strogo zaštićene
zavičajne svojte, a ujedno su jedna su od najviše proganjanih i najmanje prouče-
nih skupina životinja. S obzirom na prirodu dječjeg učenja, njihovu radoznalost i
mogućnost primjene znanja na šire područje razgovaramo i o ostalim životinjama
koje trebaju našu zaštitu i pomoć u preživljavanju s obzirom na vanjske uvjete

Nakon usredotočenosti na nestanak izumrlih životinja ili njihovu ugrože-
nost, djeca usvajaju znanja o šišmišu kao ugroženoj vrsti te se kod djece razvija

spremnost za suočavanje s takvim problemima. Ovakve aktivnosti omo-
gućavaju djetetovo bolje razumijevanje
različitosti vrsta koje žive u različitim
sredinama i uvjetima, bolje shvaćanje
ugroženosti nekih vrsta kao i uvid u po-
stojanje organizacija koje rade na za-
štiti i mjerama koje treba poduzeti kako
bi se spasile takve životinje. Osnova i
polazište ovakvog projekta je poticanje
ulaska djece u stvarnost okoliša koji ga
okružuje, odnosno spoznavanje okoliša
na osnovi djetetovog emotivnog i aktiv-
nog odnosa prema stvarnosti.

Proučavajući staništa šišmiša u Hr-
vatskoj, internetsko istraživanje dovodi
nas do špilje Veternica u Parku prirode
Medvednica gdje postoji mogućnost
posvojenja šišmiša. Na komunikacij-
skom roditeljskom sastanku gdje je
predstavljen ovogodišnji projekt, rodi-



Slika 1. Potvrda o posvojenosti kolonije
Oštrouhlih šišmiša u špilji Veternici

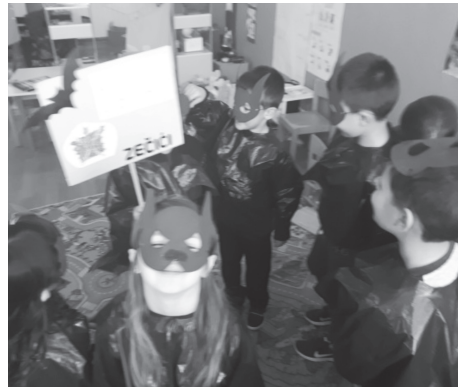
telji se upoznaju s akcijom posvojenja, na koju pozitivno reaguju i daju svoj pristanak da naša skupina odnosno njihova djeca postanu posvojitelji kolonije šišmiša. Ovdje dolazi do izražaja prednost ekološko-projektne odgojno-obrazovne radnje u odnosu na ostale aktivnosti u smislu veće efikasnosti za djecu, ali i u promjeni stavova odraslih (roditelja) prema rješavanju eko-problema. I jedno i drugo predstavlja izraz stalno prisutnog imperativa na razvojnom putu ekološkog osvješćivanja.

Raznovrsnim aktivnostima u projektu, bogaćenjem spoznaje o specifičnostima te načinu života šišmiša djeca razvijaju kreativnost, jačaju samopouzdanje u likovnom i dramsko-scenskom izričaju.

Na poziv područne osnovne škole (u sklopu čije zgrade djeluje naš vrtić) za sudjelovanje na manifestaciji školskog karnevala, rado se odazivamo aktivno sudjelujući s edukativnom recitacijom „Šišmiš“ i plesnom točkom uz „Pjesmu šišmiša“ glazbenog studija Perlice. Osvajamo drugo mjesto u izboru najbolje skupine.

Početkom ožujka uključili smo se u projekt „Građani znanstvenici: podržavanje populacija šišmiša šireg područja srednjeg i gornjeg toka rijeke Krke“ udruga „Bioteka“ i „Tragus“. Ovaj projekt pružio je priliku za novo učenje i iskustvo u kojem su djeca izravno bila uključena u zaštitu šišmiša na svom području. Predstavnici udruga osim predavanja organiziraju izradu i postavljanje kućica za šišmiše od kojih je jedna pripala našoj skupini.

Po dovršetku izrade i ukrašavanja kućicu smještamo u blizini vrtića na pročelju školske zgrade. U narednim mjesecima djeca prate stanje kućica promatrajući, uočavajući i bilježeći promjene i eventualno prisustvo šišmiša. Ovakav oblik rada stvara okvir uporabi različitih socijalnih i intelektualnih vještina tijekom kojeg djeca surađuju, razgovaraju, razmjenjuju informacije, provjeravaju nalaze, istražuju i otkrivaju.



Slika 2. Sudjelovanje na školskom karnevalu



Slika 3. Izrada kućice za šišmiše



Slika 4. Ukrašavanje kućice za šišmiše

Odgojitelj se koristi različitim strategijama promatranja djece i dokumentiranja njihovih aktivnosti kao podlogom svog uključivanja u projekt. Različita dokumentacija koja nastaje u projektu (dnevna zapažanja, bilješke, video snimke) potiče djecu na raspravu, prisjeća djecu na važne trenutke i ključne događaje povezane s projektom, praćenje tijeka razvoja projekta pa do njegove evaluacije i prezentacije različitim zainteresiranim osobama (roditeljima, stručnjacima i široj socijalnoj zajednici).



Slika 5. Bilježenje promjena oko kućice

OBRAZAC ZA PRAĆENJE KUĆICA ZA ŠIŠMIŠE		
NAZIV PODRUČJA:		OZNAKA KUĆICE: "VRTIĆ"
ISTRAŽIVAČI: DjV DENIS SRKANA, ZEČIĆI DRINOVCI		SMJEŠTAJ KUĆICE: JUŽNO PROČELJE ŠKOLNE ZGRADE U DRINOVCI
PRISUTNOST VODE: DA ☐ NE ☐		DATUM POSTAVLJANJA: 15. 03. 2019.
		PRISUTNOST RASVJETE: DA ☐ NE ☐
PROMATRANJA		
DATUM	VRIJEME	ŠTO STE UOČILI?
30. 03. 2019.	10:30	KUĆICE POSJEDUJE MALU ULOVNE
12. 04. 2019.	10:30	U KUĆICI NEMA PRISUTNOST ŠIŠMIŠA
27. 04. 2019.	10:00	U KUĆICI NEMA PRISUTNOST ŠIŠMIŠA
15. 05. 2019.	10:30	ISPRED KUĆICE, NI U KUĆICI NE UOČAVAMO PRISUTNOST
30. 05. 2019.	09:30	ISPRED KUĆICE UOČAVAMO NEMA KUKACA
14. 06. 2019.	09:30	U PRILIKU OČISTILI KUĆICE, UOČAVAMO TAMNO TIJELO DO KOGA NIKAD NISU DOSTIGLI
OSTALE NAPOMENE		

Slika 6. Obrazac za praćenje kućice za šišmiše

Analiza rezultata provedena od strane udruga Bioteka i Tragus pokazala je: „...da je u tri kućice zabilježena prisutnost šišmiša pri čemu su najmlađi građani znanstvenici iz vrtićke skupine „Zečići“ u Drinovcima oučili ostatke krila kukaca ispod njihove kućice, a u jednom pregledu i tamno tijelo unutar kućice za koje su smatrali da bi mogao biti šišmiš.“

„...S obzirom na kvalitetnu suradnju na provođenju aktivnosti, kao i prezentiranim rezultatima, smatramo da je projekt uspio u svojoj namjeri da lokalnu zajednicu uključi u zaštitu šišmiša. Također ističemo važnost novih spoznaja o šišmišima i njihovim staništima kod većeg broja ljudi, osobito onih najmlađih.



Slika 7. Kviz o šišimima

Obilježavanjem važnih datuma kroz cijelu godinu, posebice onih vezanih uz zaštitu prirode kod djece se stvara navika korištenja termina *čuvanje okoliša*, *zaštita prirode* i njenih stanovnika, što na kraju rezultira učenjem i aktivnim sudjelovanjem u održivom razvoju.

Bogatija mnogim iskustvima, djeca razvijaju kompetenciju socijalnih odnosa sa starijom djecom, pa tako bez problema postavljaju pitanja u kvizu o šišmišima djeci nižih razreda osnovne škole koji je održan u našoj skupini pred kraj pedagoške godine.

Postignuća projekta:

U odnosu na dijete: razvija pozitivan i zaštitnički stav prema životinjama; upoznaje šišmiša i sve njegove specifičnosti vezane uz život i preživljavanje; razvija svijest o svojoj okolini kao prirodnom staništu šišmiša; napušta predrasude o ovoj životinjskoj vrsti; stječe znanja o zaštićenim vrstama i postaje aktivan sudionik ekoloških akcija; razvija aktivan istraživački odnos u mogućnostima zaštite prirode sudjelovanjem u projektu *Građani znanstvenici*; razvija suradničke odnose sa starijom djecom i odraslima izvan svoje skupine; doživljava i osvještava vrijednost zajedničkog rada i volontiranja.

U odnosu na ostale:

U odnosu na roditelje: aktivno sudjeluju u realizaciji projekta prilikom posvajanja šišmiša; putem projekta jačaju vlastitu ekološku osviještenost;

U odnosu na širu društvenu zajednicu: uključivanjem u projekt „Građani znanstvenici: podržavanje populacija šišmiša šireg područja srednjeg i gornjeg toka rijeke Krke“ udruga „Bioteka“ i „Tragus“, podržava se rad civilnog društva; sudjelovanjem na školskom karnevalu te organizacijom kviza ostvaruje se kvalitetna suradnja vrtića i škole; sudjelovanjem i participacijom promiču se ekološke aktivnosti NP Krka (Noć šišmiša) i PP Medvednica (Usvoji šišmiša)



Slika 8. Radionice na manifestaciji „Noć šišmiša“, Skradin 2017.

Zaključak

Raznovrsnim aktivnostima u ovom projektu poticao se djetetov istraživački, znanstveni pristup svijetu koji ga okružuje. U istraživanju djeca mogu biti jednako uspješna u otkrivanju i formuliranju problema, kao i u njihovom rješavanju i zaključivanju. Kao odgovitelji odgovorni smo razvijati u djece svijest o povezanosti

njih samih s prirodnim okolišem i usađivati im osjetljivost koja će uroditi zadovoljstvom i koristi danas i omogućiti im da u kasnijoj dobi izgrade jasniji pogled na fenomen života, začuđujuće mogućnosti njegova održavanja te se odužiti odgovornim odnosom prema njemu.

Kreirajući vrtićko okruženje koje djetetu pruža situacije aktivnog sudjelovanja u ekološkim akcijama, djeca postaju pravi mali čuvari prirode i zaštićenih životinjskih vrsta te promotori pozitivnih ekoloških poruka u svojoj užoj i široj okolini.

Literatura

1. Cvetković Lay, J., Sekulić Majurec, A. (2008). *Darovito je, što ću s njim?* Zagreb: Alinea d.o.o.
2. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.* (2014). Zagreb: MZOS
3. Nenadić Bilan, D. Zbornik Živa Baština. *Projekt kao oblik rada s djecom predškolske dobi* (175-185). Zadar: Visoka učiteljska škola
4. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje: holistički pristup.* Zagreb: Mali profesor
5. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči – mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja.* Zagreb: Spektar media
6. Uzelac, V. (1993). *Djelatnosti u razvoju ekološke osjetljivosti djece.* Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor
7. Uzelac, V., Starčević, I. (1999). *Djeca i okoliš.* Rijeka: Adamić
8. URL 1: *Dovršen projekt* Građani znanstvenici – Bioteka Udruga za promicanje biologije i srodnih znanosti <http://udruga.bioteka.hr/dovrsen-projekt-gradani-znanstvenici/>; Posjećeno 11. rujna 2017.

Children – Scientists in the Project “We Protect Bats”

The mixed educational group of the Drinovci – Miljevcı kindergarten, as part of the project implementation of educational work, did a project on bats. Throughout the course of this activity, the children learned all about these animals and actively participated in different ways of protecting them through a range of activities depending on age. We joined the project “Citizen Scientists: Supporting the Bats Population of the Greater Area of the Upper and Middle Course of Krka River” by “Bioteka” and “Tragus” association. We built a bat house and placed it near the kindergarten. In the following months the children monitored the condition of the bat house by observing and recording the changes and possible presence of a bat. By exhibiting the works and presenting the results of the survey, we participated in the final ceremony of this project.

Also, with the support and co-operation of our parents, we became adopters of bats colonies, inhabitants of the Veternica cave in the Medvednica Nature Park. At the traditional “Bat Night” organized by Krka National park we will present our project and actively participate in workshops and lectures.

Creating a kindergarten environment that gives children the opportunity to actively participate in ecological actions, the children become the true little guardians of nature and protected species, as well as promoters of positive ecological messages in their immediate and wider environment.

Keywords: *natural heritage, animal protection, ecology, civic education*

OD USMENE PREDAJE DO E-KNJIGE

Alenka Banić-Juričić

OŠ Marije i Line, Umag

Erasmus+ projekt „**P.L.A.C.E.S.**“ – *Presenting Legends Across the Continent in European Schools*

Sažetak

Legende, mitovi, narodne priče i pjesme neodvojiv su dio nacionalne uljudbe, nematerijalni suvenir jedne zemlje i njezina naroda. Oni ne samo da govore o našoj prošlosti, nego nas određuju i kao pripadnike države, a isto tako i šireg europskog kulturnog kruga.

Svjesni činjenice da je davna prošlost uobličena u mitovima i legendama nepravdno zanemarena i da joj je mjesto učiteljice otela, često površna i nekvalitetna predodžba stvarnosti koju nam nude suvremeni mediji, grupa entuzijasta iza devet gora i devet dola, iz devet država i devet škola, odlučila se na pisanje i realizaciju dvogodišnjeg Erasmus+ projekta.

Projekt je današnje, digitalne generacije učenike poveo na stvarna i virtualna putovanja u svjetove priča i legendi, koristeći pri tome sve blagodati suvremene informacijsko komunikacijske tehnologije.

Za realizaciju projekta Europska komisija izdvojila je 236 000,00 €, a OŠ Marije i Line, Umag kao glavni koordinator dobila je 32 000,00 €. Koordinatorica na razini cjelokupnog partnerstva bila je profesorica engleskog jezika Alenka Banić - Juričić.

Ključne riječi: Erasmus+ projekt, mitovi, legende, IKT, kreativnost

Ciljevi

Projektom Erasmus+ učenici i učitelji partnerskih škola usavršavaju svoje jezične, digitalne i druge kompetencije te potiču i razvijaju kreativnost. Njime se promovira cjeloživotno učenje, razvija svijest o različitim tradicijama, kulturnim i etičkim obilježjima, načinima života i rada. Učenici su naučili prihvaćati drugačije i različito, a isto tako postaju svjesni vlastitog nacionalnog identiteta i potrebe za promocijom kvalitete, osobitosti, materijalnih i duhovnih dobara svoje zemlje.

Naučili su cijeniti svoje škole, kao i svoje osobne mogućnosti, preuzimaju odgovornost za svoje učenje i na taj način postaju aktivni europski građani. Učenici su uvidjeli koje im prednosti i mogućnosti pruža Europa za zajedničko učenje, a školama otvara mogućnosti za buduću suradnju na međunarodnoj razini.

U osnovnoj školi Marije i Line iz Umaga i još u osam partnerskih škola iz Bugarske, Cipra, Grčke, Italije, Njemačke, Rumunjske, Slovačke i Turske od 2015. godine traje dvogodišnji Erasmus+ projekt P.L.A.C.E.S. akronima *Presenting Legends Across the Continent in European Schools*.



Slika 1. Koordinator i članovi Erasmus+ timova partnerskih škola; Umag, Hrvatska



Erasmus+



This project is funded
by the European Union

Legende, narodne priče i mitovi ishodišta su iz kojih se polazi prema suvremenosti i motivi su za strukturno preoblikovanje u nove forme bliže današnjoj mladeži. Potičući kreativnost i maštu, učenici su najpoznatije legende i priče svojih država pretočili u pjesme, videouratke, digitalne slikovnice, brošure, crteže, lutke, rukotvorine, suvenire, a konačni rezultat projekta je e-knjiga od deset poglavlja koja sadrži najljepše i najreprezentativnije tematske uratke svih škola partnera.



Slika 2. Učenici s legendarnom lutkom - pripovjedačicom, Vilom Velebita; Vidin, Bugarska

Nacionalni identitet u europskom kontekstu

Potičući učenike na čitanje i istraživanje poznatih i manje poznatih narodnih priča, mitova i legendi vezano uz povijesni i zemljopisni kontekst svoje države, učenici su se upoznavali s nacionalnom, kulturnom, povijesnom i jezičnom baštinom. Koristeći suvremenu informacijsku komunikacijsku tehnologiju i dostupne Web 2.0 alate, učenici su odabrane legende oblikovali u digitalne oblike te ih objavljivali na web stranicama škola i projekta. Na taj način svi uradci postali su dostupni svim zainteresiranim sudionicima kao i lokalnoj i svjetskoj zajednici. Uspoređujući svoje legende s partnerskim učenicima su postali svjesni važnosti svog nacionalnog identiteta, a isto tako i njegove pozicije u europskom kontekstu.



Slika 3. Ravnatelj i učenice u murinskim karnevalskim nošnjama; Taranto, Italija



Slika 4. Učenici u tradicionalnim istarskim nošnjama; Turda, Rumunjska

Erasmus+ timovi u svijetu legendi partnerskih zemalja

Tijekom projekta učenici su, sa svojim učiteljima pratiteljima, posjetili Bugarsku, Italiju, Njemačku, Rumunjsku i Slovačku. Sudionici mobilnosti su različitim aktivnostima učenja, poučavanja i usavršavanja kroz tematske radionice poboljšavali svoje jezične, digitalne i prezentacijske vještine i kompetencije te razvijali kreativnost, inovativnost i timski rad. Na zajedničkim nastupima predstavljali su se tradicionalnim narodnim plesovima i kostimima, dramsko-scenskim, plesnim i glazbenim prikazima legendi, prezentacijama legendi u obliku turističkih brošura ili prezentacija te video uradcima. Boraveći u obiteljima domaćina, učenici su imali priliku pobliže upoznati kulturu, običaje, jezik i nacionalne vrijednosti partnerskih država kao i svakodnevni obiteljski, školski i društveni život domaćina.

Učitelji su također sudjelovali na IKT radionicama, okruglim stolovima i hospitacijama (job shadowing) te su imali priliku upoznati se s obrazovnim sustavima drugih država i razmjenjivati primjere dobre prakse.

Pored ovih pet projektnih tjedana učenja, poučavanja i usavršavanja, koordinatori i članovi projektnih timova sudjelovali su na međunarodnim radnim sastancima u Hrvatskoj u Umagu, na Cipru i u Grčkoj.



Slika 5. Hrvatski tim u svijetu njemačkih legendi; izlet u Dolinu Rajne, Njemačka

Suvremene metode i oblici učenja i poučavanja

Projektne aktivnosti i izrada planiranih proizvoda zahtijeva učinkovito učenje i poučavanje, kritičko i stvaralačko mišljenje, ispitivanje, otkrivanje i rješavanje problema.

Dijaloška metoda imala je uglavnom orijentacijski i motivacijski karakter. Učiteljima je omogućavala da učenike uvedu u sadržaj, naprave plan rada i motiviraju se za aktivnosti koje su im predstojale.

Otkrivajući i pronalazeći teme, motive i arhetipove u legendama te pronalazeći najbolja rješenja u koja će preoblikovati odabrane priče, učenici su se služili istraživačkim metodama.

Problemskim učenjem kao najvećim dometom i oblikom učenja, učenici su naučili kako rješavati probleme na koje su nailazili.

Neizostavna je bila i metoda igre, npr. online kvizova, kroz koje su učenici na zanimljiv i zabavan način učili i natjecali se.

Uporabu Web 2.0 alata koje su učenici koristili u projektu svladali su tijekom IKT radionica na mobilnostima u inozemstvu ili korištenjem tutorijala na internetu, a stečeno znanje prenosili su jedni drugima. Jedna od inovativnih metoda rada koju smo koristili bila je i aktivnost vršnjačkog učenja i poučavanja (*peer-to-peer learning*) kroz koju su učenici razvijali vještine timskog rada, socijalne i komunikacijske vještine. Prednosti ovakvog učenja su što učenici svoje vršnjake ne doživljavaju kao autoritete koji poučavaju kako treba raditi, već ih doživljavaju kao primanje savjeta od prijatelja koji zna.



Slika 6. Vršnjačko učenje i poučavanje: Izrada i montaža video filmića; Eschborn, Njemačka

Rezultati i konačni proizvodi projekta

Tijekom prve godine projekta sadržaj legendi predstavljen je u raznim formama i oblicima kao što su rap pjesme, dramsko-scenski prikazi, crteži, slike i stripovi, papirnate i digitalne slikovnice, turističke brošure, interaktivni poster - Glogster, legendarne lutke pripovjedačice, fotopriče i video uradci, suveniri i rukotvorine. Jedna od novina Erasmus+ KA2 projekata jest da sve aktivnosti koje se odvijaju na razini škola i u sklopu zajedničkih aktivnosti učenja, poučavanja i usavršavanja u inozemstvu, moraju voditi ka zajedničkom cilju i rezultatima, sukladno projektnoj prijavi nacionalnoj Agenciji za mobilnost i programe EU.

U drugoj godini projekta radilo se na konačnom proizvodu partnerstva, a to je interaktivna digitalna knjiga od 10 poglavlja u alatu Kotobee Author pisana na engleskom i materinim jezicima partnera. Knjiga sadrži najreprezentativnije tematske uratke svih država sudionica. Svaka partnerska škola bila je zadužena za jedno poglavlje, dok je deseto poglavlje, pod nazivom „A LOT in Europe“, zajednički uradak i predstavlja suvremenu priču koja dijeli zajedničke europske vrijednosti. Ostali rezultati projekta su multilingualni digitalni rječnik, interaktivni poster-Glogster i knjižica metodologija rada (*Book of Methodologies*) korištenih tijekom trajanja projekta.

Link za digitalnu interaktivnu knjigu: <https://www.kotobee.com/library/shared#/library>



Slika 7. Logo projekta na razini cjelokupnog Partnerstva

Zaključak

Ovim Erasmus+ projektom promovira se cjeloživotno učenje, razvija svijest o različitim tradicijama, kulturnim i etničkim obilježjima, načinima života i rada. Učenici su naučili prihvaćati drugačije i različito, a isto tako postali svjesni vlastitog nacionalnog identiteta i potrebe za promocijom kvalitete, osobitosti, materijalnih i duhovnih dobara svoje zemlje. Naučili su cijeniti svoje škole, kao i svoje osobne mogućnosti, preuzimaju odgovornost za svoje učenje i na taj način postaju aktivni europski građani.

U konačnici, projekt nam je donio dugotrajne pozitivne učinke na sve škole sudionice te na ciljane grupe neposrednih sudionika u projektnim aktivnostima, dinamičnost i europsku dimenziju u školama te otvaranje daljnjih mogućnosti za buduću suradnju na međunarodnoj razini.

Bibliografija

U pisanju rada nisu korištene bibliografske jedinice u literaturi.

From Oral Tradition to e-Book

Legends, myths, folk tales and folk songs are integral part of a national culture, a non-material souvenir of a nation and its people. Not only do they tell us about our history, but they also define us as members of a nation and of the European culture.

Aware of the fact that our past, abounding in myths and legends, has been unjustly neglected and that its traditional scholarly role has been replaced by a superficial and faulty image of reality imposed on us by modern media, nine enthusiastic teachers from nine European countries formed a partnership with a common goal to write and carry out a successful two-year Erasmus+ project.

Their project P.L.A.C.E.S., which is an acronym for Presenting Legends Across the Continent in European Schools, has taken today's digitally-oriented students on a real and virtual journey into the magic world of myths and legends, using thereby different digital web tools and ICT support.

Keywords: *Erasmus+ project, myths, legends, ICT, information-communication technology, creativity*

JELOVNIK S OKUSOM I MIRISOM MEDITERANA

Neda Grbin

Dječji vrtić Radost Zadar

Sažetak

Cilj: Sadnjom autohtonog mediteranskog bilja, poticati kod djece senzibilitet prema vrijednostima prirodne i kulturne baštine kraja u kojem žive te razvijati stvaralački, poduzetnički duh.

Dugogodišnje članstvo u eko školi „*Lijepa naša*“ kao i potreba za očuvanjem baštine uz već postojeća stabla maslina u vrtu p.o. „*Voštarnica*“, idejni su pokretači nastanka Mediteranskog vrta.

Sadnjom zaboravljenog mediteranskog bilja razvijamo kod djece senzibilitet prema vrijednostima prirodne baštine svog zavičaja. Vlastitim djelovanjem i kontinuiranom brigom, djeca mijenjaju i oplemenjuju izgled dvorišta, neposrednim promatranjem upoznaju osnovne prirodne zakonitosti.

Pripremom jela, namirnicama iz vlastitog uzgoja, djecu potičemo na eksperimentiranje, stvaralaštvo, kreativnost i inovativnost, povezujući tradicionalno i suvremeno.

Kroz igru i različite aktivnosti, djeca stječu osnovne spoznaje o raznolikosti i primjenjivosti prirodnih dobara i usvajaju osnovna poduzetnička znanja.

Bogatim materijalnim okruženjem i aktivnim učenjem potičemo dogovornu suradnju i timski rad istovremeno razvijajući osjećaj vlastite vrijednosti ali i odgovornosti u skupini kojoj dijete pripada.

Gljučne riječi: mediteranski vrt, stvaralaštvo, kulinarstvo, poduzetništvo

Uvod

Dječji vrtić Radost Zadar dugogodišnji je član međunarodne eko škole „*Lijepa naša*“. Područni objekt „*Voštarnica*“, sadnjom maslina i raznovrsnim aktivnostima, ističe se u provedbi eko-programa, koji ima za cilj razvijati kod djece ljubav prema prirodi i njezinom očuvanju. Potreba za uvođenjem novih sadržaja i poticaja u postojeći odgojno-obrazovni sistem, dovodi do stvaranja „*Mediteranskog vrta*“.

Obogaćeno novim kulturama, dvorište postaje prostor stjecanja osnovnih znanja o prirodnim zakonitostima. Sadnjom autohtonog mediteranskog bilja, u suradnji s roditeljima, vrtićkim i stručnim timom, kod djece se razvija senzibilitet prema vrijednostima svoje prirodne i kulturne baštine.

Suradnjom i timskim radom, istražujući, eksperimentirajući, djeca proizvode namirnice od kojih će stvarati nova ali i tradicionalna jela; na taj način imaju mogućnost istraživanja, otkrivanja novog i stjecanja novih iskustava.

Aktivno i neposredno sudjelovanje u nastanku, pripremi i konzumaciji zaboravljenih jela na tradicionalan ali i suvremen, zanimljiv način, stvara osjećaj zadovoljstva u zajedničkom slavlju, istovremeno se stječu navike zdrave prehrane.

Povezujući praktične aktivnosti s aktivnostima umjetničkog promatranja, likovnog, govornog, scenskog izričaja, svaka posađena biljka, dobiva svoju cjelovitu priču dok djeca usvajaju osnovne spoznaje o raznolikosti okoliša i bogatstvu tradicije kraja u kojem žive.

Proizvodnja viška namirnica, dovodi nas do prvih poduzetničkih koraka i organiziranja prodajnih izložbi koje imaju za cilj roditeljima prezentirati naše proizvode i uradke a kod djece razviti svijest o dobrobiti vlastitog rada. Na taj način kod djeteta se razvija snalažljivost, samopouzdanje, odgovornost; dijete sebe percipira kao važnog člana zajednice kojoj pripada i gradi njegov identitet.

TIJEK

Masline

Berbu maslina, već tradicionalno, započinjemo krajem listopada i početkom studenog, što kod djece stvara pozitivnu klimu timskog rada, međusobnog uvažavanja i suradnje. Aktivnim sudjelovanjem, kod djece se razvija osjećaj vlastite vrijednosti, jer im je pružena prilika direktnog utjecaja na funkcioniranje zajednice u kojoj živi.



Slika 1. Prodajna izložba maslinovog ulja

U suradnji s roditeljima, masline se prerađuju u uljari. Gotov proizvod degustiramo (oživljavamo tradiciju i isprobavamo kruh natopljen uljem i posut šećerom „KRUHA, ULJA I CUKRA“). Ulje koristimo za pripremljanje tradicionalnih delicija u našem vrtiću.

Prodajnu izložbu maslinovog ulja, kojom obogaćujemo naša božićna događanja, organiziramo na hodniku vrtića uz nesebičnu pomoć roditelja koji nam poklanjaju ambalažu. U takvim okolnostima, djeca usvajaju prva poduzetnička znanja odnosno upoznaju vrijednosti ulaganja vlastitog rada.

Dobit koristimo za kupovinu didaktike, potrošnog materijala, preoblikovanje interijera ili eksterijera vrtića a dio koristimo za novo ulaganje.

U nekim slučajevima, dobit od prodaje ulja (slika 1.), doniramo i na taj način kod djece razvijamo pozitivne stavove prema humanitarnom radu.

Maslina je čest motiv u likovnim uradcima djece u raznim tehnikama.

Kao i Božić, Uskrs obiluje tradicionalnim vrijednostima koje nastojimo ugraditi u djetetov identitet. Osim pletenje maslinovih grana „PALMI“, oživljavamo običaj pripreme uskršnjih slastica karakterističnih za naš kraj „GOLUBINKI“ (pletence s jajem u sredini, izrađene od slatkog krušnog tijesta).

Badem

Tata volonter poklanja i sadi stabla badema. Djeca zalijevaju i brinu se o mladim stablima, promatramo promjene i zaključujemo da je ona naš, zavičajni vijesnik proljeća. Zato je čest motiv u dječjem likovnom, govornom, scenskom izražavanju („Lijepa bajama i opaka veljača“), zrele, osušene plodove, koristimo u didaktičkim i društvenim igrama gdje oživljavamo stare zaboravljene igre – „Trilja“ i „Čiko- piko u koliko?“ Spravljanje slastica od „mendula“, koje su izrađivala i samostalno sudjelovala u cijelom postupku (čišćenje zrelih plodova, mjerenje potrebnih sastojaka- uspoređivanje...), djeci je pružilo toplo ozračje obiteljskog doma.

Prateći razvoj mladih stabala badema primjetili smo da nema ploda.

MEMI: „Možda je bilo malo kiše ili sunca, ponekad stablo treba zalijevati. Moramo staviti puno zemlje i biti nježni prema njoj. (6 god. 5 mj.)

KAJA: „Možda bajama nije još spremna. Ne može ona na silu dati plod. Onda ne bi bila ukusna.“ (6 god. 7 mj.)

LUCIJA: „Ne može se ni dijete roditi kad mi to hoćemo, već kad dođe vrijeme.“ (5 god. 9 mj.)

Fešta od smokava

Kraljici voća, organizirali smo „Dan otvorenih vrata“ i osmislili aktivnosti za sve odgojne skupine. Feštu smo započeli lutkarskim igrokazom „Magarac i smokve“ a nastavili brojnim radionicama pripremljenim na hodniku našeg vrtića (scenski, likovni izričaj na temu „smokve“, tradicijski običaj nizanja suhih smokava na konac....). Mame su se rado odazvale našem pozivu i pomogle nam u izradi kolača i marmelade od smokava. U našoj skupini, tema „smokve“, bila je u središtu dječjeg interesa cijeli mjesec rujan kroz razne aktivnosti sušenja smokava na „PLETARU“



Slika 2. Rafaelo kuglice od suhih smokava

(etno-predmet), scenskom, likovnom igrom i naravno spravljanjem slastica gdje smo uspješno spojili moderno i tradicionalno spravljajući kuglice od suhih smokava (slika 2). Mama volonter izradila nam je jedan od omiljenijih dječjih jela a to su palačinke koje smo punili marmeladom od smokava koju smo sami izradili. Sklopovi aktivnosti imali su za cilj kod djece razvijati svijest ali i poštivanje bogate prirodne baštine svog kraja. U govornim igrama, često koristimo zagonetke kako bi kod djece razvili logičko zaključivanje. Jedna zagonetka je glasila: „Izvana sam zelena a iznutra crvena (lubenica)”. Tonči (6god.3mj) je uzviknuo: „To je smokva!”

Šipak

Stablo šipka vrlo je blagonaklono i svake nas godine bogato obdari svojim plodovima. Posađeno ispred dvorišnih vrata sobe dnevnog boravka, djeca imaju priliku neposrednog promatranja promjena godišnjih doba ili utjecaja vremenskih neprilika na stablo kad promatraju vjetrom nošeno lišće ili savijanje grana. Jedinствен događaj, pružile su nam sjenice koje su u jatu dolazile na hranilice koje su djeca sama izradila i postavila na gole grane šipka. Mogućnost djelovanja na prirodu kod djece je stvario osjećaj vlastite vrijednosti i izgradio pozitivan sustav vrijednosti koji se odnosi na potrebu očuvanja prirode.

Osim degustacije sočnih plodova i ovaj plod često koristimo u likovnom i govornom izričaju.

Rogač (lok. izraz „karuba”)

Djeci potpuno nepoznata voćka. Ugledavši zrele plodove, djeca su izjavila:

PETAR: „Teto, je li to čokoladni bananko?” (6 god.)

JAVOR: „Ne, to je suhi čokoladni bananko.” (5 god. 9 mj.)

Osim što smo posadili novo stablo, rogač smo ribali i izrađivali muffine ponovo spajajući tradicionalno i moderno.

Dud

Za sadnju dudu, koji spada u zaštićenu kategoriju biljaka, organizirali smo svečanost koju su popratili i mediji. Plodovi počinju sazrijevati početkom lipnja, kad djeca imaju priliku neposrednog branja i konzumiranja zrelih plodova. Zbog minimalnog unosa šećera, od murvi izrađujemo „zdrave” kolače i marmeladu.

Ljutika

Pripada vrsti crvenog luka, izrazito slatkastog okusa. U Dalmaciji se tradicionalno konzervira dodajući ocat; od nje smo pripremali „BRUDET OD LJUTICE“ koji je mirisao na „još“ prilikom konzumacije (slika 3). Kao i rogač, djeci potpuno nepoznata namirnica. U kulinarskim aktivnostima, poticaj je bila znatiželja, potreba za istraživanjem i stvaranjem novog, nepoznatog.



Slika 3. Brudet od ljutike

Sadnja grahorica: bob, slanutak, leća, jari grah

Od zrna do stola, može se nazvati ovaj sklop aktivnosti gdje su djeca potpuno sama uzgojila ali i pripremala namirnice. Prva grahorica koju smo posadili, bio je bob. Uzgojen prirodnim putem, bob je imao miris i okus (na žalost, svjedoci smo bezukusne hrane), što je djecu iznenadilo i ostalo im u sjećanju.

ANA: „Ovo isto kuha moja baba u Dragama.“ (6 god. 6 mj.)

BUGA: „Baš bi mogla malo probati, miriši mi“. (djevojčica koja ne jede gotovo ništa). „Dobro je, nije tako loše“. (7 god.)

KAJA: „Odlično je“. (5 god. 8 mj.)

Iduće godine kad smo sadili jari grah, djeca su upitala:

KAJA: „Teto, hoćemo li ponovo promatrati klijanje?“ (6 god. 7 mj.)

MEMI: „Teto, je li proklijao onaj naš bob?“ (6 god. 5 mj.)

Među brojnim eko aktivnostima, u našoj skupini, našla se i izrada komposta. I u ovom slučaju, djeca su eko znanja i ponašanja usvajala aktivnim sudjelovanjem u procesu stvaranja. Pohranjivanje ostataka boba u zemlju ispod naših voćaka, samo je logičan slijed prihvaćenog ponašanja prema organskom otpadu. „Hraniti biljke“, nastavili smo učestalim pohranjivanjem ostalog dostupnog i djeci primjerenog kuhinjskog otpada (kore od banana, naranči, ostaci jabuka...).

Osim voćkama, vrt obogaćujemo raznim grmolikim, ljekovitim, začinskim biljem našeg kraja, kao što je RUŽMARIN, LAVANDA, MIRTA, LOPOTIKA, KADULJA, SMILJE... Estetskom izgledu dvorišta pridajemo posebnu važnost tijekom čitave godine jer svako godišnje doba ima svoju vrijednost i ljepotu, posađeno mediteransko bilje koristimo za proizvodnju raznih kozmetičkih pripravaka i ukrasnih predmeta, ne zaboravljajući sklopove aktivnosti govornog, likovnog, scenskog izričaja istraživačke i druge aktivnosti.

Organiziranje prodajnih izložbi sastavni je dio programa d. v. Voštarnica. Osim tradicionalne božićne prodaje maslinovog ulja, na hodniku vrtića organiziramo prodaju kolača i slastica ali i ukrasnih predmeta koje djeca zajedno sa svojim roditeljima izrađuju na radionicama koje prigodno organiziramo ili u jutarnjim aktivnostima gdje roditelji sudjeluju kao volonteri. Aktivnim sudjelovanjem u životu i radu vrtića, roditelj se osjeća prihvaćeno i uvažavano; na taj način stvaraju se suradnički i partnerski odnosi.

Stvaranjem veće količine proizvoda (marmelade od duda i smokava, ulje od ružmarina, ukrasne vrećice lavande), i ove godine ukazala se potreba za prezentacijom i prodajom naših proizvoda. Okruženje u kojem se stvara poduzetnička klima, gdje djeca sudjeluju u stvaranju novih vrijednosti, kod djece razvija samopouzdanje, samostalnost, odgovornost ali i pozitivan odnos prema radu i kontinuiranu potrebu za poboljšanjem.

Poduzetnički duh našeg vrtića, jednako je vidljiv u akciji postavljanja eko poruka gdje ostvarujemo suradnju sa bližom društvenom zajednicom.

Mijenjanjem kulture okoliša, našli smo se u situaciji da mijenjamo loše navike poslijepodnevnih posjetitelja dvorišta našeg vrtića. Umjesto znakova zabrane, ostavljali smo im „ja poruke“, humanog sadržaja: „Hvala što čuvate naš vrt“, „Mi volimo cvijeće“...



Slika 4. Novinski članak o postavljanju eko poruka

Iako ne u potpunosti, ideja je bila učinkovita, pa smo eko-poruke postavili i po zelenim površinama našeg kvarta (uz pismenu dozvolu Grada Zadra), s ciljem za ljepšim i urednijim okolišem čitavog naselja, čime smo ujedno i obilježili „Dan planete Zemlja“. Uz veliku podršku roditelja koji se svake godine u sve većem broju odazivaju ovoj akciji, i praćeni reakcijama lokalnog stanovništva, pa i medija (slika 4), akcija traje već treću godinu i ima tendenciju prelaska u tradiciju.

Aktivnosti izrade poruka, u kojima sudjeluju djeca svih odgojnih skupina, prati stvaralačko, kreativno, inovativno, ozračje koje jača samopouzdanje i razvija osjećaj uvažavanja posebnosti i osobnosti svakog djeteta.

ROK: „Mi postavljamo poruke da ljudi poštivaju prirodu. Ako netko ne poštuje prirodu, onda će se usmrđiti.“ (6 god. 9 mj.)

KAJA: „Mi postavljamo znakove da ljudi znaju što se smije a što ne; da ljudi koji to ne znaju, saznaju.“ (6 god. 9 mj.)

LUCIJA: „Mi čuvamo prirodu i recikliramo.“ (6 god.)

TONČI: „Reciklirati znači obnoviti.“ (7 god.)

KAJA: „Mi recikliramo, ne bacamo papire po prirodi, ne uništavamo cvijeće, mi ga ne beremo, nego ga sadimo a onda to cvijeće ukrašava prirodu. Mi odvajamo plastiku, onda dođe kamion pa to ljudi pretvore u korisne stvari.“ (6 god. 9 mj.)

Kreativnost i likovno stvaralaštvo djece, između ostalog, očituje se u aktivnostima estetskog uređenja dvorišta. Osim što sadimo novo cvijeće, osobito u rane proljetne dane, izrađujemo dekorativne cementne ograde koje djeca oslikavaju i na taj način našem vrtu daju vrtićko obilježje.

Još jedna, ne manje vrijedna aktivnost, koja obilježava naš vrtić kao ekološki je i redizajniranje odnosno oslikavanje starih iznošenih čizmica u koje sadimo cvijeće kojima dekoriramo vrt.

Zaključak

Mediterranski vrt, ostavlja nam još puno prostora za osmišljavanje i ostvarivanje novih, možda još maštovitijih sadržaja kojima će se graditi... cjelovit osobni razvoj djeteta, čuvati i razvijati nacionalna, duhovna, materijalna i prirodna baština... stvarati društvo znanja... omogućiti napredak i održivi razvoj. (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje 2014.)

Literatura

1. Husanović Pejnović, D. (2011). *Održivi razvoj i izvanučionička nastava u zavičaju*. Zagreb: Školska knjiga
2. Stričević, I., Uzelac, V. (1999). *Djeca i okoliš*. Rijeka: Adamić.
3. Uzelac, V. (1993). *Djelatnosti u razvoju ekološke osjetljivosti djece*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
4. Uzelac, V. (1996). *Okoliš-obrazovanje-odgojitelj/učitelj*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
5. Uzelac, V., Lepičnik-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014). *Djeca-odgoj i obrazovanje-održivi razvoj*. Zagreb. Golden Marketing, Tehnička knjiga.
6. Uzelac, V., Vujičić, L. (2008). Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Svezak 1. Rijeka. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
7. Uzelac, V., Vujičić, L. (2008). Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Svezak 2. Rijeka. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
8. Uzelac, V., Vujičić, L. (2008). Cjeloživotno učenje za održivi razvoj. Svezak 3. Rijeka. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
9. URL 1: *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>, Posjećeno 6. listopada 2017.
10. URL 2: *Razvoj poduzetničkih osobina kod djece*. <http://dv-svleopoldmandic.hr/wp-content/uploads/2015/10/knjiga-Razvoj-poduzetnickih-osobina-kod-djece-com.pdf>, Posjećeno 6. rujna 2017.
11. URL 3: *Partnerstvo roditelja i odgojitelja*. https://bib.irb.hr/datoteka/510126.Partnerstvo_roditelja_i_odgojitelja1.pdf, Posjećeno 6. rujna 2017.
12. Posavec M. (2011.) Odgoj za poduzetništvo u primarnom obrazovanju, *Učenje za poduzetništvo* 1(1): 225-238
13. Peklić J., Vujatović, D. (2011) Odgoj i obrazovanje u dječjim vrtićima, *Učenje za poduzetništvo* 1(1): 213-223

Menu of Mediterranean Flavors and Scents

Our long-standing membership in "Lijepa naša" Association and the need to preserve our heritage with the already existing olive tree garden in the Voštarnica kindergarten, were the two factors that led to creation of our Mediterranean Garden.

By planting forgotten Mediterranean plants, we help children develop a sensibility for the values of the natural heritage of our local region. With their own actions and continuous care, the children change and refine the look of the yard by directly observing the basic laws of nature.

By preparing meals made of groceries that we cultivated ourselves, we encourage children to experiment, create and innovate, while linking traditional and modern.

Through play and various activities children gain basic knowledge about the diversity and applicability of natural goods, but they also acquire basic entrepreneurial knowledge.

Combining the abundant environment and active learning, we encourage collaboration and teamwork, while developing a sense of self-worth, but also of responsibility in the group that a child belongs to.

Keywords: *Mediterranean garden, creativity, culinary, entrepreneurship*

INOVATIVNI PRISTUP RAZVIJANJU ČITALAČKE KOMPETENCIJE UČENIKA NA PRIMJERU DOBRE PRAKSE U HOTELIJERSKO-TURISTIČKOJ ŠKOLI OPATIJA

Linda Grubišić Belina

Agencija za odgoj i obrazovanje

Tanja Marčan

Hotelijsko-turistička škola Opatija

Sažetak

Cilj je ovog rada predstaviti primjer dobre prakse inovativnog pristupa razvijanju čitalačke kompetencije učenika Hotelijsko-turističke škole Opatija uz primjenu modela kvalitativne analize složenosti književnoga teksta i Barrettove taksonomije za poučavanje i vrednovanje čitalačkih vještina.

Većina današnjih učenika strukovnih škola pri čitanju treba vođenje, puno uvježbavanja strategija čitanja i poticajno okruženje za čitanje. Rezultati početnih provjera čitalačkih vještina učenika 1.razreda srednje škole pokazuju da su one slabo razvijene i nisu na razini potrebnoj za čitanje propisanih književnih tekstova u srednjoj školi. S obzirom na činjenicu da su vrijedeći nastavni planovi i programi nastavnog predmeta Hrvatski jezik usmjereni na sadržaj, a ne na razvijanje učničkih kompetencija, vrlo je važna inovativnost i poduzetnost nastavnika hrvatskog jezika u pronalaženju učinkovitih rješenja za unapređenje čitalačke kompetencije svojih učenika. U radu se predstavlja model analize složenosti književnoga teksta i poučavanja čitanja s razumijevanjem koji je preuzet iz prakse američkog obrazovnog sustava (Common Core State Standards, 2010) i prilagođen našim prilikama. Riječ je o razrađenim kriterijima s opiscima za kvalitativnu analizu složenosti književnog teksta uz pomoć kojih se utvrđuje koji će elementi teksta učenicima biti izazovni za razumijevanje. Naglašava se važnost nastavnikova planiranja podrške učenicima prema njihovom predznanju, kognitivnim i čitalačkim vještinama, motivaciji za čitanje te razini njihove samostalnosti i odgovornosti. U radu se također predstavljaju rezultati vrednovanja učničkih postignuća i analiza ankete za učenike o učinkovitosti planirane podrške pri čitanju lektirnog djela *Hamlet* Williama Shakespearea.

Rezultati pokazuju da je opisani pristup čitanju teksta bio učinkovit te se zaključuje da u velikoj mjeri pomaže učenicima u boljem razumijevanju književnih tekstova koji su vrlo složeni i time izazovni za samostalno čitanje i razumijevanje.

Ključne riječi: *Barettova taksonomija, kvalitativna analiza složenosti književnoga teksta, strategijsko učenje i poučavanje*

0. Uvod

Čitalačka pismenost naših petnaestogodišnjaka nije zadovoljavajuća. Na to jasno ukazuju rezultati OECD-ova međunarodnoga istraživanja kompetencija za cjeloživotno učenje – PISA. Rezultati iz 2015. godine pokazuju da je Republika Hrvatska glede čitalačke pismenosti na 31. mjestu. 20% naših učenika funkcionalno je nepismeno, tek 6% učenika svojim se čitalačkom vještinom smješta na 5. i 6. razinu PISA-ine ljestvice. Takvi učenici dolaze u srednje škole u kojima nastavnici ostvaruju programe Hrvatskoga jezika. Karakterizira ih obiman programski sadržaj čiji je sastavni dio (pre)velik broj obvezatnih književnih tekstova koji su mahom vrlo složeni. Svrha i zadaće nastave Hrvatskoga jezika u tim su programima na vrlo visokoj razini kompetencija. S druge strane, ovladavanje znanjima, stjecanje vještina, formiranje stavova te snaženje odgovornosti i samostalnosti učenika zahtijeva puno vremena. U takvim nepovoljnim uvjetima za razvoj kompetencija, pa tako i čitalačke kompetencije učenika, inovativan je onaj nastavnik Hrvatskoga jezika koji pokušava utvrditi u čemu je najveći izazov njegovim učenicima te koji osmišljava, pronalazi i prilagođava nastavne strategije, metode i postupke putem kojih će ih ukloniti ili ublažiti. Spomenuli smo važnu činjenicu da razvoj kompetencija traži određeno vrijeme. Dodatni pritisak u pogledu raspoloživoga vremena nastavnicima u srednjoj školi stvaraju i zahtjevi ispita iz Hrvatskoga jezika na državnoj maturi. Taj je ispit zadacima i ishodima koje provjerava suvremeniji od samih nastavnih programa, ali ga naši učenici u prosjeku, i s postojećim čitalačkim kompetencijama, polažu s trojkom. To bi značilo da se čitalačka pismenost na državnoj maturi ne provjerava na razini čitalačkih vještina koje ispituje PISA. Drugim riječima, i nastavnici koji poučavaju na uobičajen način, ne razvijajući sustavno čitalačke vještine, svoje učenike dostatno pripreme za polaganje ispita iz Hrvatskoga jezika na državnoj maturi što je važna činjenica. Zahtjevnoga se, pregalačkoga i dugotrajnoga posla razvijanja čitalačke kompetencije svojih učenika prihvaćaju poduzetni nastavnici koji pokušavaju pomiriti zahtjeve onoga što se trenutačno traži programom i državnim maturom, a s druge strane osposobljavaju svoje učenike za izvršavanje zadataka na koje će nailaziti tijekom daljnjega školovanja i na radnom mjestu. Kako se kreativnost ogleda u fluentnosti i fleksibilnosti mišljenja te originalnosti, ove nastavnike možemo okarakterizirati i kreativnima.

1. O sintagmi složenost tekstova

Predstaviti ćemo dalje u ovome radu primjer inovativne prakse s ciljem poboljšanja čitalačke kompetencije učenika osmišljavanjem i primjenom novih nastavnih alata i strategija. Nastavnici prepoznaju poteškoće koje učenici imaju s razumijevanjem takvih tekstova, ali uglavnom ne provode dostatnu podršku svojim učenicima u razumijevanju istih. Jedan je od najuočljivijih razloga tomu velik broj obvezatnih književnih tekstova u poveznici s nedostatkom vremena.

Također, neki nastavnici, posebice u gimnazijama, smatraju da njihov posao nije *opismenjavanje* učenika bez obzira na to što je razvidno da današnji učenici ne razumiju lektirne tekstove. Kada nastavnik ipak odluči svoju nastavu osmišljavati s obzirom na utvrđene nedostatke, za to mu trebaju alati. Osim što otprilike zna koji točno tekstovi učenicima predstavljaju izazov u razumijevanju, želi utvrditi koji su to kriteriji za objektivnije utvrđivanje složenosti književnoga teksta.

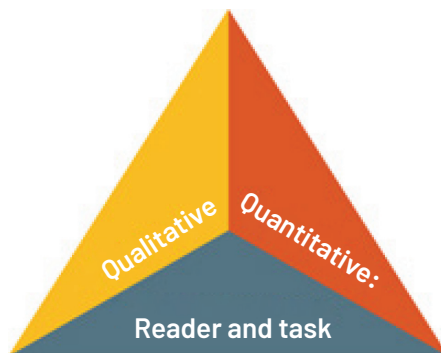
Sintagma složenost teksta eksplicitno se pojavljuje u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011). U jezično-komunikacijskom području složenost je tekstova glavni kriterij razlikovanja obrazovnih postignuća po odgojno-obrazovnim ciklusima: u I. ciklusu preporučuje se rad s jednostavnim tekstovima, u II. ciklusu rad s jednostavnijim tekstovima, u III. ciklusu rad sa složenijim tekstovima i u IV. ciklusu rad sa složenim tekstovima. U dokumentu nije definirano koji su kriteriji za utvrđivanje složenosti teksta. S obzirom na takvu situaciju poduzetni nastavnik poseže za stranom literaturom i mrežnim izvorima.

Kriteriji se složenosti književnih tekstova pojavljuju na njemačkom govornom području u članku dr. sc. Juliane Köster, *Wodurchwird Textschwierig? – ein Test für die Fachkonferenz* (2005). Kriterije za utvrđivanje složenosti književnih tekstova autorica dijeli na Obilježja teksta (*Textmerkmale*) i Pretpostavke za razumijevanje teksta (*Voraussetzungenvon Texten*) te navodi i opisnike koji razrađuju navedene kriterije. Podrška učenicima nije razrađena.

Englezi Wray i Janan (2013) u vezi s razvojem čitalačke pismenosti izravno upućuju na dobar primjer razvoja čitalačke kompetencije u Sjedinjenim Američkim Državama, konkretnije inicijativu CCSS (Common Core State Standards Initiative) koja je provedena 2010. godine. Model utvrđivanja složenosti književnoga teksta koji će se predstaviti u ovom radu osmišljen je prema dokumentima koji su nastali u okviru spomenute inicijative, posebice Dodatku A (Appendix A) i prema Hess i Hervey (2010). U Dodatku A predstavljen je Trodijelni model za utvrđivanje složenosti teksta (*A Three-Part Model for Measuring Text Complexity*).

2. Trodijelni model za utvrđivanje složenosti teksta i njegova prilagodba za primjenu u nastavi hrvatskoga jezika

Prema navedenom se modelu tekst može analizirati kvantitativno i kvalitativno. Softverski programi mjere broj riječi u tekstu, čestoću riječi koje se pojavljuju u tekstu, dužinu rečenice u tekstu i druge kvantitativno mjerljive značajke teksta. Takva analiza rezultira leksilima (*Lexiles*) kojima se gradi složenost tekstova. Međutim, analiza koja se preporučuje u analizi složenosti teksta i koju autori pretpostavljaju kvantitativnoj analizi jest



Slika 1. Trodijelni model za utvrđivanje složenosti teksta (CCSS Appendix A, 2010: 4)

kvalitativna analiza složenosti književnoga teksta jer daje cjelovitiju sliku glede složenosti pojedinoga teksta. Treći se dio opisivanoga tronošca odnosi na konkretne zadatke (ishode) i konkretne učenike koje se poučava tim ishodima, tj. odnosi se na osiguravanje podrške učenicima u svladavanju prepreka za razumijevanje složenih tekstova.

O potpomognutom ćemo učenju (*Scaffolded Instruction*) više u drugom dijelu ovoga rada, a sada ćemo se osvrnuti na kvalitativno utvrđivanje složenosti književnoga teksta. Ono se prema Hess i Hervey (2010) temelji na osam kriterija koji u svom međudjelovanju tekst čine više ili manje složenim. To su: Dužina teksta (*Length of Text*), Izgled i grafičko oblikovanje teksta (*Format and Layout of Text*), Žanr i žanrovska obilježja (*Genre and Characteristic Features of the Text*), Potrebna razina zaključivanja (*Level of Reasoning Required*), Struktura teksta (*Text Structures*), Autorski glas (*Discourse Style*), Složenost rječnika i rečeničnih struktura (*Word Difficulty and Language Structure*) i Potrebno (pred)znanje (*Background Knowledge and/or Degree of Familiarity with Content*). Kako bi nastavnicima olakšale posao utvrđivanja složenosti pojedinoga teksta, Hess i Hervey gornje su kriterije sažele na pet te su ih, zajedno s pripadajućim opisnicima, predstavile tablično.

Autorice ovoga rada zadržavaju tablični prikaz. Kriterije i opisnike prilagođavaju terminologiji uvriježenoj u hrvatskoj nastavnoj praksi. Četiri su kriterija na temelju kojih se utvrđuje složenost književnoga teksta: Struktura teksta, Jezik i stil, Značenje teksta i Potrebno (pred)znanje. Svi kriteriji, osim Značenja teksta, imaju svoje potkriterije s pripadajućim opisnicima. Iako kriteriji Dužina teksta te Žanr i žanrovska obilježja nisu eksplicitno navedeni u tablici, treba ih uzeti u obzir pri utvrđivanju složenosti teksta. Književni se tekstovi gradiraju u četiri stupnja: jednostavni, složeniji, složeni i vrlo složeni tekstovi. Želimo naglasiti da tablica nije sama sebi svrhom, već pomaže u jasnijem detektiranju potencijalnih poteškoća. *Tek kad utvrdimo nedostatke, možemo ih početi otklanjati, neovisno o tome radi li se o nedostatnom opsegu leksika, nepoznavanju sintaktičkih obrazaca ili o nedostatnoj uporabi i nepoznavanju čitalačkih strategija* (Grosman, 2013: 81).

3. Utvrđivanje prepreka koje učenicima otežavaju razumijevanje književnoga teksta

Ako želimo unaprijediti čitalačku kompetenciju naših učenika, potrebno je u nastavi primjenjivati suvremene strategije poučavanja i metodičke postupke koji pomažu učenicima u prevladavanju zapreka u komunikaciji s književnim tekstom.

Učitelji i nastavnici trebali bi poučavati učenike strategijama čitanja jer će im one pomoći da bolje razumiju ono što čitaju i da lakše uče (Kolić-Vehovec, 2013: 28).

¹ Ovu tablicu, kao i tablicu za analizu i podršku te tablični prikaz ankete za učenike, ovdje ne prikazujemo zbog zadane dužine teksta.

No, trebali bismo, prije svega, utvrditi kakve su čitalačke vještine naših učenika, njihove spoznajne i kognitivne mogućnosti, kakva je njihova motivacija za čitanje i razina njihove samostalnosti i odgovornosti pri izvršavanju zadataka (CCSS Appendix A, 2010:9).

Služeći se Barrettovom taksonomijom možemo oblikovati ishode za uvježbavanje i provjeru razumijevanja pročitanoga teksta. Barrettova taksonomija sastoji se od pet kategorija. To su: 1. Doslovno značenje (*Literal Comprehension*) 2. Organizacija teksta (*Reorganisation*) 3. Implicitno značenje (*Inferential Comprehension*) 4. Vrednovanje (*Evaluation*) i 5. Subjektivno razumijevanje (*Appreciation*) (The Barrett Taxonomy, 1968; Pearson, 2010:290; Fulgosi, 2014).

Budući da iscrpniji prikaz ove taksonomije i njezine praktične primjene u nastavi nije u fokusu ovoga rada, usredotočit ćemo se na primjere njezine uporabe u postupku utvrđivanja čitalačkih vještina učenika Hotelijersko-turističke škole Opatija.

Barrettova se taksonomija primjenjuje pri oblikovanju pitanja za početnu provjeru čitalačkih vještina učenika prvih razreda Hotelijersko-turističke škole Opatija od školske godine 2013./14. Kao polazni tekst izabran je ulomak iz putopisa Hrvoja Šalkovića, *Fiesta i siesta*, a razumijevanje se provjeravalo prema sljedećim ishodima: 1. prepoznati pojedinosti jasno istaknute u tekstu, prepoznati jasno istaknutu usporedbu; 2. povezati i usporediti izravno navedene podatke u tekstu, 3. zaključiti o implicitnom značenju teksta povezivanjem više izravno i neizravno navedenih elemenata, 4. razlikovati činjenice od stavova.

Rezultati pokazuju da su čitalačke vještine učenika vrlo slabo razvijene i nisu na razini potrebnoj za čitanje propisanih književnih tekstova u srednjoj školi. Postotak učenika koji ne dosežu prvu razinu (razumijevanje doslovnog značenja) prema Barrettovoj taksonomiji prikazan je u tablici:

Tablica 1. Postotak učenika prvih razreda koji ne dosežu 1. razinu čitalačke kompetencije prema Barrettovoj taksonomiji

Šk. god.	Broj učenika	Ispod prve razine
2013./14.	23	35 %
	25	32%
2014./15.	27	44%
2015./16.	25	72%
2016./17.	26	42%

Rezultati početnih provjera čitalačkih vještina i zapaženi problemi s kojima se učenici susreću pri čitanju lektirnih tekstova ukazuju na velik raskorak između onoga što učenici znaju i mogu i onoga što je nastavnim programima propisano i što će se provjeravati na ispitima državne mature. Stoga je izuzetno važno da

nastavnici utvrde mogu li njihovi učenici samostalno pročitati s razumijevanjem propisana reprezentativna djela hrvatske i antologijska djela svjetske književnosti. Ako to ne mogu, onda bi trebali planirati podršku učenicima pri čitanju, razumijevanju i interpretaciji takvih tekstova.

4. Podrška učenicima

Kad u svoju nastavu uključimo planiranje podrške učenicima pri čitanju tekstova koji su im teški za razumijevanje, odnosno pri usvajanju novih znanja i vještina, postajemo mentorima i moderatorima u učenju. Potičemo učenike na preuzimanje aktivnije uloge u procesu učenja tako što oni, uz pomoć strategija podrške, sudjeluju u podjeli odgovornosti za svoje poučavanje i učenje.

Teoriju potpomognutog učenja, odnosno učenja uz podršku nastavnika (*Scaffolded Instruction*) razvio je Bruner 1976. godine pod utjecajem socijalno-kulturne teorije razvoja L. S. Vygotskog. Pri usvajanju novih znanja i vještina nastavnik pomaže učenicima tako što postupno prebacuje samostalnost i odgovornost za ostvarenje ishoda učenja na učenike. Prema Maybin i sur. (1992: 188) podrška učenicima podrazumijeva takav oblik pomoći bez koje učenik ne bio mogao samostalno izvršiti određeni zadatak i kojoj je cilj unapređenje kompetencije potrebne za usvajanje zadanog ishoda učenja.

Dakle, podrškom želimo postupno osamostaliti učenike u radu tako da budu sposobni primjenjivati novostečene vještine na novim primjerima i u novim situacijama. Ključni je element poučavanja uz podršku učenicima postupno prepuštanje odgovornosti.

Pearson i Gallagher (1983: 35) opisuju taj proces tako što nastavnik prvo demonstrira ono što učenici trebaju usvojiti i na taj način pruža najvišu razinu podrške. U nastavku poučavanja nastavnik prati napredak u učenju svojih učenika te postupno prebacuje odgovornost na učenike tako što ih vodi u procesu učenja i prati njihovu samostalnu primjenu usvojenih vještina.

Larkin (2002:4) navodi sljedeću strukturu modela pružanja podrške učenicima:

1. Nastavnik pokazuje kako se rješava zadatak, 2. Nastavnik i učenici zajedno rješavaju zadatak, 3. Učenici rješavaju zadatak u nekom obliku grupnog rada/suradničkog učenja, 4. Učenici samostalno rješavaju zadatak.

Ovdje je bitno napomenuti da nastavnik treba odabrati one zadatke koji će učenicima omogućiti ovladavanje znanjima i vještinama potrebnima za ostvarenje ishoda nastavnog sata.

Neki od najčešćih oblika podrške učenicima su: aktiviranje predznanja, usvajanje potrebnog rječnika prije čitanja, uporaba grafičkih organizatora, prilagodba teksta za čitanje na satu i pokazivanje primjera i ilustracija.

5. Primjer iz prakse – podrška učenicima pri čitanju lektirnoga djela *Hamlet* Williama Shakespearea

Kvalitativnom analizom teksta (uzimajući u obzir čitalačke vještine učenika, njihove spoznajne i kognitivne mogućnosti, motivaciju za čitanje i razinu njihove samostalnosti i odgovornosti), utvrdili smo da će tekst učenicima biti vrlo težak za čitanje i razumijevanje zbog izrazite slojevitosti i dubine značenja, učenicima nerazumljivog rječnika, jezika bogatog prenesenim značenjima te kompleksnosti i kontemplativnosti glavnog lika. Također, predviđeli smo da će zbog navedenih razloga manji broj učenika pročitati cjelovito djelo te je potrebno osmisliti vođeno čitanje odabranih ulomaka kako bi učenici na satu čitali *Hamleta* i razumjeli ključne misli i ideje uz pomoć nastavnika.

Kao alat koji nastavniku pomaže pri planiranju podrške osmišljena je tablica u koju nastavnik zapisuje što će predstavljati prepreku u komunikaciji s tekстом i planira podršku svojim učenicima. Za ovaj su lektirni tekst odabrani sljedeći ishodi učenja: odrediti glavne strukturne elemente teksta, utvrditi uzrok i posljedice, analizirati odnos roditelja i djece u drami i karakterizirati lik Hamleta na temelju odabranih ulomaka. Osmišljena je i podrška učenicima u koju je uključena: a) prilagodba teksta za čitanje s objašnjenim značenjem nepoznatih riječi, b) zajedničko čitanje nastavnika i učenika uz primjenu strategija čitanja: uporaba grafičkih organizatora, postavljanje pitanja o tekstu, razjašnjavanje prenesenog značenja i prepričavanje teksta svojim riječima, ponovno čitanje te povezivanje teksta sa znanjem i iskustvom učenika. Također, predviđeno je pet nastavnih sati kako bi učenici imali dovoljno vremena za zajednički rad na zadacima i uvježbavanje čitalačkih vještina.

6. Pregled rezultata ankete za učenike o učinkovitosti planirane podrške

Ispitivanje povratne informacije učenika o učinkovitosti podrške nastavnika provedeno je metodom anonimne ankete. Anketu je ispunio dvadeset jedan učenik s napomenom da je cjelovito djelo pročitao deset učenika. Od učenika se tražilo da procijene učinkovitost primijenjenih oblika podrške tako da na horizontalnoj numeričkoj skali od pet stupnjeva s opisnicima zaokruže stupanj svojega slaganja s postavljenim tvrdnjama (1. Nimalo mi nije pomoglo, 2. Manjim dijelom mi je pomoglo, 3. Srednje mi je pomoglo, 4. Većim dijelom mi je pomoglo, 5. Najviše mi je pomoglo). Svrha je ove ankete pružanje povratne informacije nastavniku kako bi mogao učinkovitije prilagođavati podršku potrebama učenika.

Rezultati ankete pokazuju da je učenicima najviše pomogao zajednički rad nastavnika i učenika (52%), slijedi demonstracija nastavnika (38 %), a zajednički rad u paru najučinkovitijim smatra 24% učenika. Ovi rezultati ukazuju na to da je planirana podrška bila prikladna s obzirom na učenike, odabrane ishode i složenost teksta. Također, zbog činjenice da jedanaest učenika nije pročitao lektiru

te zbog težine teksta, samostalni rad učenika u paru, doživljen je kao najmanje učinkovit oblik podrške.

Nakon četiri sata obrade učenici su pisali provjeru razumijevanja teksta *Hamlet*. Provjeravalo se poznavanje ključnih podataka o djelu i razumijevanje odabranih ulomaka koji se nisu čitali i analizirali na satu. Zadatci su oblikovani prema Barrettovoj taksonomiji.

Prema analizi rezultata pisane provjere 76% učenika pozitivno je ocijenjeno, od toga 24 % dovoljnom ocjenom, 24% dobrom, 14% vrlo dobrom te 14% odličnom ocjenom.

Rezultati pokazuju da je većina učenika uspješno primijenila na novim primjerima ono što se poučavalo. Tome je svakako pridonijela i podrška učenicima u ovladavanju čitalačkim vještinama potrebnima za razumijevanje vrlo složenih tekstova kakav je i *Hamlet* Williama Shakespearea.

7. Zaključak

Većina je nastavnika Hrvatskoga jezika u Republici Hrvatskoj u ovom trenutku suočena s istim izazovima glede poučavanja književnosti i same strukture učenika. Bez obzira na to, razlikuje se način na koji se nastavnici nose s tim izazovima. Inovativni nastavnici odlučuju poučavati svoje učenike kompetencijama za cjeloživotno učenje, pa tako i čitalačkoj kompetenciji, bez obzira na to što obiman program, velik broj vrlo složenih književnih tekstova te zahtjevna svrha i zadaće predmeta otežavaju taj sustavan i dugoročan proces. Shvaćaju da poučavanje učenika čitalačkim vještinama nije dopuna nastavi književnosti, već je njihovo usvajanje preduvjet ostvarivanju spomenute svrhe i zadaća nastave Hrvatskoga jezika. Poduzetnost se tih nastavnika ogleda u pronalaženju nastavnih alata te nastavnih strategija, metoda i postupaka koje procjenjuju učinkovitima za svoju nastavnu praksu. U opisanom je primjeru naveden put traženja i pronalaženja nastavnih alata: Barrettova taksonomija za čitanje, tablica za kvalitativnu rashčlambu složenosti književnoga teksta i tablica koja objedinjuje rezultate analize i planiranu podršku učenicima. Svaki od alata ima svoju jasnu ulogu u procesu i vrijeme svoje uporabe. Svrhovitost metode postupnog prebacivanja samostalnosti i odgovornosti s nastavnika na učenike sa sigurnošću se potvrđuje kada se propitaju stavovi učenika u vezi s pruženom podrškom te provede analiza pisane provjere razumijevanja učenika u vezi sa složenim tekstom. Postignuti su dobri rezultati nastavniku poticaj za daljnji rad, ali bi on, suočen i s drugačijim ishodom, zasigurno iznašao nove mogućnosti u vođenju svojih učenika prema samostalnim čitateljima.

8. Literatura

1. Fulgosi, S. (2014). Taksonomija ishoda za poučavanje i ispitivanje čitanja, predavanje na državnom stručnom skupu *Kompetencijski pristup u nastavi hrvatskoga jezika*, Topusko: Agencija za odgoj i obrazovanje.
2. *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011). Zagreb: MZOS
3. URL1: *Common Core State Standards Initiative (2010).CCSSI, Appendix A*. Washington, DC: CCSSO & National Governors Association. http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf. Posjećeno 1.rujna 2017.
4. URL2: Grosman, M. (2013). Čitatelji i književnost u 21. Stoljeću. U: Mićanović, M.(ur.). *Čitanje za školu i život. IV. Simpozij učitelja i nastavnika hrvatskog jezika* (76-89). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. <http://www.azoo.hr/images/izdanja/citanje/09.html>. Posjećeno 5 rujna 2017.
5. URL3: Hess, K., Hervey, S. (2010). *Local assessment toolkit: Tools for examining text complexity*. Dover, NH: The National Center for the Improvement of Educational Assessment, Inc. http://www.nciea.org/sites/default/files/publications/Updated%20toolkit-text%20complexity_KH12.pdf. Posjećeno 13. ožujka 2017.
6. URL4: Kolić-Vehovec, S. (2013). Kognitivni i metakognitivni aspekti čitanja. U: Mićanović, M. (ur.). *Čitanje za školu i život. IV. Simpozij učitelja i nastavnika hrvatskog jezika* (23-32). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje. <http://www.azoo.hr/images/izdanja/citanje/04.html>. Posjećeno 1.rujna 2017.
7. URL5: Köster, J. (2005). Wodurchwird ein Textschwierig? – ein Test für die Fachkonferenz, *Deutschunterricht*. 5: 34-37. <https://www.yumpu.com/de/document/view/1995912/wodurch-wird-ein-text-schwierig-ein-test-fur-die-fachkonferenz>. Posjećeno 13. travnja 2017.
8. URL6: Larkin, M. (2002). *Using Scaffolded Instruction to Optimize Learning*. ERIC Clearinghouse. ED 474 301.<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474301.pdf>. Posjećeno 1. rujna 2017.
9. URL7: Maybin, J., Mercer, N., Stierer, B. (1992). *Scaffolding: learning in the classroom*. U: Norman, K. (ur.), *Thinking Voices: The work of the National Oracy Project. (186-195)*. London: Hodder & Stoughton. <https://pdfs.semanticscholar.org/2938/f0fdc8042f24abe8d278e025b734ad035400.pdf>. Posjećeno 1. rujna 2017.
10. URL8: Pearson, P. D., Gallagher, M. C. (1983). The instruction of reading comprehension, *Contemporary educational psychology*. 8 (3): 317-344. https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17939/ctrstreadtechrepv01983i00297_opt.pdf. Posjećeno 1.rujna 2017.
11. URL9: Pearson, P. D. (2010). The roots of reading comprehension instruction. U: Ganske, K., Fisher, D. (ur.), *Comprehension Across the Curriculum: Perspectives and Practices in K-12*. (279-314). New York: The Guilford Press. http://perpus.stkipkusumanegara.ac.id/file_digital/Buku%20Digital%2011.pdf. Posjećeno 1. rujna 2017.

12. URL10: *PISA 2015: Prirodoslovne kompetencije za život*. <http://pisa.hr/viewer?id=1267>. Posjećeno 10. rujna 2016.
13. URL11: Wray, D., Janan, D. (2013). Readability revisited? The implications of text complexity, *The Curriculum Journal*. 24 (4): 553-562. http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ces/research/teachingandlearning/resactivities/subjects/literacy/readability/complexity/final_paper.pdf. Posjećeno 10. siječnja 2017.
14. URL12: *The Barrett Taxonomy* (1968). <http://joebyrne.net/curriculum/barrett.pdf>. Posjećeno 1. rujna 2017.

An Innovative Approach to Developing Students' Reading Skills

The aim of this paper is to present an example of good practice through an innovative approach to developing reading skills of the Hotel and Tourism Industry School Opatija students, by using the model of literary text complexity qualitative analysis combined with the Barrett's Taxonomy for teaching and assessment of reading skills. The majority of vocational school students faces difficulties when it comes to reading comprehension, and therefore needs professional guidance in terms of reading strategies practice, as well as creating a stimulating environment for developing reading skills. The entry tests for the 1st grade of high school aimed at reading skills assessment indicate that they are rather poor, and fail to match the required level. Considering the contemporary Croatian language curricula which are all targeted at content, instead of developing students' skills, teachers have to use innovative and bold approaches in order to find efficient solutions for enhancing their students' reading skills. The paper highlights the text complexity model analysis in combination with reading comprehension instruction adapted from the US education system (Common Core State Standards, 2010) tailored for Croatian students. The system includes elaborate criteria with literary text complexity qualitative analysis descriptors, used to determine the elements which students might find challenging to comprehend. In this context, teacher's role in planning their support when it comes to students' background knowledge, is essential. Students' cognitive and reading skills, as well as their reading motivation in correlation with the level of their independence and responsibility, also need to be considered. Furthermore, the paper presents the results of students' achievement, and the poll analysis considering the efficiency of planned support when it comes to reading comprehension of William Shakespeare's *Hamlet*, which is on the required reading list. According to the results, the abovementioned approach proved to be efficient, and it can be concluded that it assists students to a great extent when it comes to developing better reading comprehension of very complex texts, which are otherwise too challenging to comprehend individually.

Keywords: *Barrett's Taxonomy, qualitative analysis of literary text complexity, strategic learning and teaching*

KREATIVNOST U RAZREDNOJ NASTAVI – PRIMJER DOBRE PRAKSE

Dinko Marin
Mejra Uglešić
Ignis Lemezina
Ljubica Jordan
OŠ Bartula Kašića Zadar

Sažetak

Poticanje kreativnosti uz razvoj kognitivnih potencijala učenika spada u jednu od osnovnih zadaća učitelja. Kao što se kognitivno-intelektualni potencijal učenika nastoji razvijati na svakom nastavnom satu, na isti način bi trebala poticati i kreativnost. Naime, kreativnost nije osobina koja je karakteristična samo za pojedine učenike (npr. darovite), već se može i mora razvijati i poticati kod svih učenika. U tom procesu otkrivanja, poticanja i razvijanja kreativnosti ključna je uloga učitelja, koji putem različitih nastavnih strategija, metoda i oblika rada treba što više poticati kreativnost.

Cilj ovog rada je prikazati primjer dobre prakse u razvoju kreativnosti učenika trećih razreda osnovne škole putem školskog projekta „Škola prijatelj Parka prirode Vransko jezero“

Ključne riječi: *projekt, odgojno obrazovni rad, izvannastavna aktivnost*

Uvod

Tradicionalne škole, odnosno tradicionalni pristup poučavanju koji se temelji na pukom memoriranju i reprodukciji nastavnih sadržaja s kojim učenici često ne znaju što bi, s prevladavajućim frontalnim načinom rada sve više zamjenjuju suvremeni pristupi u radu (suvremene škole) gdje se od učenika traži povezivanje, analiziranje i generaliziranje nastavnih sadržaja, a učitelj je voditelj, mentor kroz nastavi sadržaj i ne jedini izvor istog. U tom procesu transformacije tradicionalne u suvremenu školu koja treba pripremiti učenika za snalaženje u globalnom, postindustrijskom i računalno – internetskom društvu bitno mjesto zauzima kreativnost odnosno poticanje kreativno – stvaralačkih znanja. Pored tog suvremena škola mora svakom učeniku omogućiti “da zadovolji onu urođenu nagonsku potrebu da nešto samostalno i slobodno radi, da samo okuša svoje snage u nekoj djelatnosti.” (Previšić, 1987: 27 prema Janjušević, 1961:325)

Zbog složenosti pojma kreativnosti ne postoji jedna jedinstvena definicija iste već niz različitih definicija. Usprkos različitostima većina definicija ističe da je kreativnost proces stvaranja nečeg novog. Ovdje navodimo tek neke od definicija. Stjepan Ozimec pod kreativnošću podrazumijeva takvo stvaralaštvo kojim se stvara nešto novo, drugačije od dotadašnjeg, koje uključuje rješavanje problema na svoj način, otkrivanje do tada nepoznatog. (Somolanji, Bogнар, 2008:88 pre-

ma Ozimec, 1987) Stevanović pod kreativnošću podrazumijeva sposobnost da se nađu nova i originalna rješenja. (Stevanović, 1986:25)

„R.F. de Haan i R.J. Havighurst kreativnost definiraju kao osobinu koja vodi do stvaranje nečeg novog i poželjnog. Novo delo može biti novo za društvo ili samo novo za pojedinca koji ga stvara“ (Čandrlić, 1988: 13 prema Obdareno dete, 1963.:58) Iz navedene definicije je jasno da kreativnim se smatra svako djelo koje je novo za pojedinca. U tome smislu treba i sagledavati učeničku kreativnost. Učenik je svaki put kreativan kada se izrazi na originalan kreativan način bez obzira ako je isto prije njega učinilo tisuće ljudi. (Čandrlić, 1988 prema Beaumont i Macomber, 1949)

Kreativnošću se je bavio i J.P. Guilford, koji nije dao definiciju kreativnosti, međutim izdvojio je konvergentan i divergentan način razmišljanja. Konvergentan kojeg karakterizira pronalaženje jednog rješenja prilikom rješavanja nekog problema i divergentnog koji po Guilfordu predstavlja kreativno stvaralačko mišljenje jer nudi više različiti načina kako riješiti neki problem. (Čandrlić, 1988, Perić, 2013.) U tome smislu suvremena nastava treba sve više razvijati kreativno-divergentne načine razmišljanja. To ne znači u potpunosti potiskivanje konvergentnog načina razmišljanja ili pak odbacivanja frontalnog načina rada, već umješno kombiniranje jednog i drugog načina.

Kreativnost u razrednoj nastavi

Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006) i Nacionalni i okvirni kurikulum (2010) preporučuju učiteljima poticanje kreativnosti među učenicima. Nacionalni i okvirni kurikulum na poseban način ističe važnost kreativnosti koju stavlja među sedam osnovnih odgojno obrazovnih ciljeva odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. (NOK, 2010) Sukladno tome škole odnosno učitelji su dužni poticati kreativne procese, u svim nastavnim predmetima i na svim razinama obrazovanja. U procesu poticanja kreativnosti posebna odgovornost je na učiteljima razredne nastave. Naime, smatra se da kod većine djece kreativnost počinje opadati nakon polaska u školu pa do desete godine života (vrijeme koje učenici provedu u razrednoj nastavi, op. autora), odnosno do adolescencije kada se ponovno počinje izražavati i to najviše u jeziku i govoru. (Čudina Obradović, 1991) Uzroci opadanja kreativnosti u spomenutom periodu su različiti najčešće se vezuju uz „prihvatanje zakonitosti i pravilnosti koje učeniku pomažu da razumije okolinu i nema više potrebu za samostalnim istraživanjem i stvaranjem ili pak pedagoških mjera koje stavljaju isključivi naglasak na točnost, logiku i preciznost mišljenja i izražavanja, ocjenjuju kvalitetu odgovora, ne razvijaju otvorenost za više mogućnosti – i time uništavaju nužnu pretpostavku kreativnosti – kreativni stil mišljenja“. (Čudina Obradović, 1991:61)

Kreativnost se u razrednoj nastavi može poticati različitim aktivnostima: kreativnim radionicama, dramskim i plesnim skupinama, no prvenstveno ju je nužno poticati u redovnoj nastavi i to u svim nastavnim predmetima, jer ona nije karak-

teristika samo odgojnih predmeta ili pak hrvatskog jezika. Također kreativnost nije osobina koja je karakteristična samo za pojedine učenike (npr. darovite), već se može i mora razvijati i poticati kod svih učenika.

Kreativnost u nastavi nije moguće ostvariti bez kreativnog učitelja. Neke od karakteristika kreativnih učitelja prema Matijeviću su: za svaki susret s učenicima dolaze s novim scenarijima i novim nastavnim materijalima, umjesto udžbenika koriste znanstvenopopularne i umjetničke tekstove za kreativne aktivnosti učenika, uvijek imaju nove ideje za zajedničke aktivnosti s učenicima, čitaju najnovije knjige iz područja metodike, pedagogije i psihologije, referiraju aktivne oblike učenja kao što su projektna i istraživačka nastava, radionice, odnosno „realiziranje“ programa shvaćaju kao događanje učenika u raznim kreativnim situacijama... (URL1:3)

Projekt Škola Park prirode Vransko jezero

Shvaćajući kreativnost u školi kao skup pedagoško-psiholoških, organizacijskih i didaktičkih metodičkih mjera, koje mijenjaju odgojno-obrazovni rad u svim njegovim segmentima, a poboljšavaju stvaralačko interakcijski odnos nastavnika i učenika (Stevanović, 2001), učiteljice trećih razreda OŠ Bartula Kašića Zadar (M. Uglešić, Lj. Jordan i I. Lemezina) uz suradnju s učiteljem predmetne nastave (D. Marinom) pokrenuli su školski projekt *Škola prijatelj Parka prirode Vransko jezero*. Budući kreativnost u školi podrazumijeva povezivanje škole i društvene sredine (Stevanović, 2001) ostvarena je suradnja i s javnom ustanovom Park prirode Vransko jezero čiji su djelatnici pomogli u realizaciji projekta. Osnovni cilj projekta je bio razvijanje odgovornosti prema okolišu odnosno odgoj i obrazovanje za održivi razvoj. Upravo održivi razvoj u XXI. stoljeću predstavlja jedan od osnovnih globalnih problema, stoga je učenicima nužno isticati važnost zaštite okoliša. O važnosti obrazovanja za okoliš upozorio je UNESCO 1977., na konferenciji u Tibilisu, a isto je ponovio o 35. godišnjici održavanja spomenute konferencije pod nazivom Tibilis +35 2012. godine. (URL.2)

Projekt je realiziran međupredmetno kroz Hrvatski jezik, Prirodu i društvu i Likovnu kulturu. Kroz projekt potican je intelektualni i emocionalni doživljaj kreativnosti, a razvijala se je i mašta kao bitna odrednica kreativnosti. (više u Stevanović, 1986)

Projekt je realiziran kroz sljedeće etape:

1. Priprema projekta

Uspješnost realizacije svakog projekta pa tako i ovog ovisi o dobroj pripremi. Prilikom pripreme projekta postavljene su sljedeće etape realizacije projekta: upoznavanje učenika i roditelja s projektom, organizacija terenske nastave, stručna predavanja djelatnika PP Vransko jezero u školi i izrada hranilica za ptice, održavanje kreativnih literarnih i likovnih radionica i izložba likovnih radova u Gradskoj knjižnici Zadar. Pored tog priprema projekta je obuhvaćala navođenje

ishoda učenja odnosno vještina koje će učenici usvojiti za vrijeme trajanja projekta. Ovdje navodimo neke: razlikovati pojam nacionalnog parka od parka prirode, razlikovati zaštićene od nezaštićenih biljnih i životinjskih vrsta, objasniti važnost zaštite biljnog i životinjskog svijeta i njihovog staništa, opisati ulogu PP Vransko jezero u očuvanju životinjske i biljne raznolikosti naše domovine, opisati i objasniti važnost očuvanja vode, razlikovati pitku od nepitke i čistu od nečiste vode, kreirati i dizajnirati kućice za ptice.

2. Terenska nastava

Jedna od važnijih etapa projekta bez koje se projekt ne bi mogao realizirati je terenska nastava. Važnost doživljajnog učenja putem terenske nastave je nemjerljiva i iznimno je bitna u razvijanju kreativnost. Putem terenske nastave učenici promatraju problemsku situaciju na licu mjesta u neposrednoj stvarnosti. Važnost promatranja u odgoju i obrazovanju učenika isticao je J. Komensky navodeći: "sve treba saznati vlastitim promatranje. Neka iz toga za učitelje proizađe zlatno pravilo, da se pred osjetila ima iznositi što god se može. Odnosno ono što je vidljivo – osjetilu vida, što se čuje – osjetilu sluha, što se miriše – osjetilu njuha, što ima okus – osjetilu okusa, što je opipljivo – osjetilu opipa, a ako više osjetila u isti mah mogu nešto osjetiti, to treba iznijeti pred više njih odjednom. (Stevanović, 1986: 45 prema Komensky, 1967: 149) Prije same terenske nastave nužno je učenike upoznati s obilježjima prostora koji se planira obići. U tu svrhu na satu razrednika i Prirode i društva učenici su upoznati s općim karakteristikama PP Vransko jezero. Pored toga pojedini učenici su izradili power point prezentacije o životinjskim vrstama Parka.

Terenska nastava je organizirana uz stručno vodstvo djelatnika PP Vransko jezero, a obuhvaća je posjet Vranskom jezeru, Ornitološkom rezervatu, brdu Kamenjak, i obilazak poučnih staza. Putem terenske nastave učenici su imali priliku vidjeti, osjetiti, promatrati, dodirnuti.... ono što učenici ne mogu doživjeti u razredu, neizmjereno je to iskustvo, daleko duže ostaje zapamćeno i memorirano.

3. Kreativne radionice

Terenska nastava je bila izvanredan poticaj za razvijanje učeničke kreativnosti. Putem problemskih zadataka: Kako spriječiti krivolov?, Kako pomoći pticama u ekstremnim vremenskim uvjetima?, Što bi se desilo da ugrožene životinjske vrste ne žive u parkovima prirode? učenici su ponudili različite kreativne ideje u rješavanju spomenutih problema. Učenička kreativnost se je razvijala putem literarnih i likovnih radionica, na kojima su učenici pisali pjesme na temu zaštite prirode i slikali biljne i životinjske vrste parka. Pored toga organizirana je kreativna radionica koju su vodili edukatori PP Vransko jezero, koji su pripremili predavanje o zaštiti ptica, a potom zajedno s učenicima izradili hranilice za ptice koje su svoje mjesto našle u školskom dvorištu.



Slika 1. Učenici 3. d s izrađenim hranilicama za ptice. Mentor: Mejra Uglešić

4. Izložba slika u Gradskoj knjižnici Zadar

Nakon što su učenici završili svoje likovne radove, isti su od 3. travnja do 9. travnja 2017.godine bili izloženi u foajeu Gradske knjižnice Zadar. Izloženi likovni radovi su grupirani po temama uz kraći opis svake životinjske i biljne vrste kako bi se posjetitelji izložbe upoznali s osnovnim obilježjima istih. Izložba je svečano otvorena 3. travnja uz prigodni program.



Slika 2. Postav izložbe u Gradskoj knjižnici Zadar



Slika 3. Rad učenika 3. b PŠ Bokanjac Karla Galovića Čaplja. Mentor: Ignis Lemezina

Kroz sve projektne etape nastojao se je razvijati intelektualni i emocionalni doživljaj kreativnosti. Intelektualni doživljaj kreativnosti potican je razgovorom, pitanjima, fotografijama, power point prezentacijama koje su učenici izrađivali, kvizovima, zagonetkama da bi taj doživljaj potom bio izražen pisanja dječjih pjesmica, literarnih radova i izradom osmosmjerki. Emocionalni doživljaj kreativnosti ostvaren je kroz radost i zadovoljstvo učenika ostvarenim zadacima/ ishodima poput odrađene terenske nastave, postavljene izložbe slika, a osobito promatranjem ptica u PP Vransko jezero ili pak izradom i postavljenjem hranilice u školskom vrtu. Emocionalni doživljaj posebno je bio vidljiv kroz zadovoljstvo učenika, nakon zimskih uvjeta u siječnju, da su oni svojim kućicama pomogli pticama da prežive.

VRANSKO JEZERO

U malom selu Vrana,
smjestilo se jezero bez mana.
Najveće jezero u Hrvatskoj je to,
u njemu je bogatstava sto.
Ušara sova mene se boji,
iako ne zna čovjek sam koji.
Siva čaplja korača kroz vodu,
ona se baš i ne brine za modu.
Sivi sokol vidi dobro,
tjeme mu je malo modro.

Ptica sjenica ima pruge,
 lijepe su kao boje duge,
 a njen krasan glas
 oduševit će vas.
 Veliki pozviždač
 pravi je izviđač.
 Kljunom crve vadi,
 a drugo mu se baš ništa i ne radi!
 Riba som u jezeru spava
 i plijen svoj pogledava.
 Štuka je riba
 svojim dugim repom se giba.
 U jezeru jegulja pliva,
 a druge ribe ne obadiva.
 Vransko jezero još ljepše bi bilo,
 da je svim ljudima jednako milo!
 Imao bih ja još reći puno toga,
 ali ću radije najaviti prijatelja svoga.

Luigi Rados
 3.b PŠ Bokanjac
 mentor: Ignis Lemezina

Zaključak

Razvijanje kreativnosti učenika treba biti jedna od osnovnih zadaća svakog učitelja. Ova obaveza posebno se odnosi na učitelje razredne nastave koji predstavljaju prvu kariku u osnovnoškolskom obrazovanju učenika. Oni bi trebali učenicima ponuditi različite kreativne modele izbjegavajući unificiranost u poučavanju i stavljanje učenika u školske „kalupe“ koji često potiskuju kreativnost.

Kreativnost se može i mora razvijati tijekom redovne nastave, no učitelji mogu posegnuti i za različitim projektima. Iznimno je važno ukoliko je to moguće projektne aktivnosti vezati za određene institucije jer na taj način učenički rad odnosno projekt ima širi društveni značaj. Prilikom planiranja projekta potrebno je razvijati interdisciplinarnost kroz povezivanje različitih predmetnih područja, na taj način se povezuju naizgled nespojiva područja, a posljedično se razvija kreativno mišljenje. Pored poticanja intelektualnog doživljaja kreativnosti nužno je poticati i emocionalni doživljaj kreativnosti. Odnosno kod učenika razvijati osjećaj sreće i zadovoljstva, poticati ih na stvaranje dobrih djela. Na taj način učenici se potiču na izgradnju humanog i empatijskog društva, a to bi trebao biti najvažniji cilj svakog odgojno-obrazovnog djelovanja.

Literatura

1. Čandrić, J. (1988). *Kreativni učenici i nastavni proces*. Rijeka, Izdavački centar Rijeka
2. Čudina Obradović, M. (1991). *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*, Zagreb, Školska knjiga.
3. Perić, B. (2015). Kreativnost u nastavi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, LXI(1), 145-150
4. Previšić, V. (1987). *Izvanastavne aktivnosti i stvaralaštvo*. Zagreb, Školske novine
5. Somolani, I., Bognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima, *Život i škola*. 9: 87-94.
6. Stevanović, M. (1986). *Kreativnost nastavnika i učenika u nastavi*, Pula, Istarska naklada.
7. Stevanović, M. (2001). *Kvalitetna škola i stvaralaštvo*. Varaždinske toplice, Tonmir.
8. Hrvatski nacionalni obrazovni standard (2006)., Zagreb, Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa
9. Nacionalni i okvirni kurikulum, NOK (2010)., Zagreb, Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa
10. URL1: Matijević, M. (2009). *Od reproduktivnog prema kreativnom učitelju*, Posjećeno 14. 8. 2017. https://bib.irb.hr/datoteka/433293.Matijevic_pozega_2009new.pdf
11. URL2: <http://www.unep.org/training/events/workshop/tbilisi-35-intergovernmental-conference-environmental-education-sustainable> Posjećeno 14. 8. 2017.

Our School – Vransko Jezero Nature Park's Friend

One of the basic tasks of a teacher is to encourage creativity in students, along with the development of their cognitive potential. Just like we strive to develop the cognitive-intellectual potential of students in the classroom, we should stimulate creativity in the same way. Namely, creativity is not reserved for particular students only (e. g. the gifted ones); it can and should be developed and encouraged in all students. In this process of discovering, encouraging and developing creativity, the teacher plays a key role by motivating creativity through different teaching strategies, methods and work forms.

The aim of this paper is to illustrate the example of good practice in the development of creativity in third grade elementary school students through the school project "Our School – Vransko Jezero Nature Park's Friend".

Keywords: *project, educational work, extracurricular activity*

KREATIVNOST KAO PODLOGA ZA INOVACIJE – INOVACIJA KAO TEMELJ ZA PRIMJENU KREATIVNOSTI

Željka Požgaj

Dijana Guštin

Dječji vrtić Medveščak, Zagreb

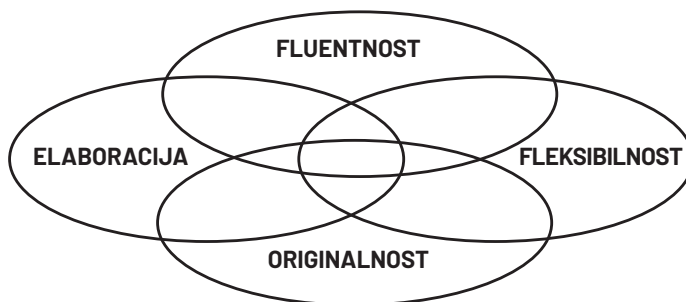
Sažetak

Nacionalni kurikulum daje smjernice da kreativnost kao odgojna vrijednost predstavlja osnovu razvoja djeteta kao inicijativne i inovativne osobe koja je u stanju inicirati, prepoznati i pronalaziti originalne pristupe i rješenja različitih problema. Kurikulum našeg vrtića i cjelokupno okruženje usmjereno je na dijete i njegovu prirodenu kreativnost, a da bi kod djeteta znali i mogli prepoznavati i poticati kreativnost, vodimo se idejom „od kreativnog odgojitelja ka kreativnom djetetu“. Uloga ravnatelja i stručnih suradnika usmjerena je prema osiguravanju konteksta za cjeloživotno učenje, a uloga odgojitelja je da u takvom kontekstu omoguću djeci promatranje svijeta „širo otvorenih očiju“. Na taj način svi dionici svoje doživljaje i postignuća izražavaju kreativno i nespuntano, čime se stvara klima koja podržava učenje, osnažuje umjetničke i stvaralačke sposobnosti te ih potiče na promišljanje o novim idejama i mogućnostima kreativnog izražavanja. U takvom procesu Dječji vrtić Medveščak sustavno je promišljao i razvijao te implementirao neke nove inovativne pristupe rada koji su potaknuli promjenu osobnih i profesionalnih paradigmi, a što je dovelo do razvoja poduzetničkih kompetencija te kritičkog i kreativnog mišljenja svih dionika procesa. Da bi u tom procesu i dijete postalo i ostalo kreativno, u svoj rad implementirali smo tezu četiri „k“: kreativno dijete, kreativni proces, kreativno postignuće i kreativno okruženje. Sva četiri područja povezana su i višestruko isprepletena unutar odgojno-obrazovnog procesa.

Ključne riječi: *kreativno i kritičko mišljenje, teza-četiri „k“, divergentno mišljenje, uloga okruženja i odgojatelja*

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje podržava sua vremena shvaćanja djeteta i opisuje ga kao kreativno biće i socijalni subjekt koji konstruira i sukonstruira svoja znanja, te kao individuu koja se razvija vlastitim razvojnim putem. Ujedno, kreativnost definira kao odgojnu vrijednost koja predstavlja osnovu razvoja djeteta u inicijativnu i inovativnu osobu koja je u stanju inicirati, prepoznati i pronalaziti originalne pristupe i rješenja različitih problema (NKRPOO, 2014). Izazov profesionalaca ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jest iskoristiti djetetovu prirodenu kreativnost kako bi omogućili razvoj njegovih potencijala u potpunosti. Što brže osvještavamo potrebu njegovanja tog kreativnog potencijala to ćemo biti sigurniji da će djeca izrastati u sretne i zadovoljne, kreativne i inicijativne odrasle osobe.

„U konstruktivističkoj i sukonstruktivističkoj paradigmi i na njoj zasnovanom kurikulumu, temeljno polazište je da se znanje i spoznaje izgrađuju, konstruiraju, stječu i razvijaju aktivnim sudjelovanjem djeteta, izravnim stjecanjem iskustava, stalnom transformacijom izgrađenih konstrukata uz pomoć i posredstvom interakcije sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem, a ne izravnim podučavanjem“ (Miljak, 1999:41). U takvoj paradigmi, kurikulum i cjelokupno vrtićko okruženje usmjereno je na razvoj kompetencija koje u svojoj podlozi imaju poticanje kreativnog i kritičkog mišljenja svih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Kreativan i kompetentan odgojitelj istražuje načine kojima dijete uči te temeljem tih spoznaja stvara inovativne prilike za učenje u okruženju u kojem se djeca osjećaju sigurno te poticajno za daljnja istraživanja i stvaranja. Nadalje, Slunjski (2012) prema Mitchell, Jackman kreativnost definira kao kombinaciju motivacije, otvorenosti, fleksibilnosti, znatiželje i autonomije, kao i procesa poticanja kreativnog mišljenja. Somolanji i Bognar (2008) navode da je kreativnost proces otkrivanja nepoznatog i stvaranja novog, a iskazuje se kad nekom problemu pristupaš na drugačiji način od uobičajenog. Američki psiholog Joy Paul Guilford (1959) polazi od činjenice da kreativnost nije znanje, već sposobnost te ju je podijelio na konvergentno i divergentno mišljenje. Prema Čudina Obradović (1990) divergentno mišljenje definira kao aktivnost svijesti koja se javlja u zadacima u kojima nema jednog točnog rješenja, a ni sam problem zadatka najčešće nije jasno definiran te se pomoću divergentnog mišljenja osoba sama odlučuje i odabire najbolje moguće rješenje između svih kojih se dosjetila ili ih smislila. O istom, autorica Šagud zastupa tezu „kako se kreativno ponašanje definira u sklopu divergentnih procesa mišljenja koje implicira izvornost i različitost u nalaženju različitih odgovora na istu situaciju, a ne točnost i uniformnost“ takvim pristupom „igra omogućuje stvaralačku preradu objektivnog i realnog. U njoj dijete fleksibilno organizira poznate dijelove na nov i izvoran način“ (Šagud, 2002:25). Nadalje autor Guilford (1990) navodi četiri faktora divergentnog mišljenja: fleksibilnost (sposobnost da se iznađu mnoga rješenja ili mogućnosti te sposobnost obrade informacija na različite načine), fluentnost (brzo pronalaženje što više rješenja nekog problema), originalnost (sposobnost da se dođe do novih, neobičnih zaključaka te ideja koje se razlikuju od ostalih ljudi) i elaborativnost (sposobnost ukrašavanja ideja detaljima tj. što više detalja u odgovorima (Guilford, 1990:53).



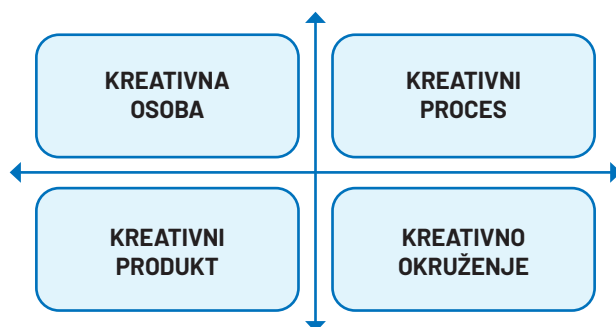
Slika 1. Definicija kreativnosti, Guilford (1959)

U skladu s navedenim možemo reći da je odgovornost odraslih iznimno velika jer je važno poticati, podržavati i njegovati dječju prirodenu znatiželju i kreativnost te osjećaj za avanturu jer djeca poput spužve apsorbiraju nove informacije vrlo lako, a znatiželja ih ponovno potiče na otkrivanje novih vlastitih svjetova i teorija ili kako ističe autorica Belamarić (1987) da djeci treba omogućiti da svijet oko sebe promatraju „širom otvorenih očiju“, te da sve svoje doživljaje izražavaju kreativno i nesputano. Da bi se profesionalci ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sa time mogli uspješno nositi i usmjeravati važno je i kod njih poticati isto.

Od kreativnog odgojitelja ka kreativnom djetetu te kreativnom i inovativnom procesu

Da bi razvili i potaknuli novu kreativnost kao podlogu za inovacije kod odgojitelja važno je mijenjati strategije vođenja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ka poticanju inicijative i podupiranju kontinuiranog profesionalnog rasta i razvoja profesionalaca ranog odgoja i obrazovanja. Ujedno, važno je stvarati strategije rada u kojima dolazi do izražaja odgojiteljska kreativnost, samostalnost, autonomija i njegova sloboda u stvaranju i kreiranju kurikuluma odgojno-obrazovne skupine koja u svojoj podlozi ima poticanje slobode promišljanja i izražavanja kao temelja za primjenu kreativnosti.

Takav suvremeni pristup i ustanova s kulturom koja podupire i podržava nove ideje potičući odgojitelja da pronalazi vlastitu kreativnost i inicijativu u poticanju razvoja dječjeg kreativnog i kritičkog mišljenja shvaća svoju ulogu u širem kontekstu „kao stvaranje svekolikog kvalitetnog sociopedagogškog konteksta, to jest kao mrežu recipročnih odnosa i očekivanja koja podržavaju i održavaju raznolike individualne i grupne procese koji potiču i usmjeravaju dječji odgoj i razvoj tj. odgojitelj je zapravo „skela“, odnosno, on potpomaže i podržava dječje učenje kroz igru neizravnim poticajima“ (Petrović-Sočo, 2007:125). Istom paradigmatom važno je da se vodi i rukovodeći kadar koji takav pristup primjenjuje u suodnosima prema odgojiteljima u individualnim i grupnim procesima rasta i razvoja unutar ustanove. Tako svi dionici odgoja i obrazovanja imaju prilike da u sebi pronalaze nove i inovativne ideje i pristupe, mijenjaju strategiju i način vlastitog rada vodeći se pritom tezom četiri „k“.



Slika 2. Četiri „k“ kreativnosti, Jalongo, 1997

Prema Jalongo (1997) kreativnost možemo promatrati kroz četiri „k“: kreativno dijete, kreativni proces, kreativno postignuće i kreativno okruženje, a ta četiri „k“ su povezana i višestruko isprepletena unutar odgojno-obrazovnog procesa. Kreativno okruženje podrazumijeva bogatu, raznoliku ponudu materijala i opreme, slobodu, ali i preuzimanje odgovornosti te povjerenje u djelatnike i dijete. Kreativni proces podrazumijeva načine razmišljanja i djelovanja s otvorenom vizijom i pristupom stvaralačkom procesu. U skladu s tim autor Vukić (2012) navodi da poticajni kontekst u ustanovama za rani i predškolski odgoj treba omogućiti stjecanje iskustva i spoznavanje svijeta koje nadilazi trenutne spoznaje i potiče daljnji cjeloviti razvoj. Bogato i raznovrsnim materijalima opremljeno okruženje poticajno djeluje na samoinicijativnost, razvija samopouzdanje i omogućava svakom pojedincu razvoj u skladu s osobnim potencijalima. Nadalje, takvim pristupom omogućavamo da svi dionici odgojno-obrazovnog procesa postaju kreativniji te vlastitim kreativnim i inovativnim aktivnostima podupiru i dječju originalnost i kreativnost u izražavanju. Pritom osnaženi dionici barataju novim pedagoškim alatima, osvještavaju vlastite mogućnosti profesionalnog rasta, kvalitetnije podupiru dječje stvaralaštvo potičući ih da se razviju u inovativne i kritične osobe koje su spremne rješavati probleme te se brzo i lako prilagođavati promjenama kao i inicirati promjene.

Kontekst i problem istraživanja–biranje promjene

Kako bi Dječji vrtić Medveščak stvorio zajednicu dionika koji kreativno i inovativno promišljaju te su spremni djelotvorno nositi se sa nepredvidivošću odgojno-obrazovnog procesa i sama ustanova preuzela je aktivnu ulogu u ostvarivanju promjena i učinkovitijeg djelovanja u zajednici svih sudionika. Stoga se akcijsko istraživanje s naglaskom na propitivanje i provođenje aktivnosti koje potiču inovativnost i kreativnost pokazala kao najbolja metoda jer takvo istraživanje se „ne provodi na ljudima već s ljudima“ (Reason, 1994: 11), odnosno uloga istraživača i onih s kojima se istraživanje provodi nije odvojena već svi sudjeluju u svim etapama istraživanja, nadopunjujući svoja znanja, nova promišljanja te traže učinkovitije strategije (König i Zedler 2001).

Autori MccNiff i Whitehaed smatraju da je „*akcijsko istraživanje simetričan proces promatranja, opisivanja, planiranja, djelovanja, refleksije, evaluacije, modificiranja, ali te etape se ne moraju ostvarivati uzastopno već je moguće započeti istraživanje na jednom mjestu, a završiti ga negdje sasvim neočekivano*“ (2002: 56), upravo kakva je u srži i sama kreativnost. Osvještavajući želje napretka te pronalazeći kritične točke našeg sustava koje se i za vrijeme istraživanja često mijenjaju te javljaju neke nove, upravo je akcijsko istraživanje pružilo mogućnost primjerenog istraživačkog rada, ali i spontanosti u istraživanju kroz stvaralački i razvojni proces. Na taj način uspješno smo mogli sagledati svu kompleksnost onoga čime smo se i bavili.

Akcijsko istraživanje pod nazivom „Kreativnost kao podloga za inovacije-Inovacija kao temelj za primjenu kreativnosti” započela je pitanjima koja su proizlazila od želje za unapređenjem prakse, njenog razumijevanja i sustavnijeg praćenja razvoja kreativnog i kritičkog mišljenja:

- Kako poticati prirodenu kreativnost djeteta?
- Kako kreativni impuls pretvoriti u vještinu?
- Kakvo je okruženje koje potiče kreativnost?
- Koja je uloga odgojitelja u tom procesu te smatraju li se odgojitelji kreativnim osobama?
- Koja je uloga ustanove i vodstva?

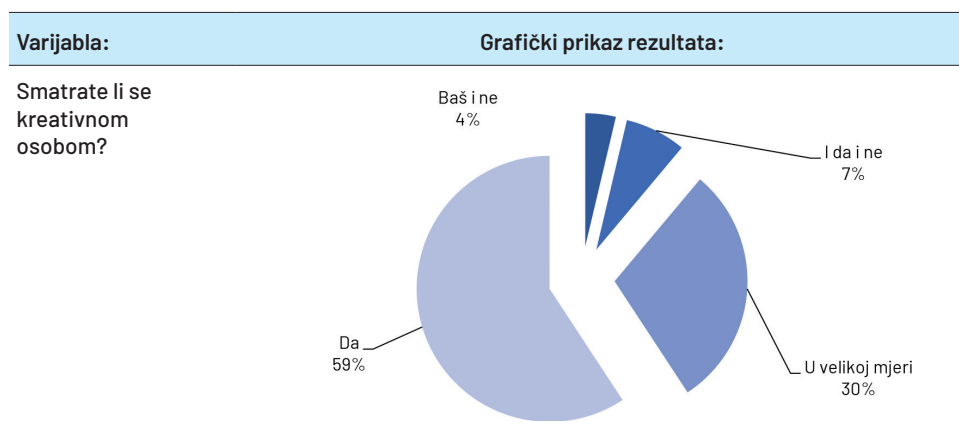
Analiza podataka i interpretacija-planiranje promjene

U periodu od tri godine provodili smo akcijsko istraživanje koje je obuhvatilo pedeset i osam dionika Dječjeg vrtića Medveščak. Osnovni cilj ovog istraživanja je pridonijeti stvaranju inovativnog i kreativnog procesa te boljem razumijevanju uloge odgojitelja u unapređivanju procesa razvoja dječjeg kreativnog i kritičkog mišljenja. Primjenom kvalitativnog i kvantitativnog istraživanja proizašli su slijedeći zadaci istraživanja:

- 1) utvrditi percepciju odgojitelja o vlastitoj kreativnosti
- 2) ispitati stavove i mišljenja odgojitelja o dječjoj kreativnosti, njihovoj ulozi i odgovornosti u stvaranju kreativnog procesa
- 3) ispitati međuodnos četiri „k” (kreativno dijete, kreativno okruženje, kreativni proces i kreativni produkt)

Kako bi dobili podatke koji će biti u skladu s ovim ciljevima odlučili smo se za kombinirani pristup i metodu triangulacije.

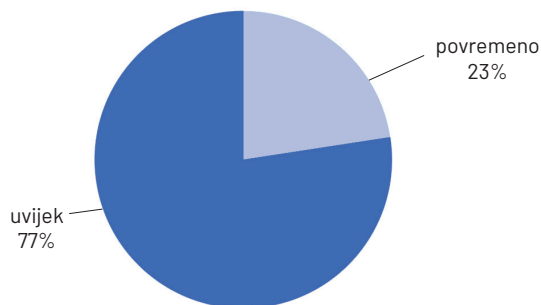
Tablica 1. Analiza rezultata upitnika



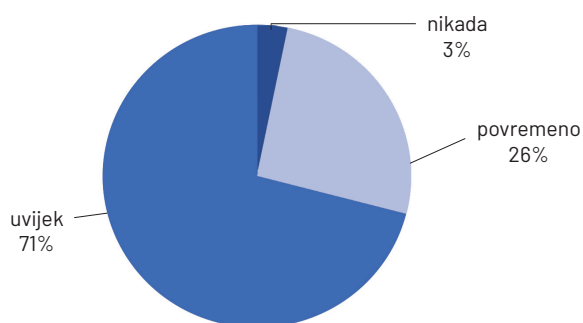
Varijabla:

Grafički prikaz rezultata:

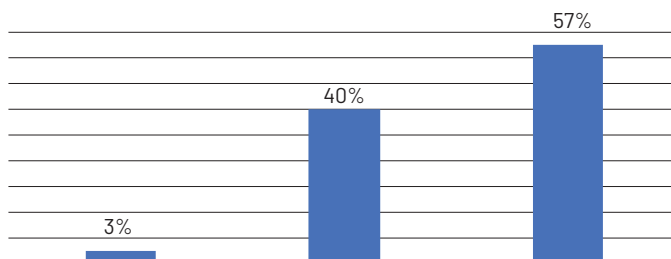
Potičete li aktivnosti koje se oslanjaju na kreativno stvaranje?



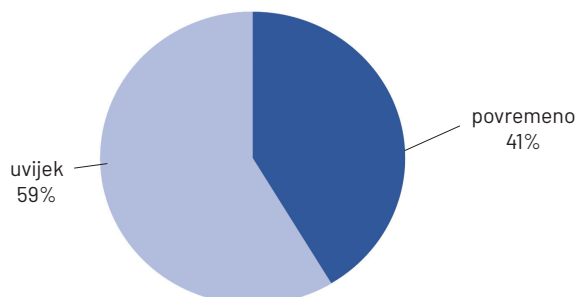
Potičete li promišljanje novih perspektiva i mogućnosti izražavanja?



Svojim pristupom odgojitelji doprinose razvoju kreativnosti



U kojoj mjeri prepoznajete i uvažavate izražajne mogućnosti djeteta?



Rezultati procjene odgojiteljske kreativnosti, odgojno-obrazovnog rada i razumijevanja važnosti poticanja dječjeg kreativnog i kritičkog mišljenja pokazuju visoke postotke procjene. Nadalje, ta razina procjene odgojitelja o razumijevanju i primjeni kreativnih i inovativnih pristupa i metoda odgojno-obrazovna rada i sama praksa pokazivale su koliziju. Spoznaja i osvještavanje desila se prilikom kontinuiranih diskursa unutar fokus grupa, refleksivnih praktikuma i timskih planiranja uz izgradnju kritičkog prijatelja. Važna činjenica za daljnje usmjeravanje procesa (sustavnim edukacijama i kreativnim radionicama) koji podupire kreativno mišljenje bila je da se 57% odgojitelja potpuno slaže, a 40% odgojitelja se slaže sa činjenicom da svojim pristupom doprinosi razvoju dječje kreativnosti što je bila dobra startna pozicija za sve daljnje faze akcijskog istraživanja.

Implementacija i djelovanje-kreiranje promjena

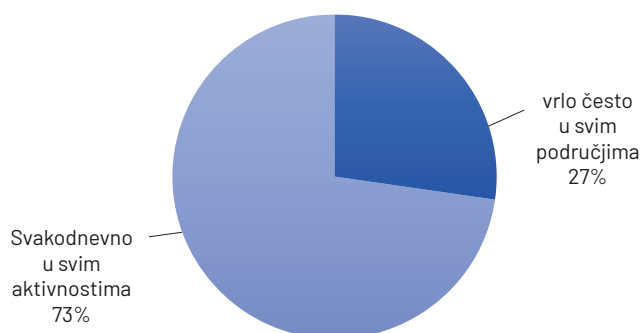
Temeljem dobivenih rezultata anketnih upitnika i diskursima na individualnim, timskim i organizacijskim refleksijama te uvidom u podatke Protokola o praćenju odgojno-obrazovnog procesa i dječjeg kreativnog izražavanja, naše akcijsko istraživanje prošlo je nekoliko razvojnih faza:

- 1) sumiranje dobivenih podataka
- 2) osmišljavanje novih, kreativnih radionica i edukacija za odgojitelje
- 3) stvaranje suradnje s umjetnicima, kazališnim kućama i udrugama koje u svojoj podlozi imaju poticanje kreativnog i kritičkog mišljenja
- 4) implementacija novih ideja u rad odgojitelja
- 5) kontinuirana evaluacija postignuća
- 6) širenje sustava edukacije u europski kontekst (Erasmus+ projekti – mobilnosti u svrhu učenja i strateška partnerstva)
- 7) propitivanje i dijeljenje naučenog
- 8) biranje promjene

Iako ove faze akcijskog istraživanja gore navedene djeluju linearno važno je napomenuti da to nije bio linearni proces već spiralni koji i trenutno traje. Takvo istraživanje i pristup omogućuje bolje razumijevanje procesa, jasnije promatranje i sveobuhvatno djelovanje. Također u daljnjim akcijama takav pristup pruža svrsishodnije planiranje aktivnosti, jasnije razrađene korake djelovanja te stvaranje djelotvoranijeg plana aktivnosti za poboljšanje i razumijevanje profesionalne uloge odgojitelja u unapređivanju odgojno-obrazovnog procesa i kreativnosti kod djece što potvrđuju i rezultati dobiveni tijekom svih faza akcijskog istraživanja.

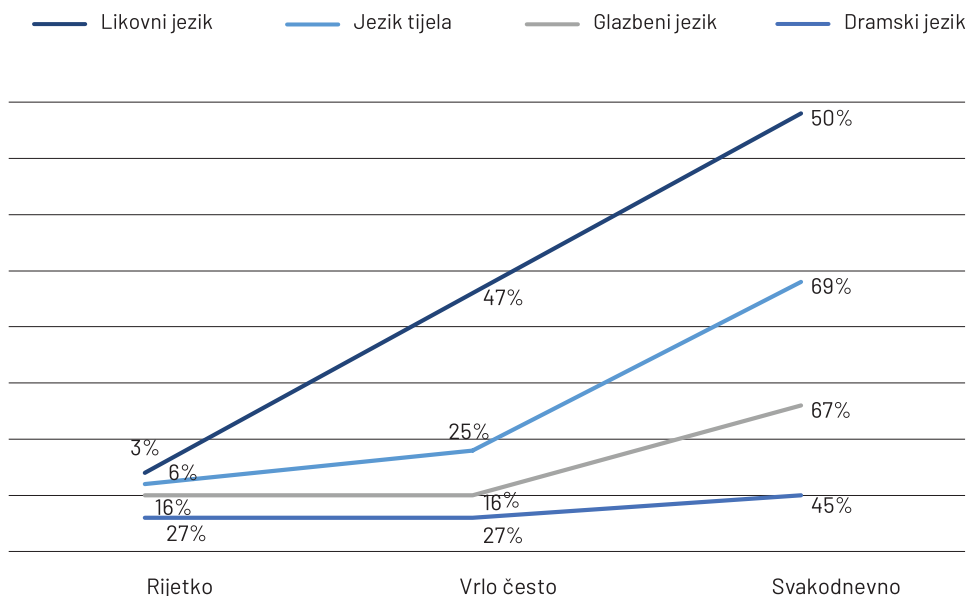
Tijekom akcijskog istraživanja kontinuirano smo provjeravali percepciju odgojatelja te pratili promjenu stavova te je tako nakon dvije godine rezultat upitnika pokazao je da odgojitelji u svom radu pronalaze i potiču djecu na traženje novih rješenja: 27% odgojitelja vrlo često u svim područjima, njih 73% svakodnevno u

svim aktivnostima te da su usmjereni na poticanje divergentnih rješenja u svim odgojno-obrazovnim područjima.



Grafikon 1. Koliko često odgojitelji potiču na pronalaženje novih rješenja?

Ujedno, kako prikazuje Grafikon 2 kontinuirane edukacije i osmišljene kreativne radionice doprinijele su implementaciji umjetničkih sadržaja u rad s djecom. Tako je proces bio prožet umjetničkim sadržajima koji nude i pružaju prilike za ostvarivanje kreativnog procesa i okruženja u kojem djeca slobodno propituju, stvaraju i osmišljavaju nove ideje i aktivnosti.



Grafikon 2. Koliko često djeca u Vašoj skupini koriste glazbeni, likovni, dramski jezik i jezik tijela

Zaključak

Akcijsko se istraživanje ne provodi da bi smo saznali više o nekoj temi i došli do jednog točnog odgovora, nego da utvrdimo kako možemo ono što radimo raditi bolje (Ferrance, 2000). Stoga i ovo akcijsko istraživanje pokazalo se kao najdjelotvornija metoda u kojoj se događaju promjene u praksi i za praksu te se kontinuiranim, paralelnim istraživanjem, propitivanjem, promatranjem, refleksijom i dokumentiranjem najbrže osvještavaju implicitne teorije profesionalaca u razumijevanju onoga što misle da čine i onoga što se uistinu događa u odgojno-obrazovnom procesu. Nadalje, to nam je omogućilo životnu analizu pedagoške prakse u kojoj praktičari imaju priliku kontinuirano osvještavati vlastite stavove i revidirati ih na osnovu refleksija i dokumentiranja procesa vlastitih i dječjih aktivnosti te tako mijenjati pristupe. Usklađenost istraživanja s prirodom čovjeka i njegovim uočavanjem problema, traženja načina rješenja, poticanja kreativnog i kritičkog mišljenja potaknulo je promjene kod svih sudionika kao i kod samog istraživača. Sudjelovanje odgojitelja u ovom istraživanju omogućilo im je također prilike za donošenje odluka, djelovanje, refleksiju i osnaživanje što je dobra polazna točka u procesu cjeloživotnog učenja i izgrađivanja aktivnih i odgovornih pojedinaca koji kreiraju odgojno-obrazovni proces i kurikulum skupine. Mijenjajući vlastitu pedagošku praksu koja se temeljila na praćenju, proučavanju, propitivanju i dokumentiranju dječjih aktivnosti. Temeljem dobivenih spoznaja validirane su pedagoške akcije, transformirano okruženje kao i sam proces stvaranja što je rezultiralo produktima kreativnost, a teza četiri „k” pokazala svoju isprepletenost i međuovisnost.

Literatura

1. Arar, Lj., Rački, Ž. (2003), *Priroda kreativnosti, Psihologijske teme*, No 12, str.3-22.
2. Balić Šimrak, A., Šverko, I., Županić Benić, M. (2010.): *U prilog holističkom pristupu. kurikulumu likovne kulture u ranom odgoju i obrazovanju*, Konferencija ECNSI, Zagreb, Učiteljski fakultet zbornik radova likovnog simpozija.
3. Belamarić, D. (1987): *Dijete i oblik: likovni jezik predškolske djece*: knjiga za odgajatelje, roditelje, pedagoge, psihologe, psihijatre. Školska knjiga, Zagreb.
4. Čudina Obradović, M. (1990): *Nadarenost, razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje*. Školska knjiga, Zagreb.
5. Ferrance, E. (2000): *Action research*. Providence: Brown University. www.alliance.brown.edu/pubs/themes_ed/act_research.pdf.
6. Gopnik, A., Meltzoff, A. N. i Kuhl, P. K. (2003) *Znanstvenik u kolijevci: što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb. Educa.
7. Ladika, Z. (1970), *Dramsko stvaralaštvo djece*, u: *Dijete i kreativnost*, Kroflin, L., Nola, D., Posilović, A., Supek, R. (ur). Zagreb: ČGP DELO, OOUR Globus, str. 249-265.

8. Jackman, H.L. (2012.): *Early Education Curriculum, A Childs Connection to the World*, New York: Wadsworth Cengage Learning.
9. Šagud, M. (2002): *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine.
10. Jalongo, M.R., Isenberg, J.P. (2001): *Creative Expression and Play in Early Childhood*, Indiana University of Pennsylvania.
11. König, E. i Zedler, P. (2001). *Teorija znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.
12. Reason, P. (ur) (1994.) *Participation in human inquiry*. London: Sage Publications, inc.
13. Jensen, E. (2005) *Poučavanje s mozgom na umu*. Zagreb. Educa.
14. Miljak, A., Vujičić, L. (ur.)(2002) *Vrtić u skladu s dječjom prirodom „Dječja kuća“*. Rovinj. Dječji vrtić Rovinj.
15. McNiff, J. & Whitehead, Jack (2002). *Action research: principles and practice*. London/New York:: Routledge/Falmer.
16. Miljak, A.: *Rad na projektima*, Dijete Vrtić Obitelj, V (18/19), 19-20, Zagreb, 1999.
17. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*, Zagreb: Profil.
18. Valjan Vukić, V. (2012): *Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi*. Magistra ladertina, 7 (7), str. 123-132.
19. Somolanji, I./Bognar, L. (2008): *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima*, Život i škola, br.17. Osijek, str. 87-94.
20. Slunjski, E. (2014): *Kako djetetu pomoći da....(p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*.Element. Zagreb.
21. Guilford, J.P. (1950) *Creativity*, American Psychologist, Volume 5, Issue 9, 444-454.
22. Guilford, J.P. (1959). *Traits of creativity in Creativity and its Cultivation*. pp. 142-161.
23. Petrovič-Sočo, P. (2007): *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje holistički pristup*, Mali profesor, Zagreb.
24. URL1: *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj* (2014): MZO, Zagreb. <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>; Posjećeno 15. kolovoza 2017.
25. Miljak, A., Vujičić, L. (ur.)(2002) *Vrtić u skladu s dječjom prirodom „Dječja kuća“*. Rovinj. Dječji vrtić Rovinj.
26. McNiff, J. & Whitehead, Jack (2002). *Action research: principles and practice*. London/New York:: Routledge/Falmer.
27. Miljak, A.: *Rad na projektima*, Dijete Vrtić Obitelj, V (18/19), 19-20, Zagreb, 1999.
28. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*, Zagreb: Profil.
29. Valjan Vukić, V. (2012): *Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi*. Magistra ladertina, 7 (7), str. 123-132.

30. Somolanji, I./Bognar, L. (2008): *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima*, Život i škola, br.17. Osijek, str. 87-94.
31. Slunjski, E. (2014): *Kako djetetu pomoći da....(p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti*. Element. Zagreb.
32. Guilford, J.P. (1950) *Creativity*, American Psychologist, Volume 5, Issue 9, 444-454.
33. Guilford, J.P. (1959). *Traits of creativity in Creativity and its Cultivation*. pp. 142-161.
34. Petrovič-Sočo, P.(2007): *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje holistički pristup*, Mali profesor, Zagreb.
35. URL1: *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj* (2014): MZO, Zagreb. <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>; Posjećeno 15. kolovoza 2017.

Creativity as Innovation Platform – Innovation as the Basis for the Use of Creativity

The National Curriculum provides guidelines for creativity as an educational value which represents basis for child development as an innovative and initiative individual who's capable to initiate, recognize and search new, original methods for solving different problems. Curriculum of our Kindergarten and its all-inclusive environment is focused on a child and its generic creativity. In order to be able to recognize its individual creativity, we're guided by the idea "from a creative teacher to a creative child". The principal's role and the role of expert associates are directed towards ensuring context for lifelong learning, and the role of the educator is to enable children to observe the world "with eyes wide open". In that way all parties express their experiences and achievements creating a climate that supports learning, empowers artistic and creative abilities and encourages reflection on new ideas and creative expression possibilities. In such process, Medveščak Kindergarten had systematically considered, developed and implemented new innovative approaches that motivated changes of personal and professional paradigms, leading to development of entrepreneurial competence and critical and creative thinking of all parties. In order to help a child also become and remain creative in this process, we have implemented the thesis of four "C's" into our work: creative child, creative process, creative achievement and creative environment. All four areas are linked and multiply intertwined within the educational process.

Keywords: *creative and critical thinking, thesis – four "c", divergent thinking, environmental role and the role of educators*

PODUZETNIŠTVO U VRTIĆU: OD GLINE DO IZLOŽBE KERAMIKE

Andreja Sedlar
Dječji vrtić Varaždin

Sažetak

Krajem 2015. godine odgojitelji i stručni suradnici u Hrvatskoj dobivaju u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj vrijedan dokument orijentiran na dijete, a ne na sadržaje koje ćemo djetetu ponuditi. Sadržaji i nadalje ostaju područja u kojima motiviran odgojitelj, stvaranjem bogatog materijalnog okruženja pruža djetetu mogućnost otkrivanja vlastitih načina učenja kroz igru, koja mu je prirođena te predstavlja za dijete najugodniji način učenja.

Nacionalni kurikulum u skladu s cjeloživotnim učenjem govori o osam ključnih kompetencija koje se stječu usvajanjem različitih znanja, vještina i stavova. Jedna od ključnih kompetencija jest i poduzetništvo, a ono se u predškolskim ustanovama danas najmanje razvija zbog različitih razloga. Razlika u pristupu razvoja kompetencija jest da se većina kompetencija i dosad razvijala u vrtićima, no poduzetnost je svakako novina o kojoj i odgojitelji i djeca znaju malo.

Stoga ćemo u radu prikazati kako djeca u dječjem vrtiću mogu stjecati prva znanja o poduzetništvu koje će zasigurno obilježiti njihovu budućnost, a znanja stečena u vrtiću biti će temelj njihove nadogradnje prelaskom u školu.

Odabrali smo glinu kao likovni materijal koji je danas nepravedno zanemaren posebice zbog činjenice kako se radi o jeftinom i dostupnom materijalu te materijalu koji pruža kreativnost izražavanja. Nakon edukacije samih odgojitelja, djeca su osim početnog manipuliranja glinom, imala prilike učiti o tehnikama rada u glini. Rezultat dvogodišnjeg zajedničkog učenja djece i odgojitelja bila je izložba keramičkih satova u jednoj od gradskih galerija grada Varaždina.

Ključne riječi: *ključne kompetencije, cjeloživotno učenje, kreativnost, poduzetništvo, predškolsko dijete.*

Dokumenti i praksa

Službeni dokumenti koji trebaju biti smjerokazi odgojiteljima u neposrednoj praksi, u nas se donose vrlo rijetko. 1991. godine predškolski odgoj u Hrvatskoj dobiva Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja, 2008. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, a 2015. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (dalje u tekstu: Nacionalni kurikulum). Iako u velikim vremenskim razmacima, ova tri dokumenta danas predstavljaju ključne dokumente na kojima bi trebala počivati humanističko orijentirana praksa institucionalnog oblika predškolskog odgoja, koja će imati dijete u centru svog interesa te ga staviti u proaktivnu ulogu stjecanja znanja, sudjelovanjem u aktivnostima koje su mu zanimljive, zahvaljujući odgojiteljima koji stvaraju poticajno materijalno okruženje te partnerima u igri koje sam odabire. Ne postoji

u predškolskom odgoju, kao uostalom ni u mnogim drugim područjima, gotova receptura koju valja slijediti kako bi se osigurao uspjeh u ostvarivanju određenog cilja. Kako je predškolskom odgoju cilj zadovoljno dijete koje je naučilo razvijati svoje vlastite potencijale, važnost promišljanja okruženja u kojem dijete provodi gotovo desetak dana svakodnevno, treba uvijek iznova naglašavati.

Početkom 2015. godine djelatnici dječjih vrtića u Hrvatskoj dobivaju u Nacionalnom kurikulumu vrijedan dokument koji, kao što smo ranije naveli, ne daje gotove upute niti recepturu, ali donosi vrijednosti, ciljeve i načela koja odgojiteljima najprije, daju okvirne smjernice pri promišljanju njihove svakodnevne pedagoške prakse. Visoko motivirani odgojitelji pronalaze u ovom dokumentu temelje, a njihova kreativnost, inovativnost i konačno poduzetnost će im pomoći u stvaranju takvog mjesta unutar dječjeg vrtića na kojem će svako pojedino dijete pronaći mjesto za igru. Igra je aktivnost koja je djetetu prirodna, u kojoj birajući partnere prema vlastitim željama i potrebama, stječe one kompetencije koje će mu biti potrebne za neizvjesnu budućnost. Za razliku od nedavne prošlosti, kada je odgojitelj bio učitelj koji prenosi znanja skupini djece istovremeno, suvremeni vrtić traži odgojitelja koji razumije važnost stjecanja kompetencija ključnih za cjeloživotno učenje, kako kod sebe samog tako i kod djeteta koje mu je povjereno u institucionalnom obliku predškolskog odgoja i obrazovanja.

Među osam ključnih kompetencija koje Nacionalni kurikulum predlaže poticati, ovdje smo se fokusirali na inicijativnost i poduzetnost. Razlog tomu jest činjenica kako su se i dosad u dječjim vrtićima razvijale većina ostalih kompetencija, ali inicijativnost i poduzetnost je zasigurno novina ne samo Nacionalnog kurikuluma već i ostalih sfera društva u kojem živimo, a posebice pedagoške prakse u dječjem vrtiću. S druge strane, pojam kreativnosti nije samo deklarativno poznat odgojiteljima unutar predškolskih ustanova. Dapače, kreativni odgojitelji su najčešće ključni faktori uspješnih pedagoških praksi u Hrvatskoj, posebice ako uzmemo u obzir činjenicu kako su izdvajanja lokalnih samouprava za dječje vrtiće, najčešće neznatna i time nedovoljna. Takvi visoko motivirani odgojitelji svakodnevno pronalaze inovativne pristupe odabiru i izradi poticaja koje nude djetetu u odgojno obrazovnoj skupini s ciljem izazivanja djetetove proaktivnosti.

Od gline do izložbe keramike

Ovdje ćemo prikazati jedan od primjera kreativnosti i inovativnosti u odgojno obrazovnoj skupini dječjeg vrtića Varaždin. U promišljanjima o odgovarajućem pristupu, imajući u vidu djecu kronološke dobi između druge navršene godine do sedme godine života, odgojiteljica je u potrazi za novim poticajima zapravo pronašla iskonski materijal-glinu. Uobičajeno je djeci te dobi nuditi plastelin ili glinamol koji su s jedne strane umjetni materijali, s druge strane skupi, a njihov viskozitet (posebice u slučaju plastelina) nije primjeren manipuliranju djetetu predškolske dobi. U skladu s novim Nacionalnim kurikulumom, djeci je omogućeno u njihovoj najranijoj dobi (dvije godine) manipuliranje glinom, bez davanja

uputa. Djeca su u prvoj godini njihova boravka u vrtiću, imala priliku svakodnevno manipulirati ovim materijalom, a da nije došlo do zasićenja ni pada interesa. Već se u slijedećoj godini počelo događati da djeca modeliraju jednostavne oblike koje smo pečenjem u peći za keramiku pretvarali u trajne proizvode. Upravo u trajnosti vidimo benefit gline ispred na primjer plastelina ili glinamola koji su najprije teži za manipuliranje malom djetetu (zbog svoje viskoznosti), a skulpture načinjene iz tih materijala krhke su i nemaju trajnost.

Takva pedagoška praksa u kojoj djetetu nudimo materijal za slobodno manipuliranje, dovodi do jedne od temeljnih vrijednosti na kojima počiva Nacionalni kurikulum: kreativnosti, a koja će djetetu stvoriti temelje za razvoj inicijativnosti i poduzetnosti (Nacionalni kurikulum, 2015: 6). Mogućnost slobodnog manipuliranjem materijalom dovodi do razvoja kreativnosti, a kreativnost i uspješnost u samom manipuliranju kod djeteta razvija samopouzdanje nužno za nova učenja i uspješnost u njima.

Kada su djeca slobodna u izboru aktivnosti, izboru partnera za igru te im je dostupno vrijeme, kompetentna su u provođenju samoorganiziranih aktivnosti te su sposobna dulje vrijeme biti potpuno koncentrirana na ono što čine. Tako glina u vrtiću nikad ne postaje dosadna. Djeca sa razvojem fine motorike postaju sve vještija, a uspješnost manipuliranja dovodi do još snažnije intrinzične motivacije na bavljenje ovom kiparskom tehnikom.

Nakon dvije godine bavljenja glinom, djeca su počela koristiti i likovne tehnike oslikavanja pečene gline bojama za keramiku (engobama), a u petoj godinu su oslikavali keramičke satove. U ove aktivnosti ravnopravno je uključeno i dijete s Dawn sindromom što predstavlja jedan od elemenata inkluzije djeteta s posebnim potrebama.

Višegodišnje bavljenja glinom u toj odgojno obrazovnoj skupini, rezultiralo je većim brojem uporabnih predmeta. Razmišljali smo na koji način možemo dječje radove predstaviti lokalnoj zajednici pa smo u suradnji s jednom od varaždinskih galerija organizirali izložbu satova otvorenu za javnost. Naravno, otvorenju izložbe prisustvovali su mahom roditelji, bake i djedovi djece autora izložaka. Organizirali smo dolazak lokalne vlasti, medija i predstavnika Učiteljskog fakulteta iz Rijeke. Ovakvo svečano otvorenje izložbe, kod djece je izazvalo očit ponos, a time razvoj samopouzdanja i samopoštovanja što nam je konačni cilj u gotovo svim aktivnostima koje provodimo u vrtiću. U organiziranje izložbe aktivno su se uključili i roditelji što pak predstavlja odličan oblik suradnje s roditeljima. Roditelji koji su dobro upoznati s događanjima unutar odgojno obrazovne ustanove, postaju prijeko potrebni kvalitetni partneri odgojiteljima. Većom transparentnošću samog odgojno obrazovnog procesa roditeljima dajemo mogućnost stvarnog uvida, a time i veću kvalitetu interakcije odgojitelj-roditelj-odgojitelj.

Zaključak

Ovaj jednostavan primjer pedagoške prakse prikazuje jedan od načina na koji se unutar odgojno obrazovne skupine potiče razvoj inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti. Strogo strukturirani sadržaji koji su se nekad nudili djeci, najčešće od strane odgojitelja koji je kontrolirao proces učenja djeteta, danas na sreću nemaju mjesto u suvremenom vrtiću. Tradicionalni oblici poučavanja svakodnevno se zamjenjuju pedagoškim praksama koje dijete stavljaju u centar svojeg interesa, a time i učenje djeteta u centar njegova osobnog angažmana. Visoko motivirani odgojitelji razumiju načine na koje dijete predškolske dobi uči pa mu bogatstvom poticaja u neposrednom materijalnom okruženju omogućuju učenje koje djetetu predstavlja radost, a time potiče i njegovu visoku motiviranost nužnu procesu učenja. Kreativnim odgojiteljima praktičarima službeni dokumenti su često suhoparni i teško razumljivi. Primjer koji smo prikazali pokazuje kako jednostavne aktivnosti koje su lako provedive u svakodnevnom radu, mogu osigurati razvoj kreativnosti, inovativnosti i poduzetnosti kod djeteta predškolske dobi. One predstavljaju i način interpretacije i primjene elemenata Nacionalnog kurikulumu u pedagoškoj praksi koji za svakog pojedinog odgojitelja može biti sasvim drugačiji. Važnost vidimo u činjenici kako razumijevanje i interpretiranje službenih dokumenata vezanih uz predškolski odgoj trebaju rezultirati boljim pedagoškim praksama u svakoj pojedinoj odgojno obrazovnoj skupini te svakom djetetu omogućiti poticajno okruženje koje će ga izazivati na aktivno participiranje.

Literatura

- URL1: *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*–Hrvatski sabor. <http://www.propisi.hr/print.php?id=2561>; Posjećeno 14.8.2017.
- URL2: *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*–Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. <https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>; Posjećeno 20.6.2017.
- URL3: *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*–Ministarstvo prosvjete i kulture. https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/programsko_usmjerenje_odgoja_i-obrazovanja_predskolske_djece.pdf; Posjećeno 7.8.2017.

Entrepreneurship in Kindergarten: from Clay Modeling to Ceramics Exhibition

At the end of 2015 the National Curriculum of Early Childhood Education was presented to Croatian preschool teachers and the members of their expert teams. This was a valuable document, more focused on child, and less on content. The content still remains an area in which a motivated teacher, by creating a material-rich environment, can offer child an opportunity to discover its own strategies of learning through play. Play is immanent in a child and represents the most comfortable way of learning.

National curricula, coherent with the paradigm of life-long learning, offers eight key competences which can be acquired by developing different set of knowledge, skills and attitudes. Entrepreneurship is one of the key competences, but developing very slowly in our preschool establishments due to different reasons. The difference in approach to development of different competences is that most competences are already being developed in kindergartens, but entrepreneurship is definitely a novelty that both children and teachers know little about.

Therefore, in this paper we will demonstrate how children can develop their first ideas about entrepreneurship in preschool establishments and how entrepreneurship knowledge, obtained in kindergarten, will serve as a foundation for its upgrade once the children move into elementary schools.

We chose clay as an artistic material which is nowadays being unfairly neglected. Clay is a very affordable and accessible material, and also serves as a material that offers its user creativity of expression. Following the education of teachers, the children had a chance to feel what it's like to manipulate clay, and they also learned about different techniques of working with it. The result of the two-year project that included both children and educators was an exhibition of ceramic clocks in one of the galleries in Varaždin, Croatia.

Keywords: *key competences, life-long learning, creativity, entrepreneurship, preschool child*

DRAMSKI POKUŠAJI (NASTOJANJA I TRUD) I REZULTATI

Ivana Tičić
Larisa Stanin
Ivana Kurta
DV Radost, Zadar

Sažetak

Gledajući predstave koje su im pripremali odgojitelji, djeca su zatražila da i sama sudjeluju. Osmislili smo radionice u kojima su se koristile djeci poznate priče i bajke, samo s puno više humora. Djeca su sudjelovala u stvaranju predstava od samog početka. Biral su uloge, osmišljavala po krete, geste, tekst. Improvizirali su od situacije do situacije. Izrađivali su kostime, vježbali pokrete, imali probe.

Ovim projektom htjeli smo potvrditi dječju spoznaju da MOGU, da su SPOSOBNA i SPREMNA sudjelovati i ostvariti zamisao. Poticali smo kreativnost i maštu kroz igru i zabavu. Omogućili smo djeci da prevladaju tremu, izraze osjećaje, poticali smo empatiju i suradnju, a nadalje razvijali smisao za humor. Djeci s govornim poteškoćama omogućili smo da prevladaju svoje strahove i tjeskobu (uznemirenost, zabrinutost), steknu samopouzdanje, poticali smo ih da jasno izgovaraju te da slušaju. Ove igre pomogle su djeci da toleriraju jedni druge, surađuju. Roditeljima smo pružili radost ponosa, potakli ih da djeci olakšaju nositi se s problemima. Njima i djeci ponudili smo ugodnu atmosferu i obogatili njihove međusobne (obiteljske) odnose.

Na kraju možemo zaključiti kako smo ovim projektom višestruko pridonijeli cjelokupnom dječjem razvoju, prije svega da svladaju nesigurnost i osjećaju zadovoljstvo u timskom radu.

Ključne riječi: kreativnost, mašta, tolerancija, empatija, suradnja

Vrijeme (trajanje projekta) 14 mjeseci u sklopu dvije školske godine u Dječjem vrtiću Radost, područni objekt Višnjik, Zadar

Ciljana populacija: djeca polaznici našeg vrtića, starost od 3 do 7 godina

Ciljevi projekta: osvještavanje pozitivne slike o sebi, vlastitih vrijednosti i afirmacija među vršnjacima, prepoznavanje vlastitih potencijala, osvještavanje važnosti svakog pojedinca u kreiranju što bolje, sigurnije i sretnije budućnosti

Zadaci:

- savladavanje uspješne komunikacije s drugima
- jasnije razumijevanje uloga koju djeca imaju u svakodnevnom životu i odnosa s drugima
- suzbijanje straha od scene i javnog nastupa
- slobodna uporaba mašte i kreativnosti (snalažljivosti) u svakodnevnom životu

- pronalaženje novih odnosa
- pronalaženje novih odgovora na nove zahtjeve u život
- omogućiti djeci izražavanje osjećaja, stvarati dobro raspoloženje, razvijati smisao za humor

Opis projekta

Nudeći djeci mogućnost mirnog rješavanja konfliktnih situacija nenasilnim putem s vremena na vrijeme djeci su ponuđene dramske igre iz bogatog opusa Kazališta potlačenih Augusta Boala gdje bi igrali uloge koje na dobar način omogućavaju da se stekne neposredno suosjećanje i razumijevanje tuđih gledišta. Neugodne situacije koje bi se događale umjesto optuživanja i tužakanja smo igrali ispočetka, iznalazili smo pomažući jedni drugima nenasilne varijante rješenja te iste situacije, mijenjajući uloge i načine interpretacije. Djeca su se samoinicijativno počela sve više služiti tom tehnikom u čemu smo ih podržali. Kako se njihov interes za glumom širio i mi smo im omogućavali veći izbor priča, tekstova, scena, vođenog maštanja, iznošenja ideja, skečeva. Iz toga su se razvile prve predstave djece-glumaca za prijatelje u sobi dnevnog boravka. Gotovo svaka pročitana bajka se igrala u obiteljsko- dramskom centru. Uspješnu igru dramatizacije priče „Djedova pogača“ nekolicina djece je izvela pred cijelim vrtićem, nakon što smo izradili kostime, rekvizite, scenu i našli popratnu glazbu za igrokaz (slika 1). Predstavu smo snimali i djeca su je rado gledala. To nas je povelo u novom pravcu i u naš smo rad sve više uključivali kameru i fotoaparat kao medij istraživanja i dokumentiranja. Sve to zainteresiralo je potom sve veći broj djece pa su se organizirale razne radionice u kojima su svi mogli sudjelovati. Krenulo se u projekt pripreme predstave sa puno sudionika i sa svim što jedno kazalište nudi. Počeli smo sa „audicijom“ u dvije starije skupine na kojoj su djeca izabrala žele li glumiti, plesati i uopće sudjelovati u predstavi. Na naše iznenađenje svako dijete se za nešto odlučilo čak i oni sramežljiviji. Za petnaest djece koja su željela glumiti smo izabrali uloge likova iz poznatih bajki i priča, a ostala djeca su sa odgojiteljicama osmišljavala plesne koreografije. Entuzijizam odgojiteljica i djece sudionika potakao je i druge skupine djece na sudjelovanje pa nas se uključio popriličan broj. Naše dramske vježbe i igre su tako došle do izražaja u stvaranju i izvođenju predstave „Zbrkana bajka“, te prikazivanju dokumentarnog filma o nastajanju iste. (slike 2 i 3)

Osnovne aktivnosti projekta

U aktivnostima su nam česti poticaji bajke i priče, koje su spontano postajale teme dječje igre. Ponuđene su radionice izrade scene, rekvizita, kreiranje kostima, likovnog izražavanja. Nakon izražajnog čitanja izvlačili smo zanimljivosti, likove, istraživali njihovu osobnost, uspoređivali ih s drugim poznatim likovima.

Likovne radove smo slagali u slikovnice, izrađivali smo postere, pravili igračke od neoblikovanog materijala, dvorce, kočije, scenske lutke, sportske poligone smo osmišljavali koristeći detalje iz priča, također i u grafomotoričkim vježbama, društvenim igrama, koje smo sami izrađivali. Bilo je i križaljki te igara sa slovima i brojkama koje su povezane sa pričama. Bajke smo čak uklopili i u naš mali eko vrt te smo izradili dvorac Trnoružice u ružičnjaku, patuljke od gline u jagodama, a tikvu iz vrta pokušali izrezbariti u kočiju za Pepeljugu. Upознаvajući likove iz bajki osmislili smo situacije koje će nam bit podloga za našu dramsku predstavu.

Na pitanje „Što se dogodilo kada je Pepeljuga izgubila cipelicu?“ Bartol: „Počela je plakati! (šala)“. Pitanje: „Zbog čega gubi cipelicu?“ Mia: „Ima malu nogu!“, Laura: „Ne može brzo trčati u štiklama“, Martin: „Odvezane su joj špigete!“ Skeč; Pepeljuga utrčava bosa nožice i plače na sav glas: „Izgubila sam cipelicu! Što će mi sad princ reći?“ Princ dotrči noseći cipelu za njom: „Ne plači Pepeljugo, evo tvoje cipele! (prema publici)“ Gubi cipele jer ne zna vezati špigete, kupit ću joj štikle na čičak!“....

Dio po dio smo zajednički stvarali našu „Zbrkanu bajku“. Probe su se održavale odvojeno po grupama, kad god smo se mogli organizirati. Djeca su već bila upoznata sa radom s kamerom pa su povremeno i snimali naše probe, što nam je kasnije omogućilo montiranje i prezentaciju filma „Od igre do predstave“ Snimljena je i generalna proba, izvedena u cijelosti kao predstava.

Uvidjevši da se sve razvija u ugodnom i poticajnom ozračju u kojem djeca imaju svoja očekivanja dogovorena je ideja da predstava bude prezentirana roditeljima na obiteljskom druženju. Izradili smo plakat, pozvali obitelji na predstavu. Prodavali smo ulaznice, a zarada od toga išla je u humanitarne svrhe, na taj način smo se uključili u suradnju sa O.Š. Voštarnica za djecu sa teškoćama u razvoju, te sa Udrugom Abeceda sporta što je pokretač ove akcije. Na druženju djece, roditelja i odgojitelja prvo je premijerno prikazan film o nastanku predstave, a zatim su djeca vrlo profesionalno izvela predstavu. Ujedno je prikazan njihov rad na radionicama dramskog i ritmičkog stvaralaštva. Sudjelovala su sva prisutna djeca, djeca s poteškoćama u razvoju, s govornim teškoćama, kojima je sudjelovanje u predstavi dalo veliko samopouzdanje i mogućnost snalaženja u improvizaciji. Ovo može biti i kraj projekta, ali se ipak nastavlja. Već nakon nekoliko dana dobili smo upite djece kada ćemo opet imati predstavu. Pristupaju i sa konkretnim željama. Sara: „Teta u drugoj predstavi ja bih plesala!“ Leona: „Ja cu teto smisliti priču koju cemo glumiti.“ Gluma, dakle, pomaže djeci da se približe sebi i daje im mogućnost da izađu iz sebe. Daje im mogućnost razbuktavanja mašte i realizaciju iste. Iz toga se razvija osjećaj vlastite vrijednosti, uspješnosti, pozitivnih emotivnih stanja tijekom svih procesa nastajanja predstave. Naravno, nastavljamo dalje, osluškujući djecu, potičući ih i prateći u njihovim kreacijama.

Stigla nam je i zima. Nova predstava nam je zimskog sadržaja pod naslovom „Tri snjegovića“. (slika 4) Dramski dio radi četvoro glumaca iz dvije skupine, ostala djeca tih skupina su u plesnoj koreografiji. Već su mali profesionalci. Sad već sami znaju u čemu i koliko žele sudjelovati. Tako se nekolicina dječaka odlučuje sudjelovati u sceni „grudanja“. Na probama pažljivo osluškuju zvukove glazbe koja

će označiti početak neke scene. Marljivo pospremaju rekvizite nakon proba. Po-neka su se djeca okušala, ali im to nije predstavljalo neko posebno zadovoljstvo. No, to nije značilo nesudjelovanje. Ta djeca su bila mali snimatelji, proizvođači zvukova itd. Uvijek smo osmislili u priči dio s izvođenjem plesne točke i demon-stracije nekih tjelesnih vježbi uz glazbu tako da su u izvedbi mogla sudjelovati sva djeca (slika 5 i 6). Svi dobro znamo kako u ugodnom društvu vrijeme brzo prodje. Tako se već u vrtiću pojavio mali zeko, bojale su se pisanice, pjevale pjesmice... Nekako se dogodila predstava "Jaje". U toj smo predstavi zajednički izrađivali kostime, rekvizite te scenografiju za predstavu. Posebno zadovoljstvo izazvalo je kaširanje velike ljuske jajeta. Među djecom je vladala kooperativnost, dogovor, tko kida novine, tko priprema kistove i druge radnje (slika 7). Sretni i ponosni smo glumili za prijatelje iz drugih skupina. Taj ogroman trud, zajedništvo tijekom cijele godine izazvao je divljenje, ne samo kod djece, već i među roditeljima. Vodeći se time, na jednom druženju na nivou cijelog vrtića, ponudili smo roditeljima dram-sku radionicu. Uglavnom su se uključili roditelji glumaca, ali je bilo i zainteresi-ranih iz drugih odgojnih skupina. Nakon nekih zabavnih dramskih vježbi podijelili smo se u grupice. Svaka grupica (dijete i roditelj) trebala je uprizoriti dobivene skečeve te ih odigrali za druge. Zavladao je opće veselje i oduševljenje. Djeca nisu mogla dočekati tko će prvi! Ponos im se ogledao na licima. Djeci, jer su u vrtiću stvarali nešto sa svojim roditeljima, a roditeljima jer su gledali neizmjernu sreću svoje djece. Komentar jedne majke najbolje dočarava cijelu situaciju: "Sad znam zašto moj sin voli dramsku! On i tata nisu prestali govoriti kako su dobro odglumili svoje skečeve." Nakon opuštajućih vježbica i igara, razišli smo se relaksirano i dobro raspoloženi puni pozitivnih dojmova (slika 8).

Zaključak

Kreativnom dramatizacijom djeca glume svoj život, sami sebe, igraju dijelove iz života, snova, poznatih tekstova. Na taj način postaju svjesni sebe, uključeniji, stvarniji, nalaze sebe, uspostavljaju vezu sa sobom i doživljavaju se na siguran, samosvjestan, autentičan i jasan način, koristeći se izvorima koji su im dostupni-vid, sluh, miris, okus, dodir, izraz lica, pokret tijela, mašta, zamišljanje intelekt.

Roditelji razvijaju puniju svijest o svom djetetu, njegovoj mašti, potencijalu, upoznaju neke njihove skrivene dijelove. Upoznali su neke načine rada s djecom, prostore u kojima se to odvija, vidjeli su kako dijete komunicira u danoj situaciji s vršnjacima, odgojiteljicom, vidjeli su dozu emocionalne zrelosti kod svog djeteta, a nadasve roditelji su emocionalno obogaćeni iskustvom ponosa, ispunjenja, tre-mne, zadovoljstva i na kraju olakšanja jer je sve ispalo jako dobro i zabavno.

Odgajatelj se u ovakvom obliku rada s djecom može poistovjetiti sa unutraš-njim svijetom djeteta, ušetati u taj svijet, držeći za ruku malog prijatelja, te za-jednički prebroditi teškoće i probleme. Isto tako se veseliti i radovati uspjesima i prevladavanju zapreka na koje se nailazilo. Postigli smo dublju emocionalnu i duhovnu povezanost, izgradili još veće međusobno povjerenje. Odgojitelj u tre-

nucima izvedbe predstave doživljava vrlo slične emocije kao i roditelj, pa se i u tom području ostvaruje emocionalna povezanost. Nakon predstave neki, naoko hladni, roditelji stižu vam ruku, grle i vas i dijete, čestitaju na izvrsnosti, zahvaljuju, dive se postignuću. Nakon takvih povratnih reakcija dobivate novu energiju i ispunjeni zadovoljstvom krećete u nove izazove.

Važno je naglasiti za ovakve projekte vrlo je važna pomoć i suradnja kolegica koje ne sudjeluju neposredno u projektu, ali bez njihove podrške i pomoći ovo bi bilo teško ostvariti.

Dramatics – Endeavours and Results

Watching the performances prepared by the educators, the children wanted to participate. We created workshops using children's stories and fairy tales, but with a lot more humor. Children were involved in creating the play from the very beginning. They chose (voted for) the roles, invented movements, gestures, text. They improvised from situation to situation. They made costumes, practiced movements, held theatrical rehearsals.

With this project we wanted to confirm the child's awareness (cognition, knowledge) they they are ABLE, CAPABLE AND READY to participate and realize the idea. We stimulated creativity and imagination through play and fun. We encouraged empathy and cooperation, enabled children to overcome stage-fright, to express feelings, and above all to develop a sense of humor. We made it possible for children with speech difficulties to overcome their fears and anxieties, to gain self-confidence, encouraged them to speak clearly and to listen. These plays (games) helped children to tolerate each other, work together and cooperate. We gave parents the joy of pride and encouraged them to help their children to deal with the problems. We offered them and our children a pleasant atmosphere and enriched their (family) relationships.

In the end, we can conclude that this project has contributed to the overall development of children, above all to overcome insecurities and to find pleasure in team work.

Keywords: *creativity, imagination, tolerance, empathy, co-operation*

PROJEKT U OŠ PODMURVICE KOJI POTIČE TURIZAM I PODUZETNIŠTVO Suvenir s Mlake

Tamara Turić
Alida Devčić Crnić
Dubravka Dužević
OŠ Podmurvice, Rijeka

Sažetak

Glavna misao u projektu *Suvenir s Mlake* bila je motivirati djecu na poduzetnički duh s kojim će proučiti koji bi motiv mogao biti suvenir naše škole i kvarta, što ujedinjuje i želju za turističkim predstavljanjem naše baštine na putovanju Erasmus+ u Češku Republiku u Osnovnu školu Mnyšek pod Brdy u blizini Praga.

U projektu *Suvenir s Mlake* OŠ Podmurvice sudjelovali su učenici, knjižničari i likovna grupa s mentoricama Tamarom Turić i Alidom Devčić Crnić. Tijekom cijele školske godine učenici su proučavali povijest Rijeke pohodeći riječke muzeje i upoznajući se s bogatom poviješću grada te kulturnom baštinom. Pozvali su u goste KUD „Zvir“ iz Jelenja – Dražice i Udrugu „Zametski zvončari“ kako bi učenici u naravi izbliza vidjeli njihove nošnje i tradicijske kostime.

Zbog svog položaja – škola je smještena u užem gradskom području u kvartu koji se zove Mlaka i neposrednoj blizini gradskog parka koji joj svojim zelenim površinama daje posebnu draž i ljepotu – nastavni rad obogaćujemo izvanučioničkim sadržajima (posjećujemo izložbe, muzeje, povijesno-kulturne spomenike, kazališne i lutkarske predstave, organiziramo posjete industrijskim postrojenjima, luci, željezničkoj postaji, brodogradilištu).

Ovakvi projekti ujedinjuju kolektivni duh učenika, ponos i želju za predstavljanjem naših vrijednosti učenicima i učiteljima iz stranih zemalja (Erasmus partneri).

Ključne riječi: turistička promidžba, zavičajne vrijednosti, simboli našeg kraja, multikulturalno predstavljanje, zajedništvo

Uvod

“Progress is impossible without change, and those who cannot change their minds cannot change anything.” Ili: “svi bi mijenjali svijet, a nitko ne bi mijenjao sebe” mudre su riječi Georga Bernarda Shawa.

Razmišljanja tog velikog dramatičara zaista podsjećaju da promjena počinje od nas u nama samima i ide korak po korak. Stoga smo u našoj školi, u očekivanju velikih kurikularnih promjena, odlučili promijeniti odnos prema odgojnom obrazovnom radu i potaknuti u njemu inovativnost, kreativnost i poduzetnost.

Inovativnost je krenula od školske godine 2012./ 2013. dobivanjem prvog projekta financiranog sredstvima Europske unije: Comenius "Smiling through Europe" i od tada do danas škola se ne prestaje natjecati i dobivati nove. Putujući Europom, upoznajući druge narode, kulture i običaje, ugošćujući naše partnere, riješili smo se predrasuda i stereotipa, proširili vidike, naučili nove metode učenja te on-line i digitalne komunikacije. Mali knjižničari s voditeljicom školskom knjižničarkom Alidom Devčić Crnić, spremno se uključuju u sve projektne aktivnosti bez obzira kako su one vrednovane. Naručito rade na informacijskoj pismenosti. S obzirom da su im internetski pretraživači svakodnevno sredstvo rada moraju razlikovati prave od lažnih vijesti.

Kreativnost u radu potiču motivirani učitelji koji su stručni i educirani, (prisustvuju međunarodnim seminarima - eTwinning, Erasmus), a učenici se u takvom okruženju maštovito izražavaju svojim likovnim, literarnim i glazbenim uradcima.

Poduzetnost se najviše njeguje u Učeničkoj zadruzi koju godinama vodi učiteljica Likovne kulture Tamara Turić sa svojim malim zadrugarima. Da bi svoj proizvod prodali na školskim, županijskim i državnim susretima moraju osmisliti atraktivan primjerak, a da je ujedno i umjetnički vrijedan. Uče se realnom vrednovanju svoga rada, zakonima tržišta i racionalnom trošenju onoga što zarade.

Tijekom školske godine mali knjižničari i likovna grupa sa svojim mentorica-ma osmislili su zajednički projekt koji se temeljio na inovativnosti, kreativnosti i poduzetnosti. Učenici su trebali osmisliti vrijedan suvenir kojeg će izabrati nakon što istraže svoj kvart, lokalne osobitosti, povijest Rijeke, zavičajne simbole i motive. Nakon što su odabrali motiv suvenira, trebali su ga kreirati, a nakon toga ga promovirati i prodati zainteresiranima ili pokloniti našim Erasmus partnerima. Tim poklonom zapravo su turistički promovirali svoju domovinu čime se u učenicima pobudio ponos zbog ostvarenja zajedničkog cilja.

Okruženje

Zbog svog položaja - škola je smještena u užem gradskom području u kvartu koji se zove Mlaka i neposrednoj blizini gradskog parka koji joj svojim zelenim površinama daje posebnu draž i ljepotu, učenici se nadomak centru osjećaju kao u zelenoj oazi te shvaćaju važnost ekološkog pogleda na svijet. No, OŠ Podmurvice je i u blizini industrijske zone, željezničke pruge i luke. Zbog toga bismo mogli reći da je naša baština pomalo gradska i industrijska.

"Park Mlaka, poznat i kao Giardino Pubblico, spada među najstarije i najljepše parkove u Rijeci. Projektirao ga je 1874. godine dr. Filibert Bazarig prema sugestijama gradonačelnika Giovannija Ciotte, kao svojevrsnu granicu između centra grada i zapadnog predgrađa te najavu povijesne jezgre onome koji iz tog smjera dolazi u grad.

Originalno prostrani park navodnjavan prirodnim izvorima, nekoć je bio omiljeno mjesto okupljanja, danas zauzima manju površinu zbog zgrada koje su s vremenom sagrađene u njegovoj okolini. Unatoč smanjivanju, ovaj park smješten



Slika 1. Izložba u prostorima MO Mlaka

samouprave, odnosno Mjesnog odbora Mlaka. I oni su u svojim prostorima proveli izložbu i prezentaciju: Riječki kvartovski suvenir – suvenir Mlake.

blizu željezničke stanice još uvijek ugodno mjesto za odmaranje i šetnju.”¹

OŠ Podmurvice smještena je i u blizini mora, svjetionika, ali ne smijemo zaboraviti ni Industrijsku ulicu koja je od pravog značenja te riječi prerasla u industrijsku baštinu. Naime, propašću industrije u Rijeci zadnjih se godina sve više pokušava građanima i turistima u brojnim napuštenim zgradama, lansirnoj torpednoj rampi i sličnim napravama dočarati prošlost i udahnuti muzejski karakter. Upravo u tom spoju starog i novog, prošlosti i modernog trebalo je pronaći jedan unikatni suvenir koji će nas dostojno predstaviti.

Osim škole, naručito ravnateljice Dubravke Dužević podrška je došla i od lokalne

Suvenir s Mlake

Što zapravo znači riječ suvenir? “Suvenir (francuski souvenir: uspomena) – predmet koji se za uspomenu kupuje na nekom putovanju; proizvodnja i prodaja suvenira važna je djelatnost u suvremenom turizmu.”²

U projektu *Suvenir s Mlake* OŠ Podmurvice sudjelovali su učenici knjižničari i likovna grupa s mentoricama Tamarom Turić i Alidom Devčić Crnić. Tijekom cijele školske godine učenici su proučavali povijest Rijeke pohodeći riječke muzeje i upoznavajući se s bogatom poviješću grada te kulturnom baštinom. Pozvani su u goste KUD Zvir iz Jelenja- Dražice i Udruga Zametskih zvončara kako bi učenici u naravi izbliza vidjeli njihove nošnje i tradicijske kostime. Glavna misao u projektu *Suvenir s Mlake* bila je motivirati djecu na poduzetnički duh s kojim će proučiti koji bi motiv mogao biti suvenir naše škole i kvarta, što ujedinjuje i želju za turističkim predstavljanjem naše baštine na Erasmus+ putovanju u Češku Republiku u Osnovnu školu Mnyšek pod Brdy u blizini Praga.

Zbog toga su učenici izboru originalnog riječkog, ali i kvartovskog suvenira s Mlake pristupili vrlo ozbiljno i detaljno. Kada su krenuli tražiti svoj originalni suvenir počeli su od općenitih motiva prema sve konkretnijim:

¹ Park Mlaka, <https://www.rijeka.hr/teme-za-gradane/sport-i-rekreacija/setnice-i-parkovi/parkovi/park-mlaka/datum-posjeceno> 11. 9. 2017.

² Hrvatski leksikon, <http://www.hrleksikon.info/definicija/suvenir.html>; posjećeno 11. 9. 2017.

Na sastancima malih knjižničara učenici su istraživali povijest Rijeke i našeg kvarta Mlake. Pokrenuli su pravo malo informacijsko istraživanje poznatih i nepoznatih podataka.

Izdvojili su zavičajne simbole i motive: glagoljica, industrijska baština, pod-morski motivi, Gradska ura, zvončari, morčići, stare škure, svjetionik s Mlake. Nisu bili lijeni nego su posjetili Pomorski i povijesni muzej, Prirodoslovni muzej i dvoranu glagoljice u Sveučilišnoj knjižnici. Na satovima likovne kulture i slobodnih aktivnosti vladala je kreativna atmosfera. Učenici su se trudili napraviti što originalniji suvenir i u njega unijeti dio riječke baštine, obiteljske tradicije i sebe samih.

U užem izboru odlučivalo se između ekološkog, morskog, suvenira, šarman-tnih starih škura i zvončara koji su Unicefom zaštićena baština.

Da bi likovna grupa započela likovno osmišljavati određene motive, mladi knjižničari su im tražili određene povijesne činjenice te stare i nove fotografije u knjigama i na internetskim stranicama.

Posjetili su Prirodoslovni i Pomorski i povijesni muzej Hrvatskog primorja i poslušali predavanje kustosa.

Riječko podmorje

Prirodoslovni muzej sa svojim primjercima ponudio nam je inspiraciju za maštovitu ribicu i zvjezdaču. Gotovo se nisu razlikovali od svojih prirodnih uzora.



Slika 2. Zvjezdača, keramika

Morčići

Da bi ih likovnjaci mogli naslikati usvojili smo legende o Turcima koji su bili pobijeđeni na Grobničkom polju. No, postoji i druga da su morčiće kao nakit smislili dokoni Venecijanci kojima su posluga bili crnci. Preuzele su ih Riječanke kao dio tradicionalnog ženskog pučkog nakita.

Gradska ura

Gradska ura ili toranj simbol je po kojem Rijeku odmah prepoznamo na svim fotografijama ili javljanjima naših voditelja TV – dnevnika. Usput smo čuli i priču – legendu o nepresušnom vrču kojeg pridržava dvoglavi orao, a koji simbolizira neiscrpnu vjernost grada austrijskom caru.

„Ura ide dalje, otkucava vrijeme, bilježi život grada, pamti priče za neke druge naraštaje...” (Gradski toranj, Pomorski i povijesni muzej Hrvatskog primorja, 2010.)



Slike 3. i 4. Gradski toranj u Rijeci, uživo i reciklirani dječji rad

Zvončari

„Nova priča koju smo čuli o čudnim, kršnim momcima koji za vrijeme maškara obuku bijele hlače, mornarske majice kratkih rukava i prkose buri i zimi, štoviše tjeraju je svojim grotesknim maskama ogromnih životinjskih glava.

Vezani za stočarske krajeve, što pokazuje i njihova oprema, prvobitna njihova zadaća bila je tjeranje zlih duhova zime i poticanje novog proljetnog ciklusa. Ogrnuti su ovčjim kožama i velikim zvonom na donjem dijelu leđa. Na glavi imaju posebno stilizirane maske – čudne životinjske glave s crvenim isplaženim jezikom i rogovima. Odjeveni su u bijele hlače i mornarske majice kratkih rukava. U rukama imaju baltu ili bačuku – stilizirani buzdovan.“³

Stare škure

Za oslikavanje ovog suvenira bilo je dovoljno pogledati mnoštvo starih fotografija primorskih škura. Njihova ljepota prosvjeda je protiv modernih aluminijskih koji imaju trajnost, ali nemaju šarm.

³ www.opcina-viskovo.hr posjećeno 12. 9. 2017.

Svjetionik s Mlake

Povijest svjetionika:

“Svjetionik je izgrađen 1884. godine u Rijeci. Sastoji se od visoke osmerokutne kamene kule i zgrade koja uključuje prizemlje, podrum i tri kata ukupne površine 720m². U sklopu svjetionika nalazi se skladište i motornica. Napajanje zgrade je 220V AC (iz javne električne mreže), dok se vodom opskrbljuje iz gradskog vodovoda. Svjetionik je automatiziran i uključen u sustav daljinskog nadzora. Sa svjetionika je povučena svjetioničarska posada.”⁴



Slika 5. Svjetionik na Mlaki

“Riječki svjetionik više ne radi i mogao bi se iskoristiti za postavljanje male muzejske zbirke svjetioničarske baštine, a ima sve uvjete da postane turistička atrakcija - njegovih 169 spiralnih stuba vodi do platforme na kupoli s koje se pruža prekrasan pogled na Rijeku.

Svjetionici usred grada nisu uobičajena stvar - njih obično nalazimo na pučinskim otocima, udaljenim hridima, isturenim rtovima - i stoga bismo ovome našem riječkom svjetioniku morali pokloniti više pažnje.”⁵

Na kraju ovog povijesnog i bajkovitog putovanja kojeg bi svaki posjetitelj našeg Primorskog kraja rado poslušao jer prikazuje našu povijest, tradiciju i čvrstu urbanu kulturu, izabrali smo kao pobjednika naš svjetionik s Mlake.

On je simbol našeg kvarta koji će ga obilježavati u svim vremenima i među svim naraštajima.

Stoga posjetite Mlaku - dio Rijeke koji je romantičan bez obzira što je industrijski.

⁴ <http://www.paluba.info/smf/index.php?topic=16592.20;wap2> posjećeno 15. 7. 2017.

⁵ <http://radio.hrt.hr/radio-rijeka/clanak/rijecki-svjetionik-na-mlaki-jedinstven-u-svijetu/39791/> Posjećeno:15.7.2017.

ZAKLJUČAK:

Kako je nastala kravata s Mlake?

Na kraju našeg istraživanja odlučili smo se za predmet koji u najvećoj mjeri određuje naš kvart i kroz koji možemo sažeti povijest, tradiciju a uklapa se i u naše vrijeme. Postoji od 1884., a i danas ostaje simbol Mlake.

Zaključeno je da će on dostojno predstaviti baštinu – industrijsku, našeg kvarta, a da bude dodatno privlačan postavljen je i kao motiv oslikan na kravati (tipično hrvatskom proizvodu). Kao što smo rekli na početku, priča o kravati i svjetioniku bit će predstavljena našim Erasmus partnerima u Češkoj, a pri tome će im se pokloniti sam proizvod – oslikana kravata. Na taj će se način napraviti turistička promidžba našeg kraja i zainteresirati potencijalne turiste za kupnju naših proizvoda. Knjižničari i likovna grupa postaju mali ambasadori turizma s ciljem da neki od naših partnera jednog dana ponovno posjete našu zemlju. Rezultat našeg malog projekta je proizvod koji ima povijesnu priču, a ujedno je i umjetnina – oslikana kravata.

Stvorena je priča koja ujedinjuje kolektivni duh učenika, ponos i želju za predstavljanjem naših vrijednosti učenicima i učiteljima iz stranih zemalja – našim Erasmus partnerima. Time je *Suvenir s Mlake* dobio multikulturalnu vrijednost.



Literatura

- 120 godina OŠ Podmurvice / Rijeka: Osnovna škola Podmurvice, 2006.: Liber Matejčić, R. (1988.) Kako čitati grad: Rijeka jučer, danas, 2013., 5. izdanje, Naklada Kvarner
- www.rijeka.hr posjećeno 1.9.2017.
- <http://radio.hrt.hr/radio-rijeka/clanak/rijecki-svjetionik-na-mlaki-jedinstven-u-svijetu/39791/> Posjećeno:15.7.2017.
- www.opcina-viskovo.hr posjećeno 12. 9. 2017.
- <http://www.paluba.info/smf/index.php?topic=16592.20;wap2> posjećeno 15. 7. 2017.
- Hrvatski leksikon, <http://www.hrleksikon.info/definicija/suvenir.htm> posjećeno 11. 9. 2017.
- www.os-podmurvice-ri.skole.hr
- www.rijeka.hr
- www.opcina-viskovo.hr
- www.raviko.hr/muzej/parkovi/4.htm

Souvenir from Mlaka

The main idea of the project *A Souvenir from Mlaka* was to motivate children to consider which motif could be the souvenir of our school and neighbourhood. It also had to represent our national heritage, because it was meant to be used in the Erasmus+ Programme in Czech Republic in Mnyšek pod Brdy Elementary School near Prague.

Students that participated in the project *A Souvenir from Mlaka* were from library and art groups, and they were mentored by Tamara Turić and Alida Devčić Crnić. Students studied the history of Rijeka by visiting Rijeka's museums and getting acquainted with the rich history of the city and its cultural heritage throughout the school year. The Folk Dance and Song Ensemble "Zvir" from Jelenje-Dražice and the Association of Bell Ringers from Zamet were invited to visit our elementary school, so that the students could see their traditional costumes up close.

Our school is located in a narrow urban area called Mlaka, close to the city park, and these green surroundings give it special beauty and charm. We enrich teaching with out-of-school facilities. We visit exhibitions, museums, historic-cultural monuments, theatres and puppet shows. We've also organised visits to industrial parts of the city such as ports, railway stations and shipyards.

These projects unite the collective spirit of the pupils, the pride and the desire to represent our values to students and teachers from foreign countries (Erasmus partners).

Keywords: *tourist promotion, homeland values, symbols of our region, multicultural representation, fellowship*

PODUZETNIŠTVO U NASTAVI

Ružica Jemeršić

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb

Božica Mandić

Osnovna škola Đure Prejca, PŠ Vinagora, Desinić

Sažetak

Uvođenjem Građanskoga odgoja i obrazovanja (2014.) u nastavni proces koji se odvija međupredmetnom korelacijom i integracijom sadržaja, otvaraju se mogućnosti za poticanje poduzetništva kod učenika osnovnih škola. Cilj ovoga rada bio je upoznati tradicijsku igračku koja je tržišno potpuno neprepoznatljiva. Iako je suvremeno tržište preplavljeno raznolikim igračkama koje svojim izgledom i namjenom privlače djecu i roditelje, ovim smo istraživanjem radili na osvještavanju (edukaciji) mladih ljudi o potrebi očuvanja narodnih običaja vezanih uz izradu dječje igračke i to na način da ne mijenjamo izvornost dječje igračke u izgledu, materijalu i primjeni, već da pronalazimo kreativna marketinška rješenja koja će igračku približiti mladim naraštajima i osvojiti njihova srca.

Osmišljavanjem marketinške kampanje, izradom promotivnih poruka, učinkovitijom i ciljanom promidžbom i promocijom, radom na osmišljenijoj komunikaciji s potencijalnim kupcima željeli smo razvijati poduzetnički duh osnovnoškolaca.

Ključne riječi: tradicijska igračka, poduzetništvo, marketing

1. Uvod i teorijska ishodišta

Stavljajući razvoj učenikovih kompetencija u središte odgoja i obrazovanja hrvatskog školskog sustava, uvodeći kurikulumski pristup planiranju i programiranju te određujući građanski odgoj i obrazovanje kao obveznu međupredmetnu temu kojom se učenici osposobljavaju za »aktivno i učinkovito obavljanje građanske uloge« (NOK), stvoreni su uvjeti za međupredmetno povezivanje sadržaja građanskog odgoja i obrazovanja, ali i njihovo provođenje kroz izvanastavne i projektne aktivnosti.

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i opće obvezno obrazovanje u osnovnoj i srednjoj školi 2010. godine predlaže međupredmetni sadržaj *Poduzetništvo* koje u području osnovnog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj nije do tada bilo zastupljeno u nastavnim sadržajima ni kao pojedini predmet ni kao dio nekog drugog nastavnog predmeta.

Europski parlament i Europsko vijeće, u svojim preporukama za razvoj poduzetništva, naveli su definiciju i načela te ključne kompetencije cjeloživotnog učenja. Prema tome gledištu, poduzetništvo predstavlja sposobnost pojedinca

da pretvara ideje u djela. Ono podrazumijeva kreativnost, inovativnost, sposobnost razumnog preuzimanja rizika, kao i sposobnost planiranja, nenasilnog rješavanja sukoba organiziranja te vođenja projekata kako bi se postigli određeni ciljevi. Kompetencijski pristup učenju implicira tri osnovna područja i to: znanje, vještine i stavove. Uzimajući u obzir dob djece u razrednoj nastavi čitav je projekt fokusiran na usvajanje pozitivnih i pravilnih stavova o poduzetništvu ne zanemarujući ni znanje ni vještine.

Poduzetništvo se provlači kroz svakodnevni obiteljski život dio kojeg su i dječje igračke.

Dječje igračke neiscrpno su područje za nove poslovne ideje, a potražnja za opremom za djecu uvijek je prisutna (činjenica je da su roditelji i bake i djedovi i tete i svi ostali „slabi“ na »klinge«), pa ni ne iznenađuje veliki izbor igračaka i svega ostalog za djecu u za to specijaliziranim trgovinama.

Nasrtljiva i bešćutna hladnoća plastike ispunja dječje sobe i kutke u kojima se djeca igraju. Događa se često i prečesto da djeca koja stanuju u istim zgradama, odijeljena nebrotjenim zidovima, samuju s igračkama koje, kao ni ovo vrijeme, nemaju smisla za igru.

Raznovrsnim električnim željeznicama i auto-pistama nisu potrebna djeca. Njima je dovoljno da ih uključe i dalje će se zabavljati sama sa sobom. Prvotno uzbuđenje u drugovanju s takvim igračkama brzo prijeđe u ravnodušnost i dosadu koje su tako pogubne za razvoj djece. Proizlazi da više ni igračke, kao nažalost ni roditelji, nemaju vremena koje bi u srdačnoj i mudroj zauzetosti posvetili djetetu.

Igra je sastavni dio života. U igri dijete postepeno i na lakši način rješava svoje sukobe što se javljaju u tijeku njegova razvitka. Igrajući se, dijete pronalazi igračku u svakom predmetu. Za njega kartonska kutija postaje auto, pluteni čep postaje zvrk, komad drveta kućica ili čamac. U svakome je trenutku dijete sposobno okrenuti prvotnu funkciju predmeta. Kad promatramo tu igru, stječe se dojam da je »prava« igračka u igri beznačajna. Važnija je igra i sposobnost ili želja djeteta da se igra i zanosu svojom maštom, a sve je drugo tome podređeno. Djetetu treba pružiti dovoljno mogućnosti za spontanost i stvaralačku igru. U posljednje se vrijeme sve više govori i piše o nedostatku igre, o nasilnoj igri, o usamljenosti, otuđenosti i samovanju djece, o negativnim utjecajima medija uz koje djeca provode sve više slobodnog vremena.

U posljednjih desetak godina učiteljskog rada u četverorazrednom kombiniranom odjelu vrlo često slušamo bake i djedove kako s dozom nostalgije pričaju o svojoj mladosti, dječjim igrama i igračkama, o tome kako su se oni igrali, izrađivali svoje igračke. Zainteresirale su nas njihove priče. One su nas potaknule i krenuli smo u istraživanje razvijajući *Projekt građanskog odgoja i obrazovanja* (NCVVO, 2015) kako bismo doznali čime su se i kako igrali naše bake i djedovi u vremenu bez električne energije, mehaničkih, plastičnih, baterijskih ili elektroničkih igračaka te pokušali i mi izraditi pokoj drvenu igračku.

2. Poduzetništvo u školi

2.1. Gost u razredu

Kako bismo se upoznali s načinom igre i vrstama igračaka s kojima su se igrali naši djedovi i bake, pozvali smo nekoliko njih u školu kako bi kao gosti sudjelovali u tijeku nastavnog procesa. U razgovoru s njima saznali kako su u Hrvatskom zagorju krajem 19. i početkom 20. stoljeća nastale dječje igračke koje su proizvodile manje obrtničke radionice.

Drvene su igračke većinom pravili seljaci u široj okolici Zagreba (Laz Bistrički) izrađujući ih ručno. Muškarci su ih oblikovali od drveta, a žene oslikavale. Najčešće su to bile svirale s jednom ili dvije cijevi, štap s gornjim dijelom u obliku sjekirice te igračka u obliku ptice na kotačima kojoj se pri vožnji pokreću krila. Izrađivane su od vrbova drveta, a ukrašavale geometrijskim ornamentima, dobivenima paljenjem površine. Umjesto nekadašnjeg politiranja, danas se više upotrebljava žuta ili narančasta prirodna boja na koju se, kada se osuši, nanosi ukras i to najčešće crvenom, zelenom ili crnom temperom. Roditelji bi svojoj djeci na proštenjima kupovali takve drvene igračke.

Jedan je djed donio neobičnu drvenu igračku i nitko od nas prisutnih nije znao kako se zove i način kako se rukuje. Upoznali smo *Vrglec*, tradicijsku dječju igračku. Toliko nas je oduševila svojim »vrgljanjem« da smo odlučili upoznati lokalnu i širu zajednicu s vrijednošću te, već pomalo zaboravljene igračke.

2.2. Izrada anketnih pitanja i provedba anketnog upitnika među roditeljima učenika škole

Na satovima razrednog odjela pristupili smo izradi anketnog upitnika kojim smo željeli saznati koliko se roditelji igraju s djecom te koji su razlozi kupovanja igračaka. Kako bismo izradili što kvalitetniji anketni upitnik (u prilogu), pažljivo smo birali distraktore za ponuđene odgovore. Podijelili smo anketni upitnik roditeljima i nakon obrade rezultata prikazivali smo i »čitali« grafove na satu matematike. U svrhu istraživanja sudjelovala su oba roditelja. Kako bismo dobili što preciznije rezultate, zamolili smo i ostale učenike naše škole da njihovi roditelji ispune anketni upitnik. Nakon tumačenja i rasprave o rezultatima, zaključili smo sljedeće: 92% roditelja samo povremeno kupuje igračku, njih 71% smatra da igračka služi stjecanju znanja, 81% roditelja mišljenja je da igračka mora razvijati maštu, dok njih 64 % smatra kako se igračka koristi isključivo za zabavu. Čak 72% roditelja iskazuje kako nema vremena za igru, a 74% kupnjom igračke nadoknađuje svoju odsutnost i nedostatak kvalitetnog vremena za druženje s djetetom. 79% roditelja dalo je izjavu kako im nije važno kakva je igračka, dok 32% roditelja nikakva igra ne zanima. Rezultate ove ankete koristila je razredna učiteljica za oblikovanje radionica za rad s roditeljima želeći naglasiti potrebu da provodeći

vrijeme s djetetom razvijamo povjerenje, bliskost i povezanost, zajedništvo, ljubav i podršku.

2.3. Ručno izrađivanje dječje igračke Vrglec

U želji da dječju igračku *Vrglec* predstavimo na Danima grada Krapine i na taj način senzibiliziramo javnost za prepoznavanje vrijednosti takve drvene igračke, zamolili smo djeda da rastavi igračku te smo upoznali njegove dijelove i način sklapanja kako bi dječja igračka proizvodila zvuk prilikom vrtnje. Za potrebe istraživanja, na satovima izvan nastavnih aktivnosti uspostavili smo eksperimentalnu i kontrolnu skupinu učenika koje su provodile određene zadatke. Kontrolna skupina je izrađivala dječju igračku kako nas je djed poučio, dok je eksperimentalna skupina mijenjala svojstva oraha, propelera i konca.



Slika 1. Dijelovi *Vrgleca* (kontrolna skupina)



Slika 2. Pucanje orahove ljuske ako se razdvaja nožićem (eksperimentalna skupina)

Opažanja:

Kako bi kroz orahovu ljusku provukli osovinu i konac, kontrolna skupina učenika dubila je orahovu ljusku uz pomoć metalne lopatice napravljene od čavla kroz jednu od tri izbušene rupice na orahu. To je dugotrajan proces, pa su učenici predložili da bismo ga mogli ubrzati razdvajanjem polovica orahovih ljusaka nožićem i na taj način brže izdubiti jezgru oraha. Nakon što je eksperimentalna skupina učenika orahove ljuske razdvojila nožićem, izdubili bi orahovu jezgru i ljepilom zalijepili dvije orahove ljuske. Već prilikom prvih odvajanja ljuski nožićem, dolazi do pucanja ljuske u 60% slučajeva. U preostalih 40% orahovih polovica koje smo lijepili, montirali smo sve dijelove i nakon trzajnih poteza špage i okretanja propelera, orahova ljuska nije izdržala trzajne poteze i opet bi se ljuska razdvojila. Zaključili smo kako je tradicijsko dubljenje jezgre uz pomoć bušenja triju rupica na orahovoj ljusci i vađenja jezgre metalnom lopaticom sigurnije jer ne dolazi do pucanja polovica orahovih ljuski uslijed trzajnih momenata okretanja propelera.

2.4. Izrađivanje marketinškog plana za promociju dječje igračke

Proučavajući i istražujući poduzetničke kompetencije i obogaćujući poduzetnički rječnik, tražili smo moguća rješenja za promociju dječje igračke kako bi ona postala prepoznatljiviji dio našega kraja i kako bi ju turisti poželjeli kupiti. Suradničkim učenjem i raspravljanjem u grupnoj interakciji, učenici su uočavali i zapisivali za svaku ideju njene pozitivne strane, ali i poteškoće na koje bi mogli nailaziti u realizaciji danih prijedloga. Svaka je skupina prezentirala rezultate grupne aktivnosti te su svi učenici dobili uvid u cjelinu teme kojom su se bavili. Nakon rasprave, skupine su se usuglasile da bi trebalo što veći broj ljudi upoznati s dječjom igračkom. U tablici slijede primjeri koje su učenici uočili promišljajući o mogućnostima promocije dječje igračke.

Tablica 1. Mogućnosti promocije dječje igračke

UPOZNATI LJUDE S VRIJEDNOŠĆU DJEČJE IGRAČKE VRGLEC		
	POZITIVNO	POTEŠKOĆE
Organizirati radionice izrade dječje igračke - sajmovi, kulturne manifestacije	- puno djece bi naučilo izrađivati vrglec - možemo koristiti kućicu u Muzeju Staro selo - usavršili bismo se u izradbi igračke - radionice realizirati u Centrima za rad s djecom s posebnim potrebama - didaktička vrijednost Vrgleca - razvija motoričke sposobnosti	- kako organizirati obvezni nastavni proces i opravdati izostanke s nastave - problem prijevoza, naplata - osigurati financijska sredstva za nabavku kutijica za pakiranje, etiketa, deklaracije
Zamolba muzeju da izloži Vrglec na svojim policama u suvenirnici	- dostupan turistima i posjetiteljima muzeja - veća mogućnost prodaje	- dječja igračka nije znanstveno istražena i ne može u bilo koji muzej (npr. srednjovjekovni u Dvor Veliki Tabor) - za prodaju je potrebno izraditi mnogo igračaka - nedostatak vremena
Povezati se s obrtničkom komorom Krapinsko-zagorske županije	- dobiti savjete kako senzibilizirati ljude za proizvod - namaknuti novac za prezentaciju i ostale potrebe - mogućnost izlaganja Vrgleca na obrtničkim sajmovima	- ljudi iz komore nemaju vremena za dječje projekte - nedostak sredstava za projekte škole - novac dobivaju udruge, a ne škole

Uputili smo i zamolbu voditeljici *Dvora Veliki Tabor*, gđi. Nadici Jagarčec da nas pouči što je sve potrebno poduzeti kako bi naša igračka osvojila tržište. Ugostila nas je u Dvoru i upoznala s mogućom marketinškom strategijom. Napomenula je kako je važna promocija kojom bismo potrošačima željeli prenijeti informacije o dječjoj igrački *Vrglec*. Poučila nas je kako je reklama vrlo važna i kako se možemo reklamirati u novinama, na Internetu, radiju i ostalim medijima. Predložila nam je i nagradne igre u kojima bi dječja igračka bila nagrada (npr. u radio-emisijama) ili izlaganje i izradba dječje igračke na sajmovima i izložbama.

2.5. Izrada promotivnih aktivnosti za reklamiranje dječje igračke

Kojim se sve trikovima služe oglašivači kako bi pretvorili naivne i senzibilne potrošače – djecu, a samim time utjecali i na odrasle potrošače i koje su sve posljedice toga? Kako se mjere opreza potrebne da bismo zaštitili svoje najmlađe ne bi pretvorile u borbu s vjetrenjačama, potrebno je temeljito se upoznati s namjerom i strategijama medijskog oglašavanja. Proučavali smo reklame i učenici su izdvajali one koje su im najzanimljivije.

Tijekom satova hrvatskoga jezika, naučili smo da su reklame jednostavan način da se bilo što proda na najdjelotvorniji način. Najvažnija moć reklame je laka dostupnost, privlačnost i uvjerljivost. Pisali smo kratke reklame za određene proizvode sa ciljem da se naglasi najvažnija komponenta proizvoda kojeg želimo prodati. Naučili smo da je slogan moto, fraza ili kratka rečenica koja se koristi u komercijalne svrhe. Cilj joj je da čestim ponavljanjem bude lako zapamćena, prepoznata ideja koju ona plasira. Raspisali smo natječaj na koji su se mogli prijaviti učenici naše škole sa ciljem izrade najboljeg slogana, jingla, jumbo plakata te scenarija za TV reklamu s temom dječje igračke *Vrglec*.

Prijedlozi za najbolji slogan: »Vrglec – prirodan i tradicijski!«; »Za učenje i igru«, zagorski vrglec. Nagrađeni slogan je: »100% prirodno! To je to!«

Učenik je napisao i pjesmu »Vrglec« za koju smo napisali note (u prilogu). Stvaralački oblik izražavanja nastao je na satu glazbene kulture. Kratku skladbu (jingl) poslali smo na radio postaju kako bismo snimili radijsku reklamu.

Vrglec

Vrglec vrglja, vrglec vrglja, oreh se vrti.

Vrglec vrglja, vrglec vrglja, špagicu vrti.

Vrglec vrglja, vrglec vrglja, okoli beži

Vrglec vrglja, vrglec vrglja, fort se vrti.

Vrglec, tradicijska je dječja igračka iz zagorskoga kraja.

Vrglec, 100% prirodno! To je to!

Kao prijedlozi scenarija za televizijsku reklamu pokušaji su dramskih improvizacija i izrade stripa. Do sada nismo uspjeli uspostaviti kontakt za snimanje TV reklame.

3. Zaključak

Djeci su potrebne igre i igračke s kojim će biti u stvaralačkom odnosu. Potrebne su im igračke koje u sebi nose toplinu i nježnost i koje nude ne samo sebe nego i nove svjetove.

Tradicijska dječja igračka *Vrglec* danas je gotovo potpuno nestala iz života djece zagorskoga kraja. Njihov zaborav možemo tumačiti postupnim preoblikovanjem tradicijskog načina života.

Projekt *Poduzetništvo u školi* doveo nas je do zanimljivih zaključaka:

Djeca koja žive u mjestima sa seoskim obilježjima u vrlo malom broju poznaju tradicijske dječje igre i igračke. Roditelji redovito kupuju industrijske igračke kako bi dijete obradovali poklonom, pri kupnji paze da igračka bude odgojna te da djetetu pruži nova znanja.

Manji broj roditelja izrađuje igračke za svoje dijete navodeći kako nemaju vremena ili znanja za njenu izradbu.

Prema dobivenim rezultatima, izrazito je malen broj roditelja koji redovito izrađuje igračke za svoje dijete ili se aktivno igra sa svojom djecom, uživajući na taj način u zajedničkom druženju.

Svud oko nas su reklame: bliješte s velikih jumbo plakata, skrivaju se na autobusnim stanicama, iskaču iz dnevnih novina, ali najviše pažnje zaokupljaju zanimljivim scenama s TV ekrana, mijenjaju naš život podilazeći nam u našim željama i potrebama. Unatoč promjenama u sadržajima, oblicima i materijalima suvremenih igračaka današnjeg svijeta djeteta, osjeća se potreba povratku prirodnim materijalima, tj. tradicijskoj igrački, osjeća se potreba zajedničke igre kako roditelja s djecom, tako i zajedničkih prijateljskih igara sa vršnjacima i drugom djecom različite dobi.

Mi smo u tome barem djelomično uspjeli: svojim smo istraživačkim radom potaknuli kako roditelje, djedove i bake, tako i djecu na zajedničku igru i zajedničko provođenje slobodnog vremena njegujući tradicijsku igru i izradbu drvenih dječjih igračaka, osvijestili smo utjecaj reklama na naše svakodnevne odabire te usvojili dio poduzetničkog rječnika i načina poslovanja – od ideje do proizvoda.

Ostaje nam još reklamiranje *Vrgleca* na obrtničkim sajmovima putem učeničke zadruge. Na taj način škola se otvara široj društvenoj zajednici gdje se ideje djece mogu realizirati i izvan granica škole prema školi otvorenih vrata sa inovativnošću, kreativnošću i poduzetništvom u odgojno-obrazovnom sustavu.

Literatura

1. Arambašić, S. (2007). Poduzetništvo 1. Zagreb: Mate d.o.o.
2. Bernik, J. i Đurđević, S. (2013). Poduzetništvo, udžbenik za prvi razred srednje ekonomske škole. Zagreb: Školska knjiga.
3. Bonifačić, N. R. (1963). Narodne drame, poslovice i zagonetke. Zagreb: Matica hrvatska.
4. Ilišin, V. (2001). Djeca i mediji. Zagreb: IDIZ.
5. Knežević, G. (1993). Našekolo veselo. Zagreb: Ethno.
6. Vrančić, M. Budimo poduzetni! Učenje za poduzetništvo u osnovnoj školi. Inspiredbylearning.<http://inspiredbylearning.eu/book.php?id=30&language=hr> Posjećeno 5.rujna 2017.

Entrepreneurship in Teaching

The introduction of Civic Education in the teaching process (marked by intersubject correlation and content integration) opens up opportunities for the promotion of entrepreneurship in elementary school pupils. The aim of this paper was to study and popularize a traditional toy that is totally unrecognizable on the market. Although the modern market is flooded with a variety of toys that attract children and their parents with their appearance and function, the aim of this research was to educate young people about the need of preserving the traditional customs. We wanted to make this toy without altering the originality of its appearance, material and application; instead, we wanted to find creative marketing solutions which will draw young generations in and win their hearts. By designing a marketing campaign, creating promotional messages, creating a more efficient and targeted advertising and promotion, working on a well-designed communication with potential buyers, we wanted to develop the entrepreneurial spirit in elementary school pupils.

Keywords: *traditional toy, entrepreneurship, marketing*

Prilozi

Prilog 1: Anketni upitnik proveden s roditeljima

Osnovna škola Đure Prejca Desinić
Područni razredni odjel Vinagora
Učenici 4. razreda

ANKETA

Učenici Osnovne škole Đure Prejca u Desiniću, Područni razredni odjel Vinagora provode istraživanje o tradicijskim igračkama. Molimo Vas da odgovorite na ova pitanja kako bismo doznali razloge kupovanja igračaka. Unaprijed Vam zahvaljujemo na suradnji.

Godina rođenja: _____ Selo / mjesto: _____

1. Kupujete li dječje igračke?

- a) da, redovito
- b) ne, budući da ne zadovoljavaju naše potrebe
- c) povremeno

2. Koji su razlozi vašeg kupovanja igračaka ?

- a) da se dijete obrađuje poklonom
- b) za dječju zabavu
- c) da bi dijete imalo istu igračku kao i druga djeca
- d) zato što je dijete inzistiralo da mu se kupi igračka
- e) zato što uživam kupujući igračke
- f) ostali razlozi (koji) _____

3. Koje tri od navedenih karakteristika najviše odgovaraju idealnoj igrački?

- a) odgojna igračka koja omogućuje djetetu stjecati nova znanja
- b) igračka koja razvija fizičku spremnost djeteta
- c) igračka prilagođena dobi djeteta
- d) igračka koja razvija dječju maštu
- f) solidna igračka koja dugo traje
- g) igračka prilagođena spolu
- i) igračka za « lijepo oko »

4. Pri kupnji igračke, pazim da ona bude:

- a) drvena
- b) plastična
- c) metalna
- d) nije mi važno

5. Jeste li ikada za svoje dijete sami izradili igračku?

- a) da, mnogo puta
- b) da, jednom
- c) ne

6. Zbog čega niste svojoj djeci izrađivali igračke?

- a) nemam dovoljno vremena
- b) ne znam izraditi igračke
- c) moje igračke nisu tako lijepe ni kvalitetne kao kupljene
- d) industrijske igračke su bolje

Prilog 2: Notni zapis za jingl *Vrglec vrglja*

Vrglec vrglja



POTICANJE STVARANJA I IZRAŽAVANJA IZVAN OKVIRA U DJEČJEM VRTIĆU

Vanja Zanze
Danijela Bilić
DV Osijek, Osijek

Sažetak

Suvremeni kurikulum odbacuje svako objašnjavanje predškolskoj djeci kako se nešto crta, konstruira ili promišlja te potiče drugačije pristupe stvaranju i izražavanju u dječjem vrtiću. No u dječjim vrtićima još uvijek je prisutno slijeđenje stereotipa koji su nametnuti i koji guše kreativnost djeteta. Stručan i osviješten odgojitelj može potpuno preokrenuti stranicu i probuditi originalnog umjetnika i mislioca u svakom djetetu. Uz teorijsko razmatranje problema, rad prikazuje i primjere iz prakse autora gdje su djeci nuđeni prirodni materijali, različite plohe, dramske igre i drugi poticaji za stvaranje autentičnog doživljaja u datom trenutku. Djeca su stvarala kompozicije, konstrukcije, crteže, skulpture lišene šablonskog, a pune originalnog izričaja. Također su pokazali visoku razinu kreativnosti u govornom stvaralaštvu i izražavanju pokretom na što su ih potaknule dramske igre. Stvaranje i izražavanje izvan okvira treba postati praksa u svakoj odgojnoj – obrazovnoj skupini. No problem koji se javlja i o kojem treba još promišljati je taj što se prelaskom u osnovnu školu od djece uglavnom traži šablonsko stvaranje. Pa tako npr. objekt crtanja ili slikanja najčešće mora biti prepoznatljiv oku odraslog promatrača. Takav pristup, u okviru, ne može poticati razvoj kreativnost kod djece.

Ključne riječi: *kreativnost; originalnost; predškolsko dijete; prirodni materijali; dramske igre*

Uvod

Kreativnost kao sposobnost stvaranja originalnih ideja, pojmova ili rješavanja problema razvija se od najranije dobi djeteta. Kreativnost nije rezervirana samo za darovite pojedince, to je potencijal koji posjeduju svi ljudi. Samo je pitanje u kojoj mjeri će se kreativnost razviti kod pojedinca i što će on s tom kreativnošću učiniti. U novije vrijeme, kreativnost se sve više cijeni, a u budućnosti, možemo pretpostaviti, mogla bi biti jedna od najvažnijih značajki osobnosti čovjeka. "Mi trebamo novu vrstu ljudskih bića koji su u stanju odvojiti se od prošlosti, koji se osjećaju jaki i hrabri s mnogo samopouzdanja da se u sadašnjosti nose s problemima na improvizirajući način bez prethodne pripreme". (Bognar, L., 2012:14). Kreativnost možemo pokazati i izraziti u brojnim područjima ljudskog djelovanja: u pisanju, govoru, u likovnom izražavanju ili u glazbi, u građenju i konstruiranju, u pristupu rješavanju nekih bitnih pitanja u životu isl. Odgojitelj mora znati potencijal svakog medija kako bi, prema Slunjski (2015: 142.) mogao djetetu ponuditi

upravo onaj medij kojim može izraziti ono određeno, specifično svojstvo ili fenomen kojim se bavi i koji želi izraziti. Te nastavlja da izražajne potencijale svakog medija možemo mjeriti stupnjem u kojoj mjeri taj medij omogućuje djetetu izražavanje, a odgojitelju razumijevanje određene ideje, znanja ili načina razmišljanja djeteta. Na kreativan način možemo izraziti puno toga. Tako će netko smišljati nove ideje i težiti inovativnosti, dok će se drugi prikloniti mišljenju i stavovima većine te moguće i utonuti u stereotipe i predrasude.

Razvijanje kreativnosti u dječjem vrtiću važna je zadaća svih praktičara u odgojno – obrazovnom sustavu. To se postiže s različitim igrama i pristupima koji odbacuju poučavanje djece koje nalikuje školskom načinu rada. Jer suvremeni kurikulum odbacuje svako objašnjavanje predškolskoj djeci kako se nešto crta, konstruira ili promišlja te potiče drugačije pristupe stvaranju i izražavanju u dječjem vrtiću. Stručan i osviješten odgojitelj može potpuno preokrenuti stranicu i probuditi originalnog umjetnika i mislioca u svakom djetetu. Djeca, neopterećena nametanjem nečega od strane odrasle osobe, mogu na jedinstven i originalan način iskazati svoje viđenje svijeta. Takvi radovi uvijek su zanimljivi, drugačiji, kažemo da su kreativni jer pokazuju nešto što je autentičan izričaj djeteta koje je stvaralo. Takvi su radovi izvan okvira te bi takav način u radu s djecom trebao postati praksom svakog odgojitelja. Ukoliko ponudimo djeci prirodne materijale za izražavanje, različite plohe, neoblikovane materijale, materijale koji reflektiraju svjetlost i sl., osobito koji su daleko od kupovnih i gotovih igračaka te zanimljive igre poput dramskih igara kreativnost će se razvijati i djeca će nas iznenaditi svojom nesputanošću i originalnošću.

Što znači biti kreativan i stvarati izvan okvira?

Prema Huzjaku (2006: 236.), kao osobine kreativnosti uzimaju se dva elementa: kreativni pojedinac uočava, vidi, doživljava, kombinira stvari i pojave na nov, svjež, neuobičajen način te kreativni pojedinac proizvodi nove, neuobičajene, drugačije ideje i djela. I drugi se bave objašnjavanjem kreativnosti pa tako Arar i Rački (2003: 3.) navode da je većina istraživača suglasna da je kreativnost proces proizvodnje nečega što je originalno i vrijedno (prema Sternberg, 1996). Neki autori (Herceg, L. V., Rončević, A., Karlavaris, B., 2010: 75) navode da se razlikuju kvalitativni i kvantitativni faktori kreativnosti. Kvantitativni su fluentnost (lak i brz tijek misli), redefinicija (sposobnost uporabe poznatog na nov način) i elaboracija (sposobnost organiziranja procesa istraživanja i komponiranja završnog postignuća). Za kvalitativne faktore navode: originalnost, fleksibilnost, osjetljivost za probleme.

Važno je istaknuti i što znači stvarati. Sam proces kojim se dolazi do kreativnosti započinje uočavanjem problema, istraživanjem i improvizacijom mogućih rješenja, dolaženjem do novih, neobičnih rješenja koje dijete nastoji kreativno realizirati te na kraju procjenom ostvarenih postignuća (Herceg, L. V., Rončević, A., Karlavaris, B., 2010: 73). Dijete svijet doživljava drugačije nego odrasla osoba i

promatra ga svojim očima. Djeca su vrlo motivirana za otkrivanje nečega novoga i u tome su vrlo spontana. Dječje stvaralaštvo ispoljava se kroz igru jer je igra najvažnija aktivnost za djecu rane i predškolske dobi. Potaknuti djecu na stvaranje nečega što je originalno i novo zahtjeva dobro poznavanje karakteristika dobi djece s kojom se radi, ali također zahtjeva motiviranog, stručnog, pripremljenog i kreativnog odgojitelja. Djeca imaju bogatu maštu i imaginaciju te bi to trebala biti polazišna točna i za aktiviranje kreativnog procesa u njima samima. Kažemo da takva djeca stvaraju i izražavaju se izvan okvira. U dječjim vrtićima i u školi još uvijek je prisutno slijeđenje stereotipa koji su nametnuti i koji guše kreativnost djeteta. Osobito se to vidi polaskom u školu kad se od djece očekuje stvaranje prepoznatljivog oku odraslog promatrača. Sunce bi trebalo biti žuto i okruglo, nebo plavo, a zašto sunce ne bi bilo plavo i trokutasto, a nebo zeleno? Problem nije izražen samo u području likovnog izražavanja nego i šire. Tako navodi Bognar (2012: 18) da su problem u nastavi i pismeni ispiti koji se uglavnom svode na jedan točan odgovor što je protivno filozofiji nastave koja potiče kreativnost. On također ističe da „humana škola koja teži razvoju svih ljudskih potencijala ima obavezu da potiče kreativnost“. Pristup, u okviru, ne može poticati razvoj kreativnost kod djece.

Postoje ometajući faktori koji guše kreativnost i navode dijete na slijeđenje stereotipa. Često se na dječjim crtežima mogu vidjeti potpuno isto nacrtane kuće, drveće, ljudi, tada govorimo o šablonama. Najveći ometajući faktor je društvo u kojem živimo i koje nameće kako nešto treba izgledati, kako se trebamo ponašati pa čak i osjećati. Ovakvim šablonskim, likovnim radovima mogu pogodovati: pretjerana upotreba bojanki, govorenje djetetu da to što je nacrtalo nije dobro i da ne sliči stvarnom objektu, crtanje djetetu i poučavanje kako se crta, neizgrađivanje svoje osobnosti pa će dijete kopirati druge isl. U periodu od 4. do 6. godine života, (prema Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M., 2004.: 52) dječji crtežu su „maštoviti, inventivni, ne pokazuju zabrinutost za realističnu reprezentaciju stvarnosti i baš kao i zreli umjetnici, igraju se bojama, oblicima, slobodno i nekonvencionalno.“ Dalje navode isti autori kako će većina djece prijeći u doslovno, naučeno prikazivanje stvarnosti i u toj će se razvojnoj fazi zadržati i u odrasloj dobi. Kako se to ne bi dogodilo i prije vremena ili kako se to ne bi dogodilo baš svoj djeci zadatak je odgojno – obrazovnih djelatnika uistinu kompleksan i zahtjevan. Odolijevati nametanjima svijeta koji nas okružuje nije lako. U nekim zemljama poput Kine kod djece se potiče „hvatanje duha predmeta“ (Huzjak, 2006: 234), a svaka sličnost naslikanog predmeta sa stvarnim objektom nastoji se izbjegavati. No djeca u Hrvatskoj još uvijek bivaju pozitivno vrednovana ako je objekt na radu prikazan vjerno originalu. U dječjim vrtićima gdje nema takvog vrednovanja kreativni izričaj djeteta češći je, ali se s vremenom gubi kod većine djece jer su društvene norme nesalomive i nepremostive. I Kunac (2015: 425, prema Baer, 2012), ističe da važnu ulogu u ocjeni i procjeni kreativnosti ima društvo i navodi da skeptičnost i otpor prema novim idejama često sprječavaju njihovu provedbu jer druge osobe, upravo zbog novosti i originalnosti tih ideja, ponekad teško mogu pojmiti njihovu korisnost i upotrebu.

Aktivnosti i prostor kao poticaj kreativnog izražavanja u dječjem vrtiću

U sobi dnevnog boravka u dječjem vrtiću važno je dobro pripremiti i opremiti centre aktivnosti u kojima će djeca razvijati svoje sposobnosti, stupati u interakcije te spoznati nešto novo istražujući. Centri trebaju pobuditi interes za stvaranjem i izražavanjem koje je originalno i nenametnuto od strane odrasle osobe. Prostorno-materijalno okruženje svojom multisenzoričnošću može značajno doprinijeti kako angažiranju svih osjetila tako i kvalitetnim interakcijama djece i odgojitelja u dječjem vrtiću pa i poticanju kreativnog stvaranja. Prema Sindik (2008: 144), osmišljavanjem prostora dolazi do izražaja mogućnost dječje organizacije, njihova kreativnost u različitim medijima izražavanja, kombinatorika, nove ideje i oblici suradnje. I Budisavljević (2015: 28) ističe važnost prostora te navodi da se različite kompetencije razvijaju poticajima u različitim centrima. U kvalitetno oblikovanom prostorno-materijalnom okruženju, ističe Slunjski (2015:69), prilike za učenje djece mnogo su cjelovitije, raznovrsnije i raznorodnije od onih koje im se nude u okruženju koje je sterilno i neadekvatno osmišljeno.



Slika 1. Likovni centar

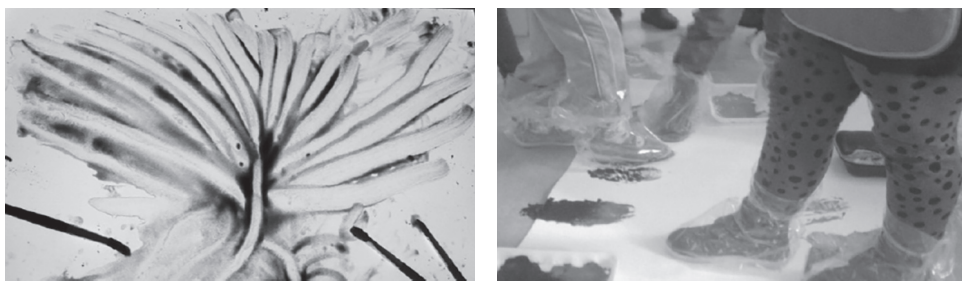


Slika 2. Istraživački centar

Jedan od važnih centara u kojemu dijete može stvarati na kreativan način jest likovni centar. Ovaj prostor treba odisati estetikom i umjetnošću te omogućiti djetetu preradu svojih ideja i misli upotrebom različitih likovnih materijala. Ti materijali moraju biti primjereni dobi djeteta, treba ih biti u dovoljnim količinama, a mjesto stvaranja ne treba ograničiti na stol. Mjesto stvaranja može biti i pod ili zid ukoliko priredimo odgovarajuću zaštitu. Ploha za likovno izražavanje ne mora biti samo papir, to može biti kamen, komad drveta, neoblikovani materijali od kartona, plastike, najlona, stakla isl. Također možemo oblikovati i u prostoru. „Za oblikovanje na plohi vezani su crtež, grafika i slikarstvo, a za oblikovanje u prostoru kiparstvo, graditeljstvo i urbanizam, dok se primijenjena umjetnost i dizajn vežu uz plohu i uz prostor.“ (Jakubin, M., 2010:10). No što će potaknut dijete na likovno izražavanje? Poticaji mogu biti raznovrsni: glazba, fotografija, priča, igrokaz, zvuk, riječ, doživljaj...

U našem prostoru za likovno izražavanje nastojali smo poštivati dječju osobnost i samostalnost u odabiru tehnike rada, prostor smo učinili ugodnim i poticajnim, te pokušali osigurati rad u vrlo malim grupama. Sve s ciljem izbjegavanja

kopiranja, sugeriranja i bilo kakvog nametanja. Pribor za likovno izražavanje tijekom čitave godine bio je dostupan djeci na način da rade onda kada sami osjete potrebu. Ovakvim pristupom pokazalo se da djeca stvaraju puno kreativnije radovi. Nastojali smo potaknuti djecu na stvaranje radova koji nisu banalni i tek puko reproduciranje viđenog nego originalnih motiva koji otkrivaju promatraču neke nove spoznaje.



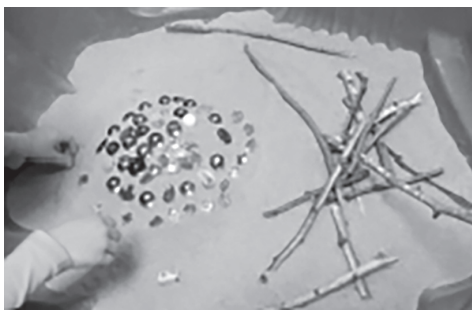
Slika 3. Likovno izražavanje na različitim ploham.

Ovaj centar povezan je s centrom za istraživanje u kojem su djeca promatrala i uočavala različite predmete i živa bića iz prirode (kamen, drvo, list, pijesak, zemlju, insekte isl.), materijale koji reflektiraju svjetlost (zrcala, folije isl.), materijale koji stvaraju svjetlost i sjenu isl. Uz te materijale djeci su ponuđene i različite plohe i prostor za stvaranje kompozicija od materijala po izboru. Najzanimljiviji i najkreativniji uradci djece nastali su na crno – bijelim ploham od plastike i keramike na kojima su slagali prirodno i umjetno kamenje. Istraživanje i stvaranje trajalo je vrlo dugo i u svakodnevnim igrama te su kompozicije uvijek poprimale drugačiju dimenziju. Kompozicije na crno – bijelim ploham bile su artistske i nije se primjećivalo šablonsko stvaranje niti kopiranje drugih. S vremenom smo na kamenje dodali linije i točke koje su potaknule djecu na još inovativniju upotrebu i izražavanje.



Slika 4. Stvaranje kamenih kompozicija.

Potpuno nespupani i nevođeni nego isključivo potaknuti zanimljivim materijalima počeli su prirodne materijale premještati i u druge centre aktivnosti. Stvarali su slike u pijesku, na zrcalu, gradili u centru građenja, kreirali glazbene instrumente i svirali te slikali i crtali s grančicama po kartonskim i papirnatim ploham, na rastresitim materijalima, na podlogama od stiropora, najlona, stakla isl.

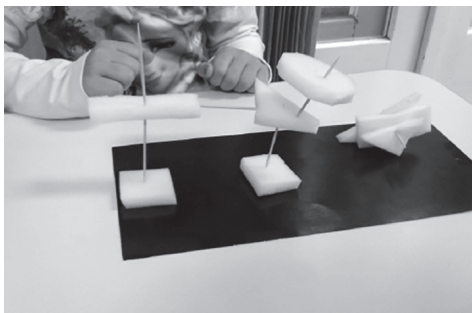


Slika 5. Stvaranje u pijesku.



Slika 6. Drvena kompozicija.

Materijale koji su didaktički neoblikovani djeca mogu iskoristiti također na različite načine. Slaganje neoblikovanih materijala pobuđuje poseban doživljaj u djetetu. Čepovi, CD-ovi, kutije, čavlići, spužve, žice isl. u trenutku mijenjaju svoju namjenu i postaju mala umjetnička djela.



Slika 7. Prostorno – plastično oblikovanje.

Visoku razinu kreativnosti djeca su pokazala i u govornom stvaralaštvu te izražavanju pokretom na što su ih često potaknule dramske igre. U dramskim igrama poput igre „Stručnjaci“ djeca su kreirala čitave osobnosti na zadano zanimanje. Pojmovi koji su bili polazište igre bili su npr. stručnjak za umorne ljude, stručnjak za krave koje pjevaju, stručnjak za prašnjave mucice, stručnjak za hvatanje krokodila s čačkalicama isl. Osim što igra pobuđuje vedro raspoloženje potiče i razvoj govornog stvaralaštva. Mašta je u ovakvim igrama bila vrlo bujna, izjave djece ostavljale su bez daha i bez sumnje možemo reći da su bile vrlo kreativne i originalne.

Transkript dječjeg razgovora.

B:B: *„Kad su umorni ljudi došli ja im dao neki napitak i oni popili. Stavio sam unutra čaja i tablete od čokolade da im bude ukusno i da ne povraćaju. Onda su malo spavali i nisu više bili umorni. A kad su opet bili umorni ja im dao dušek da stave na leđa, onako zavezao im špagom, i onda su mogli da se malo naslone na drvo da ih ne žulja kad se umore. I krenu opet dalje i tako je bilo.“*

Š.G.: *„Te male mucice su bile svuda i nisu htjele u usisavač, ni s metlom ni nikuda. Onda ja uzeo balone i onako ih kao na kosu, znaš, da se uhvate, kao onaj elektricitet. I tako ih s balonima sve pohvatao!“*

Dramske igre bile su nam dragocjene u poticanju kreativnosti kod djece bilo da se traži govorni izričaj ili samo pantomimski izričaj. A neke od njih koristili smo i uz glazbu kako bi stvaranje izvan okvira poprimilo sasvim novu dimenziju. Upotrebom glazbe i zamišljanja djeca mogu stvarati originalne pokrete. Tijelo kao instrument za kreativno izražavanje koristi se najčešće u dramskom odgoju. Tako tijelo ili dijelovi tijela mogu biti sve ono što dijete zamisli u tom trenutku. Ovakvi izričaji potpuno su autentični, nastaju u trenu i ostanu zabilježeni jedino ako uhvatimo taj pokret fotoaparatom ili kamerom.

Glazbu je posebno područje umjetnosti koje ne smije biti zanemareno u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. „Potičući dijete glazbom i njezinim elementima, pobuđujemo njegovu maštu i kreativnost.“ (Majsec Vrbanić, V., 2009: 21). Glazba može biti pokretač iznimnih kreativnih izričaja djeteta bilo da koristi pokret, zvuk, glas ili se kombiniraju svi elementi. Glazba koju slušamo u dječjem vrtiću treba biti primjerena i kvalitetna. No neka istraživanja pokazuju kako se glazba ne koristi dostatno u dječjem vrtiću ili barem neke vrste glazbe. Tako Dundović i Sam Palmić (2013: 12) navode rezultate svog istraživanja provedenog među odgojiteljima u kojem tvrde kako je „...djelomično potvrđena i hipoteza da odgojitelji nedovoljno pozornosti pridaju značenju glazbe za cjelovit razvoj djeteta, budući da se ispitanici načelno slažu da je slušanje važno područje i aktivnost, iako pritom ne pokazuju osjetljivost za slušanje instrumentalne glazbe.“ U našoj skupini glazba je svakodnevni poticaj za različite aktivnosti. Glazba koju koristimo u većem obimu je instrumentalna glazba, klasična glazba i dječja glazba, a nešto manje tradicijsku glazbu. Uz glazbu djeca mogu stvarati opuštenije i kreativnije, ona ih potiče na zamišljanje i maštanje, osim toga razvija se sluh, osjećaj za ritam i harmoniju te formira dobar glazbeni ukus.



Slika 8. Igra s prirodnim materijalima

Treba istaknuti i značaj prirodnog okruženja jer djeluje na sva područja djetetova razvoja. U svakodnevnom radu potrebno je dio dana boraviti kako u vrtićkom dvorištu tako i u obližnjim parkovima, šumama, voćnjacima, na obalama... Manipulirajući s prirodnim materijalima u vanjskom okruženju djeca mogu biti izrazito kreativna. Kamen, list, školjka mogu postati poticaji za kreativni igru, ali i načini spoznavanja svijeta oko sebe te stjecanja praktičnih i korisnih znanja." Prirodno okruženje pruža mogućnost proširenja odgojno-obrazovne djelatnosti i sukonstrukcije kurikula vezane uz očuvanje prirode, okoliš i održivi razvoj. „(Valjan Vukić, 2012: 130).



Slika 9. Pisanje na drugačiji način.

Uz sve navedene načine poticanja djece na kreativno izražavanje postoje i drugi. U svakom centru interesa moguće su zanimljive igre i materijali koji će potaknuti djecu na stvaranje. Pa tako i u centru početnog čitanja i pisanja te u centru razvijanja matematičkih predodžbi dijete može iznenaditi neobičnim rješenjima i izrazima. Važno je samo ponuditi atraktivne poticaje pa se tako npr. slova mogu pisati i na kamenu, na zemlji ili na kutiji, zbrajati se može pomoću čepova, školjki, skupovi se mogu stvarati na svjetlećem stolu od pjene isl. Čak i kad ovi načini ne razvijaju kreativnost nego nešto drugo svakako su zanimljivi djeci i privlače ih više nego tradicionalni načini rada.

Odgojitelj koji potiče kreativnost

Odgojitelj je stručnjak koji stvara uvjete za razvijanje svih potencijala djeteta u dječjem vrtiću. On stvara prilike za istraživanje, eksperimentiranjem te potiče razvijanje divergentnog mišljenja, logičkog zaključivanja, razvijanja govora, mašte i kreativnosti. Propituje strategije učenja djeteta i pronalazi rješenja za svako dijete, pomaže mu izraziti se na način koji je njemu najprimjereniji. Odgojitelj koji potiče kreativnost kod djece zainteresiran je za proces kojim dijete uči, nije mu primarno vidjeti krajnji rezultata. Ključno je razumjeti da se dječja kreativnost ne može poticati ukoliko smo usmjereni samo na krajnji rezultat. (Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimikene, R., Sabailauskiene, R., Trikić, Z., Vonta, T., 2012: 131). Iz tog razloga treba poticati samostalnost, slobodu izražavanja, davati povratne informacije te stupati u dijalog s djetetom.

Prema Slunjski (2015: 109) pristup kojim se uvažavaju prirodni impulsi djece za istraživanje i razumijevanjem svijeta oko sebe, bitno mijenja tradicionalnu ulogu odgojitelja te se ona od izravnog poučavatelja djece u metodički strukturiranim aktivnostima transformira u osiguravatelja izbora i poticatelja istraživačkih aktivnosti djece od kojih mnoge iniciraju i organiziraju djece. Iz toga zaključujemo da odgojitelj treba promatrati, pomagati i voditi onoliko koliko je potrebno. Sindik (2008: 145) ističe da odgojitelj podržava razvoj djeteta „...prije svega bogatom ponudom materijala koji djeci omogućuje prirodni put dobivanja informacija, konstruiranje znanja i rješavanje problema.“ Bogatstvo ponude materijala odnosi se na kvalitativnu i kvantitativnu dimenziju materijala, ali isto tako i na stalnu dostupnost materijala djetetu te navodi dalje Sindik (2008: 145) da bi materijal trebao biti takav da dijete s njim može neposredno manipulirati i istraživati svojstva tih materijala, eksperimentirati s materijalima, transformirati ih i stvarati različite konstrukcije.

Odgojitelj može potaknuti razvoj kreativnosti kod djece ako je otvorenog uma, suptilan i nenametljiv, stručan, kompetentan i motiviran. Pa tako i Šagud (2002: 22) ističe da bi se razvijale stvaralačke sposobnosti djece moramo dati djeci mogućnost slobodnog izražavanja i eksperimentiranja da stvaraju složene i izvorne odgovore u problemskim stanjima, da slobodno iskušavaju, improviziraju i da u tome budu poticani i ohrabrivani od stane odrasle osobe. No u praksi, nisu svi

odgojitelji / učitelji na dobrom putu u poticanju kreativnosti kod djece. Prisutnost „tradicionalnijeg“ pristupa vrednovanja dječjeg uratka u skladu je s očekivanjima društva u kojemu živimo, a koje je i samo „u okviru“ te se aktualizira pitanje potrebnog vremena da se to promijeni.

Zaključne misli

Poticanje stvaranja i izražavanja izvan okvira važna je zadaća praktičara u odgojno – obrazovnom sustavu. Ponudom zanimljivih materijala i igara te pristupom koji nije nalik školskom načinu rada djeca mogu stvarati inovativno i originalno. Uz aktivnosti koje nudimo djeci veliku pozornost treba posvetiti i prostoru koji će svojom multisenzoričnošću i estetikom potaknuti kreativni izričaj djeteta. Ovakav pristup trebao bi zaživjeti u većoj mjeri i u vrtićima i u školama jer budućnost stavlja imperativ na kreativnog i inovativnog pojedinca. Veliku ulogu u poticanju kreativnosti kod djece imaju odgojitelji i učitelji. Kreativnost kao sposobnost stvaranja nečeg novog i vrijednog treba razvijati kod svakog djeteta. Potencijal za kreativnost ima svako dijete samo je pitanje u kolikom omjeru ćemo tu kreativnost uspjeti izvući na površinu. U sustavu odgoja i obrazovanja trebalo bi potpuno odbaciti vrednovanje dječjih uradaka na način koji je trenutno prisutan, a koji guši kreativnost djeteta.

Literatura

1. Budisavljević, T. (2015). Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj*, 79: 26-26.
2. Dundović, N., Sam Palmić, R. (2010). Glazba u dječjem vrtiću. *Dijete, vrtić, obitelj*, 70: 11-13.
3. Herceg, L. V., Rončević, A., Karlavaris, B. (2010). *Metodika likovne kulture djece rane i predškolske dobi*. Zagreb: Alfa d. d.
4. Jakubin, M. (2001). *Likovni jezik i likovne tehnike*. Zagreb: Educa.
5. Majsec Vrbanić, V. (2009) Poticanje glazbom i njezinim elementima. *Dijete, vrtić, obitelj*, 56: 20-24.
6. Slunjski, E. i sur. (2015). *Izvan okvira. Kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element d.o.o.
7. Starc, B., Čudina Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve one koji odgajaju djecu predškolske dobi. Zagreb: Golden marketing- Tehnička knjiga.
8. Šagud, M. (2002). *Odgajatelj u dječjoj igri*. Zagreb: Školske novine

9. URL1: Arar, L.J., Rački, Ž. (2003.). *Priroda kreativnosti*. Psihologijske teme, Vol 12.No. 1. prosinac 2003.
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=19581
 Posjećeno 9. srpnja 2017.
10. URL2: Bognar, L. (2012). *Kreativnost u nastavi*. Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, Vol.153 No.1 Siječanj 2012.
<http://hrcak.srce.hr/82857> Posjećeno 13. srpnja 2017.
11. URL3: Huzjak, M. (2006). *Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu*. Odgojne znanosti, Vol 8., No 1(11), lipanj 2006.
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=41460
 Posjećeno 8.srpnja 2017.
12. URL4: Kunac, S. (2015). *Kreativnost i pedagogija*. Napredak: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu, Vol.156 No.4 Listopad 2015.
<http://hrcak.srce.hr/166211> Posjećeno 17.08. 2017.
13. URL5: Valjan Vukić, V. (2012). *Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi*. Magista ladertina 7(7), 2012.
<https://hrcak.srce.hr/file/147100>
 Posjećeno 18.08. 2017.
14. URL5: Sindik, J. (2008). *Poticajno okruženje i osobni prostor djece u dječjem vrtiću*. Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu Vol. 3. (2008)1, No. 5. lipanj 2008.
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=40743
 Posjećeno 16. srpnja 2017.

Fostering Creativity and Unrestricted Expression in Kindergarten

Modern curriculum rejects any kind of explaining to preschool children as to how to draw something, how to construct or think, and instead encourages different approaches to creating new things and expressing oneself. Nevertheless, imposed stereotypes which suppress creativity of a child are still present in kindergartens. A skillful and enlightened educator can switch the situation completely and awaken a unique artist and thinker in every child. Along with theoretical observations of the problem, this paper also shows examples from author's professional practice, where children were offered natural materials, various surfaces, drama games and other stimuli for creating an authentic experience at a given moment. Children created compositions, constructions, drawings, sculptures which were deprived of any norms, while full of unique expression. They also showed a high level of creativity at language production and movement expression for which they were inspired by drama games. Creativity and expression beyond the norm should become practice in every educational group. But the problem that arises and should be further considered is that with entering elementary school children are required to be creative within the norm. Accordingly, for instance, in most cases the object of drawing or painting has to be recognizable to the eye of an adult observer. Such approach, according to the norm, cannot foster creativity in children.

Keywords: *creativity, uniqueness, preschool child, natural material, drama games*

VAŽNOST SOCIJALNOG I MATERIJALNOG OKRUŽENJA U PROCESU UČENJA DJECE RANE DOBI

Nina Ljubičić
DV Maslačak, Zadar

Sažetak

Ukoliko se promišljao načinu na koji djeca predškolske dobi uče, apsolutno je nemoguće uzeti u obzir samo materijalni ili socijalni kontekst kao segment percepcije. Dječji vrtić kao ustanova trebao bi biti primarni partner obiteljskom odgoju u stvaranju poticajnih uvjeta za individualni razvoj svakog djeteta, za buđenje njihovog urođenog kreativnog potencijala.

Na koji je način to moguće optimalno realizirati? Može li se praksa mijenjati ako se ne promišlja o njoj na svjesnoj i introspektivnoj razini? Odgojitelj refleksivni praktičar koji u kontekstu stvaranja socijalnog i materijalnog okruženja koje će poticati razvoj i učenje djece, svoju bi praksu trebao temeljiti na sljedećim pitanjima – Koja je uloga odgojitelja u procesu prirodnog učenja djeteta? Zašto je važno okruženje za učenje? Razumije li se svrhovitost i važnost dječjih samoorganiziranih i samoiniciranih aktivnosti? Što djeca konkretno uče iz svojih autorskih kreacija? Kontinuiranom (samo)refleksijom te analizom dokumentacije nepobitno se kristalizira činjenica da je primarni cilj refleksivnog praktičara (Šagud 2006) konstantno stvaranje uvjeta za suradničko učenje, promatranje istog podržavajući samoorganizirane aktivnosti, dokumentiranje njihovih akcija, nastojanje razumijevanja onoga što oni konkretno čine te na temelju toga interveniranje po potrebi poštujući dječji interes i autorstvo. Prirodni interes djece najjače će potaknuti dobro i zanimljivo osmišljen prostor u sobi gdje djeca borave. Materijalni kontekst prvi je korak ukoliko odgojitelj želi djeci omogućiti okruženje za učenje/obogaćenu sredinu koja će djetetu pružati izazove – ponuditi im dovoljno različitih i zanimljivih materijala kao i izrađenih "homemade" konstrukcija ili instalacija koje moraju biti interesantne, interaktivne, nadograđujuće i vrlo promišljeno ponuđene od strane odgojitelja da djeci nude upravo ono što bi trebala biti srž ovog teksta u pokušaju zornog povezivanja teorije i prakse – transformaciju postojećeg znanja kroz neposredno činjenje u socio-materijalnom okruženju u sasvim novo autorsko znanje (prema Slunjski, 2008) Međutim, neosporno je također da će konkretna transformacija znanja biti brža i kvalitetnija ukoliko se odvija u interakciji sa kompetentnijim ili intrinzično motiviranim djetetom – upravo u ovom dijelu naglašava se važnost socijalne dimenzije, kako dječje tako i odrasle.

Ključne riječi: *refleksivni praktičar, interaktivni poticaji, suradničko učenje, transformirano znanje, kontinuirano dokumentiranje procesa*

Uvod

U posljednjih desetak (i više) godina kontinuirano se govori o transformaciji profesionalnog znanja/percepcije odgojitelja kao refleksivnog praktičara (onoga koji promišlja o svojoj praksi, koji se na svoju praksu reflektira, koji svakodnevno stvara uvjete za dječje kooperativne akcije pokušavajući razumjeti konkretne dječje autorske aktivnosti). Upravo o toj promjeni percepcije govori autorica Šagud (2006) kada iznosi tezu da refleksivni praktičar stvara, odnosno gradi refleksivnu praksu na osnovi svog razmišljanja o njoj-prije, poslije i tijekom same akcije, zapravo uspoređujući njegov proces razvoja sa uzdizanjem na metarazinu svog odgojnog učenja.

Nit vodilja refleksivne prakse svakako je razumijevanje djece, odnosno njihovih akcija, a kako bi se na temelju toga kreirali uvjeti za njihov cjelovit razvoj, u skladu sa suvremenim spoznajama o razvoju i učenju djece, naglašava se važnost socijalnog i materijalnog konteksta. U dobro osmišljenom i zanimljivom materijalnom okruženju dijete će brže ući u interakciju s prostorom i materijalima kao i u suradničku akciju sa vršnjacima ili odraslima koji ga okružuju te na taj način imati veći broj prilika za kvalitetniji razvoj.

Povezanost teorije i prakse

Dječji vrtić kao Ustanova trebao bi biti primarni partner obiteljskom odgoju u stvaranju poticajnih uvjeta za individualni razvoj svakog djeteta na što nas obvezuje Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. NKRPOO (2015) definira smjernice što bi vrtić kao zajednica trebao biti – mjesto koje djetetu rane dobi pruža mogućnost zdravog i prirodnog razvoja, mjesto kvalitetnih odnosa, suradnje i tolerancije, mjesto istraživanja i aktivnog učenja poštujući individualnost svakog djeteta kao sukonstruktora svog vlastitog kurikuluma podržavajući način na koji djeca uče, uvjete u kojima to čine, njihovu individualnu krivulju razvoja, inicijativu, prirodno "čuđenje" i izražavanje kroz različite forme i medije. Na koji način stvarati uvjete u ustanovi da bi se moglo pristupiti realizaciji predhodno navedenih postulata u praksi?

Prvi preduvjet za implementaciju kurikuluma u praksu je *razumjeti ga*, no to ne znači razumjeti ga deklarativno ili uvjeravati druge da ga se razumije, već njegovo razumijevanje osjećati kako na svjesnoj tako i na introspektivnoj razini. Također, nužno je *razumijeti načine na koje dijete rane dobi uči i što mu je za to potrebno* (poticajno materijalno okruženje/suradništvo/interakcija/vremenska dimenzija koja nije čvrsta već fleksibilna.) Autorica Slunjski (2008) o istome govori da upravo naša uvjerenja i stavovi kao i način na koji percipiramo djecu (kompetentna/ nekompetentna) snažno utječe na to kakav ćemo im prostor za igru i učenje oblikovati i sukladno tome kakav će biti smjer naše intervencije uslijed podržavanja samoorganiziranih i samoiniciranih autorskih aktivnosti kao izvornih prirodnih oblika učenja.

“Teorija djeluje na praktičara u mjeri u kojoj je on razumije, prihvaća i svakodnevno provodi i povratno visoka razina razumijevanja vlastite prakse i kvalitetna iskustva praktičara optimalna su podloga razvoju teorije.”
(Maleš, 2011: 187)

Materijalni i socijalni kontekst kao podloga za kreiranje znanja i invencije

Dijete se u suvremenoj pedagogiji shvaća kao subjekt vlastitog razvoja, kao biće koje suodređuje svoj obrazovni proces i socijalne odnose (Bašić, 2011). Djeca se od rođenja aktivno povezuju sa svojom okolinom, rođena su sa sposobnošću učenja te znanje konstruiraju kroz kooperaciju i komunikaciju s drugom djecom i s odraslima (Dahlberg i sur. , 1999). Stoga se u kontekstu učenja djeteta govori o sukonstrukciji znanja i razumijevanja svijeta kroz propitivanje i provjeravanje vlastitih koncepata u komunikaciji s ravnopravnim drugima te revidiranje postojećih koncepata, produbljivanje razumijevanja i nadograđivanje znanja (Slunjski, 2006).

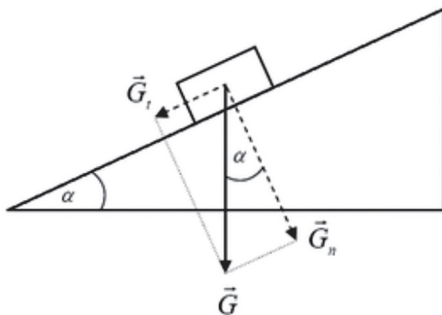
Da bi dijete moglo revidirati ili (su) konstruirati svoje znanje odgojitelj mu za njegovo iskustvo svakodnevno treba stvarati uvjete.

Prirodni interes djece najjače će potaknuti kvalitetno i zanimljivo osmišljen prostor u sobi gdje djeca borave. Materijalni kontekst prvi je korak ako želimo djeci omogućiti okruženje za učenje. Važno je da je interaktivan, da dijete u njemu može konkretno nešto činiti, uživati u samom procesu učenja/revidiranja/razmjene znanja (Slunjski 2008) te biti u mogućnosti vidjeti posljedicu svoje akcije koju će s vremenskim odmakom (i drugim znanjem) preispitivati tražeći novi način rješavanja problema u socijalnim interakcijama. Brunner (prema Slunjski 2008) naglašava da djeca imaju metakognitivne sposobnosti, odnosno da mogu osvještavati svoje misaone procese obzirom na trenutno (su) konstruirano znanje. Upravo ova ideja otvara još veći spektar mogućnosti odgojiteljeve podrške ka dječjem učenju. Zaranjanjem u foto i video dokumentaciju samog procesa s vremenom je sve lakše prepoznati i razumjeti dječje akcije. Ono što svakodnevno pozitivno iznenađuje je upravo lakoća dječjeg prirodnog učenja. Ukoliko odgojitelj djeci daje povratnu informaciju da ih razumije i poštuje njihovu individualnu krivulju razvoja i učenja, te njihov trenutni interes, onda će i on biti u mogućnosti vidjeti “iza scene” – npr. u samoorganiziranim aktivnostima moći će razumjeti njihov način učenja i u samim akcijama prepoznati iskru genijalnosti – kroz kreacije novih igara (s njihovim pravilima) često će biti moguće prepoznati upravo korištenje transformiranog znanja. Dijete najbrže uči u interakciji s drugim djetetom ili odraslima. Prema Vigotskom (Vasta, Haith, Miller, 2005) učenje je dijalektički proces u kojem dijete uči zajedničkim iskustvom rješavanja problema s nekim drugim. Učenje se odvija kroz neposredno iskustvo i razmjenu već postojećih znanja koje se u tekućoj akciji konstantno preispituju. To je proces koji nije statičan, već fluidan na što se nastavlja i Piaget (Vasta, Haith, Miller, 2005) s teorijom konstruktivizma u kojoj zastupa upravo aktivno nadograđivanje dječjeg znanja nasuprot pasivnog preuzimanja istog.

Konstruiranje znanja kod djece rane dobi

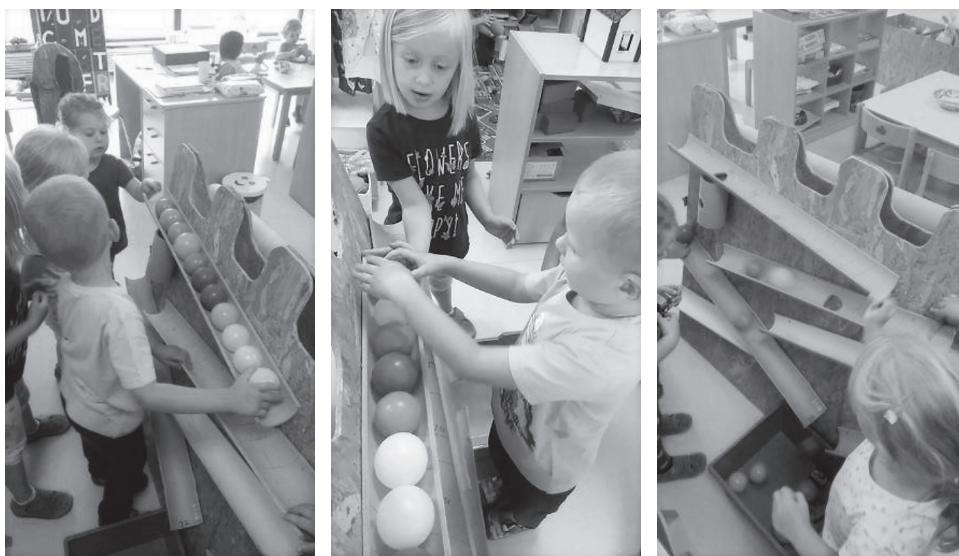
Nedvojbeno su u konstruiranju svog znanja djeca aktivni sudionici što najzornije možemo dekodirati kroz svakodnevno dokumentiranje njihovih aktivnosti. Kroz praksu se pokazalo da će sam proces preispitivanja ili (su) konstruiranja znanja biti brži ukoliko se radi o dobro osmišljenom interaktivnom poticaju, fascinantnom mediju /materijalu ili kompetentnijem (intrinzično motiviranom) vršnjaku. Prema Slunjski (2008) samo konstruiranje znanja kreće od hipoteze/pretpostavke koju dijete u određenom trenutku tako razumije, tijekom samog procesa/ igre /istraživanja njegova se pretpostavka mijenja pod djelovanjem kvalitetnog socio-materijalnog okruženja uslijed čega dijete preispituje svoju prvobitnu hipotezu i konstruira novo (autorsko) znanje koje je i nadalje u međusobnoj korelaciji sa daljnjim uvjetima pod kojima se realiziraju slijedeće dječje akcije.

Iako u osvrtu na vlastitu praksu nisam realizirala nikakvo akcijsko istraživanje s mjerljivim rezultatima, sam proces učenja djece kroz suradničku akciju i revidiranje vlastitog znanja i te kako je moguće reflektirati potkrepljivanjem video i foto dokumentacije iz svakodnevne prakse (etnografski zapisi). Pokušati ću približiti jednu od situacija dječjeg (su) konstruiranja znanja uz pomoć interaktivnog "homemade" poticaja (obostrane kosine sa nagibima različitih dužina i stupnjeva i loptice jednakih /različitih masa). Kosina je nagnuta ravna ploha koja može služiti kao čvrsta podloga za dizanje ili spuštanje tereta, a koristi se za analizu i vježbanje primjene Newtonovih zakona gibanja u kojima više sila pod različitim kutevima vuče ili gura tijelo na kosini (<https://hr.wikipedia.org/wiki/Kosina>). Djeca su kosine već neko vrijeme imala kao mogućnost istraživanja slobodnog pada loptica jednakih / različitih masa/veličina i utjecaja njihove težine na brzinu kretanja niz kosinu (težina G vuče tijelo okomito prema dolje ali se ono ne može gibati u tome smjeru (gravitacija) jer mu se ispriječila kosina.



Slika 1. Skica rastava težine na kosini (https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/f1/Rastav_tezine_na_kosini.PNG/320px-Rastav_tezine_na_kosini.PNG)

Moja hipoteza je bila kako će zaključiti da loptice koje imaju jednaku masu padaju u kutiju istom brzinom, no međutim, tijekom istraživačke akcije u nju se uključilo kompetentnije dijete većeg iskustva na području proučavanja slobodnog pada loptica. Ono je poredalo sve loptice na prvu kosinu držeći fizičku prepreku rukom da ne odskližu (dogovorno uključujući još jedno dijete da mu dodaje loptice i trećeg sudionika da drži kutiju pri dnu i dočekuje njihov slobodni pad. Kada je dijete diglo ruku, svi zajedno promatraju njihovo gibanje na kosinama (radilo se o cca. desetak loptica). Slijedi dogovorna promjena uloga (samoorganizirana, kao i cijela istraživačka akcija), promjena onoga koji dodaje, slaže (drži prepreku) i dočekuje loptice.



Slika 2. Istovremeno spuštanje svih loptica niz kosinu

Transkript razgovora (u dijalektu): D1: "Ja bum držala sad gore ruku da se ne skotrljaju!"

D2: "Ti drži, ja bum slagal!"

D1: "Puštam!"

D3: "Gle, brže ideju ak su sve!"

U trenutku kada D1 pušta ruku koja je na loptice djelovala kao prepreka loptice padaju djelujući jedna na drugu kao sila i njihov pad postaje vidljivo brži nego što je to bio slučaj sa pojedinačnim lopticama. Konstruirano dječje znanje ("Brže ideju ak su sve") možemo prikazati i relevantnom formulom (www. holo. hr Drugi Newtonov zakon, posjećeno 20. 02. 2018.)

$F=ma$, odnosno $a=F/m$



Slika 3. Istraživanje slobodnog pada loptica različitih veličina i masa

Prema Drugom Newtonovom zakonu akceleracija je proporcionalna sili koja djeluje na tijelo, a obrnuto proporcionalna masi (odnosno, brzina promjene količine gibanja tijela jednaka je sili koja djeluje na tijelo.). Sukladno tome, djeci se nude loptice različitih masa i veličina kao poticaj za daljnje istaživanje odnosa istih i njihovog gibanja niz kosinu. Djeca stavljaju različite veličine/mase loptica u različite (su) odnose. Kombiniraju pad samo velikih, samo malih i na kraju jedna mala – velika – mala te promišljaju o njihovoj brzini pada. Njihov zaključak glasi: "Brže ideju manje jer su teže." (manje loptice su drvene a velike su plastične)



Slika 4. Korištenje loptice veće mase kao sile koja ubrzava slobodni pad ostalih

U kombinaciju loptica za istraživanje dodaje se jedna specifične mase jer je jedina punjena vodom. Djeca je vrlo brzo koriste kao onu koja prenosi svoju silu na ostale loptice manje mase i sukladno trenutnom znanju (i onom koje su u zajedničkoj akciji (su) konstruirali) očekuju da će time postići akceleraciju istih.

Transkript razgovora:

odgojitelj: "Što misliš, što bi se dogodilo da se zajedno sa prijateljem spuštaš niz tobogan držeći se jedan za drugog?"

dijete: "Ja bi ga pogurao jer bi sjedio iza njega"

odgojitelj: "Misliš li da bi se kretali brže ili sporije niz tobogan nego da se spuštaš sam?"

dijete (razmišlja) "Brže, jer smo teži!"

U praksi svakodnevno potvrđujemo da djeca u kvalitetnoj interakciji (sa prostorom, materijalima, vršnjacima) mogu i te kako doći do novih spoznaja, odnosno konstruirati neko novo znanje, a da im pritom nije nužno potreban odrasli da ga u njega upućuje.

Zaključak

Vratiti ću se na početnu misao uvodnog dijela u kojem se spominje nužnost promišljanja vlastite prakse – uz to asolutno naglašavam osvještavanje onoga što mi odrasli svakodnevno činimo – stvaranje kvalitetnih uvjeta (socijalnih/materijalnih) za podizanje kvalitete dječjih iskustava i učenje.

Posebno ću naglasiti ono što je meni kao praktičaru važno – promatrati i vidjeti nije isto – ako ne razumijem i ne vidim, neću biti u mogućnosti intervenirati kada to bude potrebno i na taj način neću moći podržati dječji smjer akcije.

Iskreno vjerujem da je dobra organizacija SDB i zanimljiva ponuda (ne) strukturiranih materijala baza za kvalitetne samoinicirane i samoorganizirane (autorske) aktivnosti. Ukoliko materijal/ponuda intrinzično motivira samo jedno dijete, ono može u aktivnosti ostati duže vrijeme te motivirati nekog drugog za akciju/intelektualnu interakciju i na taj način mu osigurati dodatne kvalitetne uvjete za individualni razvoj. Prema Slunjski (2008.) djeca jednake kronološke dobi ne trebaju imati jednake kompetencije, ali vrlo aktivno mogu učiti u konkretnoj igri jedno od drugoga što je vidljivo iz prikazanih nizova procesnih foto zapisa.

Literatura

a) knjige

1. Dahlberg, G.; Moss, P.; Pence, A. (1999), *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press
2. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). MZOS
3. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči*, Spektar Media, Zagreb
4. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu vrtiću – organizaciji koja uči*, Mali profesor, Zagreb
5. Šagud, M. (2006) *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*, Petrinja, Visoka učiteljska škola
6. Vasta, Haith, Miller (2005) *Dječja psihologija*, Naklada Slap, Jastrebarsko

b) članci u zborniku radova

1. Bašić, S. (2011), (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 19-38
2. Slunjski, E (2011), *Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikulumu*, U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*, Zagreb: Zavod za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, str. 179-208

c) internetski izvori:

URL1: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/f/f1/Rastav_tezine_na_kosini.PNG/320px-Rastav_tezine_na_kosini.PNG, posjećeno 20. 02. 2018

URL2: <http://www.holo.hr>, Drugi Newtonov zakon, posjećeno 20. 02. 2018.

URL3: <https://hr.wikipedia.org/wiki/Kosina>, posjećeno 20. 02. 2018.

The Importance of Social and Material Surroundings in Process of Natural Learning of Children in Early Age

If we think about the way preschool children learn, it's absolutely impossible to take just material or social context as a part of our perception. Kindergarten should, as an institution, be a primary partner to family upbringing in creating stimulating conditions for individual development for every child, awakening their inherent creative potential, for which we have a legal obligation by the National Curriculum of Early Childhood and Preschool Education.

What is the optimal way to accomplish this? Can we change practice if we don't think about it on a conscious and introspective level? What is my role as an educator in a process of natural learning of a child? Why are surroundings important for learning? Do I understand the point and importance of children's self-organized and self-initiated activities? What specifically do children learn from their creations? By continuously (self)reflecting and analyzing documentation I have discovered an irrefutable fact: my primary goal is to constantly create conditions for collaborative learning, observe it and support self-organized activities, documenting their actions, endeavouring to understand what they specifically do, and based on that, intervene as needed respecting children's interest and authorship. The natural interest of children will be motivated the most by good and interesting design of the room in which they are staying. Material context is the first step if we want to enable the surroundings for learning/enriched surroundings which will offer challenges for children – offer them enough different and interesting materials, as well as homemade constructions or installations which have to be interesting, interactive and upgradeable. The educator should offer those in a thought-out way, to give the children just what the core of this text should be – transformation of an existing knowledge through immediate action in the socio-material surroundings to a completely new authentic knowledge. However, it's undisputed that the specific transformation will be faster and better if it's happening in interaction with more competent and intrinsically more motivated child – in that part, I emphasize the importance of the social dimension for both children and adults.

Keywords: *metacognition, interactive potentials, collaborative learning, transformed knowledge, continuous process documenting*

NASTAVNI MATERIJALI KOJE SU IZRADILI UČENICI ZA SEBE I ZA SVOJE PRIJATELJE S TEŠKOĆAMA U UČENJU

Adriana Pavlinić Tomšić

Dana Stakor

Osnovna škola Banova Jaruga

Sažetak

Potaknuti konstantnom potrebom za inovativnošću, inspirirani internetom kao sredstvom za nepresušan izvor ideja, pokušali bismo radionicom približiti učiteljima neke ideje koje smo ostvarili u našoj školi. Kroz radionicu bismo prezentirali nekoliko projekata koji su ostvareni zahvaljujući zajedničkim idejama učenika i učiteljica, te su kroz njih izrađeni materijali za nastavu koje će učiteljice moći koristiti duži niz godina kako bi nastavu učinile zanimljivijom i samim time kvalitetnijom. Iako su sve ideje dostupne na internetu, smatramo kako kolegicama i kolegama ponekad nedostaje volje da na bilo koji način osmisle zanimljivu i projektno-orijentiranu nastavu. Iz tog razloga želimo kroz radionicu prezentirati nekoliko naših projekata, koji su, prema našem mišljenju, kao i prema mišljenju naših učenika, umnogome unaprijedili nastavu stranih jezika u našoj školi. Prvi projekt koji želimo prezentirati na radionici su knjige koje su učenici izrađivali na nastavi njegovanja češkog jezika i kulture. Drugi projekt je izrada igre „kolo sreće“, koja se koristi u nastavi njemačkog jezika. Igru su izradili učenici uz pomoć nastavnice, a na internetu je pronađena kao igra za ponavljanje matematike za učenike od drugog do četvrtog razreda. Treći projekt koji želimo predstaviti je igra „pecanje“, koja je također preuzeta od kolegica iz razredne nastave, a prilagođena je za nastavu njemačkog i engleskog jezika. Četvrti projekt je igra „tko će prije“, koju su izradili i igraju učenici na nastavi njemačkog jezika. Peti projekt je igra „zmajev dvorac“, koja je također osmišljena i izrađena za nastavu njemačkog jezika. Kroz radionicu želimo pokazati kako za malo novca možemo napraviti izvrsne dodatne, ali i osnovne materijale za nastavu, te uključiti učenike, koji tvrde kako su uživali u izradi materijala, a još više uživaju koristeći materijale koje su sami izrađivali.

Ključne riječi: *nastava stranih jezika, projektno-orijentirana nastava, internet, igre u nastavi*

1. Uvod

U literaturi, ali i u praksi se sve više govori o teškoćama u učenju, a praksa pokazuje da se teškoće u učenju sve češće pojavljuju kod djece. Čak i kod učenika koji nemaju teškoće u učenju, možemo primijetiti kako im je na nastavi nerijetko dosadno. Učenici imaju pažnju cca. 8 minuta i stručnjaci upozoravaju kako bi svako toliko trebalo promijeniti aktivnost kako bi učenici mogli pratiti nastavu tijekom cijelog sata. Zbog potrebe za stalnim promjenama aktivnosti na satu, vježbe i zadatci iz udžbenika i radne bilježnice nisu uvijek dovoljni da bi sat ostao

dovoljno zanimljiv pa smo odlučili pokušati s raznim igrama, posebno na satovima ponavljanja. U dogovoru s učenicima, odlučila sam da sami izrađujemo igre koje ćemo koristiti na nastavi. Učenicima sam prepustila većinu posla jer sami tvrde kako im je draže ono što sami naprave. Do sada smo izradili dvadesetak igara koje naizmjenično koristimo u nastavi njemačkog jezika, a prilagođavamo ih i za druge predmete u dogovoru s nastavnicima. Iako smo mala škola, koja broji manje od 200 učenika, imamo velik broj učenika s raznim teškoćama, kojima je usvajanje predviđenog gradiva svakodnevni izazov, koji ne uspiju uvijek savladati. Kod učenika s teškoćama su motivacija i poticaj učitelja često ključni za njihov uspjeh, igre u nastavi su se pokazale kao pun pogodak za usvajanje gradiva, ponavljanje, ali i kao način usmenih, u nekim situacijama čak i pismenih provjera znanja. U ovoj radionici ćemo prezentirati pet igara koje su omiljene među učenicima, iako neke od njih zahtijevaju dulju pripremu.

2. Igra

Igra je djeci najprivlačnija aktivnost, u njoj se iskušava dječja spretnost, snaga, razum, moć koncentracije, brzina i sreća, a uvijek ju prati osjećaj radosne napetosti i uzbuđenja zbog neizvjesnog ishoda. Iako je s jedne strane puna napetih situacija, igra ipak rasterećuje, opušta, smiruje i to zbog toga što je cilj igre zapravo sama igra. Iako se igra karakterizira kao dobrovoljna djelatnost, ona se odvija po točno utvrđenim pravilima, a igrači su svjesni da je suština igre upravo poštivanje pravila i dogovora.

2.1. Igra u nastavi

U današnjoj nastavi je igra integrirana kao jedna od uporišnih točaka, pri čemu je poseban naglasak na nastavu stranih jezika. Tako u nastavi stranih jezika igra prestaje biti jedna od sporednih aktivnosti (koja može poslužiti za „kamufliranje“ dosadnog uvježbavanja gramatika ili pak za iskorištenost posljednjih nekoliko minuta sata) i često postaje glavna aktivnost na satu. Jednako kako je igra spontana, tako je i živi jezik spontan, a tu prirodnu vezu je dobro iskoristiti u nastavi. Igrajući se na satu, učenici će strani jezik doživjeti u njegovoj prirodnoj funkciji, dakle jezik neće biti sam sebi svrhom nego sredstvo igre. Tada će učenici zaboraviti da su učenici, zaboraviti će da su učionici i da se trude zbog ocjene, oni će postati igrači, kao što su to i inače, izvan škole.

Kako bi učenici igru doživjeli kao spontanu aktivnost i kako bi na satu bila uspješno provedena, potrebno je zadovoljiti nekoliko preduvjeta: prvi preduvjet je natjecateljski karakter koji podrazumijeva točno određena pravila kao što je broj igrača, ograničeno vrijeme, prostor i sl., te sustav ocjenjivanja i nagrađivanja. No, nemaju sve igre za cilj ocjenjivanje i nagrađivanje. Neke igre su namijenjene opuštanju i zabavi, pa kod takvih igara ovaj preduvjet nije obavezan. Drugi

preduvjet je temeljita priprema u obliku dobro uvježbanog vokabulara i dobro pripremljenih i objašnjenih pravila igre sa primjerima i pokusnom igrom. Treći preduvjet je ispravljanje pogrešaka, što ponekad može predstavljati određene teškoće. U pravilu, za vrijeme igre bi nastavnik trebao ispraviti samo one pogreške koje mogu izazvati nesporazum i tako omesti tijek igre. Ostale pogreške bi nastavnik trebao ignorirati. Ako je riječ o 'velikoj' gramatičkoj grešci koja se ponavlja kod više učenika, nastavnik bi ju trebao neupadljivo ispraviti u tijeku igre. Ako je nastavnik promatrač igre, bilo bi dobro da diskretno bilježi pogreške i analizira ih s učenicima nakon igre. Četvrti preduvjet je komuniciranje na stranom jeziku. Pravila igre je potrebno objasniti na materinjem jeziku, dok bi igrači za vrijeme igre trebali komunicirati isključivo na stranom jeziku.

Kod odabira igre treba biti pažljiv i razmišljati o dobi i predznanju učenika, no važan faktor su i broj učenika u grupi, mogućnost zadovoljenja tehničkih preduvjeta, unaprijed pripremljen materijal i vrijeme. Polazna točka kod odabira igre je uglavnom nastavna jedinica ili dio gradiva koji se želi ponoviti i uvježbati.

U priči oko igara u nastavi postoji još jedan vrlo važan čimbenik, a to je odgojna vrijednost igre, koja u djece jača duh zajedništva i osjećaj pripadnosti grupi. Igra učenike navikava na poštenju i razumnu borbu, na odmjeravanje snaga i prihvatanje poraza, jača samostalnost i samodisciplinu, gradi samopouzdanje i potiče stvaralačku maštu. Igra je prirodna potreba djeteta, djetetov izvor radosti i ugođe, a na nastavi stranog jezika može stvoriti takvo ozračje da će rezultati učenja biti zamjetno bolji, a učenici će biti zadovoljniji i s veseljem dolaziti na nastavu.

Osim samih igara, važan faktor u nastavi, posebno nastavi stranih jezika, imaju pjesmice i brojalice. One su zastupljene već od najranije faze učenja materinjeg jezika. Jednako tako se koriste i u najranijim fazama učenja stranog jezika. Dok brojalice na materinjem jeziku učvršćuju, nesvjesno, praksom stečena znanja, dotle brojalice i recitacije na stranom jeziku upućuju malog učenika u usvajanje novog jezičnog sustava i njegovih automatizama. U dobi od šest do deset godina učenik strani jezični sadržaj prihvaća intuitivno, upija ga na isti način kao što se upija materinji jezik (oponašanjem i ponavljanjem za odraslima). Upravo to oponašanje usvajanja materinjeg jezika pridonosi kvaliteti i zapamćivanju naučenog, a utječe na učenje jezika u kasnijoj dobi i olakšava učenje složenijeg gradiva. Brojalicama, pjesmicama i recitacijama se na najprirodniji način usvaja fonološki i morfosintaktički sustav jezika. Nastavnik pritom gestom, mimikom, pokretom tijela, dodirima, navodi učenika na tumačenje jezično prezentiranog sadržaja, a učenik istim načinom pokazuje da je razumio. Pažljivim odabirom aktivnosti vezanih uz brojalicu možemo postići jednak efekt kao kod igre. Tako možemo s učenicima pretvoriti brojalicu u mini igrokaz ili čak lutkarsku predstavu, što je učenicima jako zanimljivo i potakne ih da pjesmicu ili brojalicu rado i s lakoćom nauče napamet.

3. Teškoće u učenju

Teškoće u učenju obuhvaćaju specifično neurološko funkcioniranje koje ometa sposobnost pohranjivanja, obrade ili stvaranja informacija i na taj način stvara raskorak između sposobnosti i učinjenog. Djeca s teškoćama u učenju često su osobe prosječne ili natprosječne inteligencije, tek manji broj djece ima niži kvocijent inteligencije. Teškoće u učenju mogu utjecati na sposobnosti čitanja, pisanja, govora ili matematičkog računanja, a mogu ometati i društvene vještine. One mogu utjecati na jedno ili više razvojnih područja. Djeca s tim teškoćama mogu s određenim vrstama zadataka imati značajne probleme dok pri drugim vrstama mogu nadmašiti ostale. Poremećaj pažnje i hiperaktivnost ponekad se javljaju uz teškoće u učenju, ali to nije pravilo. Teškoće se ne mogu izliječiti niti se može očekivati da će same nestati. Međutim, djeci se može pomoći kako te nedostatke nadoknaditi, odnosno kako ih čak i sasvim nadvladati. Razlikujemo nekoliko teškoća u učenju: disleksija, disgrafija, diskalkulija, dispraksija, poremećaj slušnog procesiranja, poremećaji vidnog procesiranja, poremećaj pažnje sa ili bez hiperaktivnosti. Disleksija se odnosi na teškoće iščitavanja i razumijevanja pročitane riječi i pravilnog pisanja riječi. Dijete zamjenjuje slova koja sliče zvučno i slično izgledaju (d i b, b i p, i i l, š i ž, m i n), te ispušta slogove i dijelove riječi. Disgrafija označava teškoće usvajanje vještine pisanja. Dijete neppravilno drži olovku, rukopis je nečitak, dijete ne može ispoštovati crtovlje, ispišta slova i slogove ili mijenja slova. Diskalkulija je teškoća kod usvajanja matematičkih vještina i utječe na matematičko računanje. Također može utjecati i na sposobnost pamćenja matematičkih podataka, pojam vremena, novca i glazbene pojmove. Dispraksija utječe na motoričke teškoće i sposobnost koordiniranja pokreta. Poremećaj slušnog procesiranja se odnosi na sposobnost pojedinca da analizira ili nađe smisao u informacijama koje dobiva slušanjem. Teškoće sa slušnim procesiranjem ne utječu na ono što se čuje uhom, već ono kako se ta informacija interpretira ili procesira u mozgu. Postoji pretpostavka da je slušno procesiranje ključno za uspješno korištenje jezika, jednako kao što je nužno za čitanje. Poremećaji vidnog procesiranja označavaju narušenu sposobnost stvaranja smislene slike iz informacije dobivenih vidom. Poremećaj pažnje sa ili bez hiperaktivnosti se povremeno pojavljuje uz neku teškoću u učenju, a uključuje naglašeni motorički nemir, rastresenost, impulzivnost, a takvo ponašanje utječe na mogućnost podučavanja takvih osoba.

Važno je naglasiti kako teškoće u učenju nisu nesposobnost učenja, nego teškoće u usvajanju novih znanja i vještina. Svi učenici s teškoćama imaju svoje jake i slabe strane, a od učenika do učenika se jako razlikuju. Zato je potrebno prilagoditi se učenicima i pomoći im da ne izgube motivaciju za učenje. Učitelji imaju zadatak naći onu metodu podučavanja koja učeniku s teškoćama najviše odgovara. Prije svega, učenje treba biti zabavno, i svakako treba izbjegavati učenje napamet. Jedna od novijih metoda poučavanja je MSL (Multisensory Structured Language), strategija podučavanja stranih jezika koja je korisna svim učenicima, a ne samo onima s teškoćama. MSL označava uključivanje svih osjetila u nastavi.

Kada učimo novu riječ, učenik ju treba više puta ponoviti za učiteljem, na taj način aktiviramo i slušanje i izgovor, zatim tu riječ trebamo nacrtati (vizualizacija) i odglumiti (pokret). Multisenzorno učenje je zabavno i onim učenicima koji nemaju teškoće u učenju, a napredak u malim koracima je ključna komponenta ovakvog učenja. Takvo učenje naglašava važnost vježbanja različitih aspekata jezika kod ne postanu automatizirani. Učenje tada više nije dosadno i monotono. Dobro osmišljene igre su vrlo dobar načina multisenzornog učenja za one koji imaju neki oblik teškoće u učenju, a istovremeno su poticajno ponavljanje za one koji gradivo svladavaju bez teškoća.

4. Radionice za nastavnike

Metodički priručnici koje mi nastavnici dobivamo uz udžbenike, nude mnoštvo ideja (ovisno o predmetu koji predajemo) koje možemo iskoristiti na nastavi. Većinom su to igrice koje služe za pobuđivanje interesa na početku sata, kao i igrice koje se mogu iskoristiti za zadnjih nekoliko minuta sata. No te ideje učiteljima, ali i učenicima, ponekad nisu dovoljne i potrebno je u nastavu uvesti nešto novo.

Na radionici želimo prikazati kako, uz pomoć materijala koji su svuda oko nas, na vrlo jednostavan način, uz malo truda možemo unaprijediti nastavu i na taj način motivirati učenike za učenje, i to podjednako one s teškoćama u učenju i one koji nemaju nikakve teškoće. Surađujući s drugim kolegama iz predmetne nastave, ali i kolegicama iz razredne nastave, došli smo do zaključka kako djeca kroz igru zapamte i one pojmove koje kod kuće nisu zapamtili. Čak i oni učenici, koji kod kuće uopće nisu ponavljali i vježbali gradivo, gledaju kako drugi dobro napreduju u igri i pamte pojmove koje su već čuli kako bi kroz igru sakupili barem nešto bodova. Također smo primijetili kako se učenici više vesele igrama koje su sami izrađivali nego onima koje su im ponuđene gotove. Za ponavljanje vokabulara iz njemačkog jezika nekoliko sam puta učenicima ponudila dvije različite igre, kroz koje sam ispitala vokabular na gotovo identičan način. Jedna igra se odvijala na kupljenom tepihu s otisnutim poljima kroz koja učenici prolaze tako što



Slika 1. Igra na tepihu

daju točne prijevode riječi. Druga igra je *pecanje*, a bit će objašnjena dalje u tekstu, u kojoj učenici skupljaju ribice i prevode riječi pod određenim brojem, a cilj je skupiti što više ribica. Učenici su igru na tepihu odabrali jednom i svaki sljedeći put su odabrali *pecanje*. Zamolila sam ih da mi objasne zašto uvijek biraju *pecanje*, a odgovorili su kako su im ribice draže jer su se oni sami oko njih trudili.

4.1. Knjige

Prva igra koju želimo predstaviti nije igra u doslovnom smislu riječi, radi se o izradi knjiga. Izrađivali su ih učenici na nastavi njegovanja češkog jezika i kulture. Cilj izrade same knjige je uvježbavanje izrade raznih referata za nastavu, koji se kroz radionice prepisuju i ukrašavaju i time postaju trajni materijal za nastavu za sljedeće generacije. Učenici su prije svega na internetu i u literaturi prikupljali potrebne informacije. S predmetnom nastavnicom su dogovarali izgled knjige, broj i format stranica. Uvjet koji je postavljen kod odabira izgleda su prirodni ili reciklirani materijali, te da je svaka knjiga drugačija od prethodne. Za izradu ovakve knjige treba puno vremena, volje i strpljenja, ali na kraju ostaje vrijedan materijal za nadolazeće generacije.



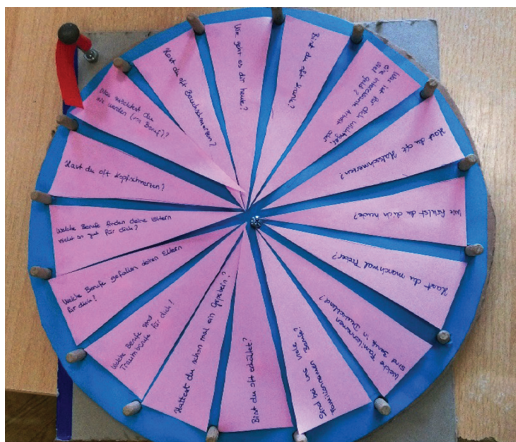
Slika 2. Knjiga Jan Ámos Komenský

Kolegica s učenicima svake školske godine napravi po jednu takvu knjigu, učenici sami biraju temu i naslov knjige, sami pretražuju internet (učiteljica ih upućuje na relevantne internetske stranice ili literaturu) sami rade crteže i ilustracije, sami sklapaju tekst, učiteljica radi lekturu i korekturu na češkom jeziku.



Slika 3. Knjige České dějiny i Božena Němcová

4.2. Kolo sreće



Slika 4. Kolo sreće

Druga igra je nastala prema ideji nekad, a i danas, vrlo popularne igre s televizije, *Kolo sreće*. Ideja za izradu same igre je pronađena na internetu, a mi smo ju prilagodili našim potrebama. Sve elemente igre su izradili učenici uz pomoć predmetne nastavnice, od materijala koje smo našli u školi i školskom dvorištu. Na kartonu smo crtali jednake krugove koje smo spajali jedan na drugog kako bi nam kolo bilo što čvršće. Kao najgornji sloj kola smo lijepili hamer u boji kako bi nam ljepše izgledalo.

Na najgornjem sloju smo iscrtali 16 jednakih polja unutar kojih umećemo kartice s pitanjima. Štapiće koji označavaju kraj jednog i početak drugog polja smo napravili od drvenih tipli, uz rub kola stoji papirnata zastavica koja nam pokazuje s kojeg polja čitamo zadatak. Postolje i kolo smo uz pomoć matica i podložaka složili na jedan duži šaraf i kolo se može vrtjeti gotovo kao i ono s televizije. No, učenici ne pogađaju pojam na ploči, niti se na poljima na kolu nalaze neki novčani iznosi. Svako polje označava po jedno pitanje. Učenici mogu na pitanje odgovoriti punom rečenicom, jednom riječju ili ne moraju odgovoriti ako ne znaju. Ovisno o tome koliko potpun i točan odgovor daju, toliko bodova u tablici skupe (primjerice točan odgovor punom rečenicom nosi dva boda, točan odgovor jednom riječju nosi jedan bod, netočan odgovor, ali u gramatički točno složenoj punoj rečenici nosi jedan bod).

Na kraju ove igre učenici često dobiju ocjene, posebno oni koji skupe najviše bodova. Čak i bez ocjena, učenici koji imaju najviše bodova vole osjećaj pobjede, dok se i oni slabijeg znanja trude skupiti što više bodova. Učenici koji kod kuće nisu učili, u ovoj igri imaju priliku naučiti ono što kod kuće nisu jer se pitanja ponavljaju pa se tako učenici trude zapamtiti odgovore koje ne znaju kako bi mogli odgovoriti na pitanje skupiti bodove. Pitanja koja se nalaze na poljima su vezana uz cjeline iz udžbenika, ali nisu usko vezana uz tekstove, već se od učenika traži da izrazi vlastito mišljenje, da na neki način opiše sebe, svoje prijatelje ili obitelj. Primjerice u udžbeniku za osmi razred, u cjelini u kojoj se uči o obitelji, imamo dva teksta o odnosima između braće i sestara, njihovim prepiranjima i međusobnim problemima. Pitanja koja se nalaze na karticama su vezana uz temu teksta, ali osobne prirode, npr. *Svađaš li se sa bratom/ sestrom? Misliš li da je tvoj brat/ tvoja sestra razmažen/a? Ulazi li tvoj brat/ tvoja sestra često u tvoju sobu kada učiš?*

Ova se igra može promjenom kartica na kolu prilagoditi za gotovo svaki predmet u osnovnoj školi. Tako smo ju na raznim radionicama prilagodili za nastavu engleskog jezika, matematike, geografije, povijesti, prirode i biologije.

4.3. Pecanje

Treća igra koju su učenici izradili uz moju pomoć, a koju posebno vole dječaci, je *pecanje*. Ideja za igru je pronađena na internetu, kao igra za ponavljanje matematike u četvrtom razredu OŠ. U kutiju stavimo onoliko ribica koliko imamo pripremljenih zadataka, ali ovisno i o broju učenika (svaki učenik bi trebao imati barem pet ribica za upecati). Ribice smo radi urednijeg izgleda printali, a učenici su ih obojali. Zatim smo svaku ribicu pojedinačno plastificirali folijom za omatanje udžbenika i na kraju smo na svaku ribicu stavili jednu ili dvije klamerice. Štapove za pecanje smo napravili od slamki, malo konca i magnetića na kraju konca. Ribice stavimo u kutiju iz koje ih učenici pecaju.



Slika 5. Pecanje

U originalnoj ideji za igru je zadatak zadan na crtežu ribe. Mi smo u izradi materijala to promijenili, te smo na stražnju stranu ribica napisali brojeve tako da ih svi možemo koristiti, neovisno o predmetu i cjelini koja se ponavlja. Dovoljno je da svaki učitelj na svoj papir napiše potrebne brojeve i po jedan zadatak, pitanje ili riječ za svaki broj. Zadatci se mogu projicirati na ploču da ih učenici sami prepisu i riješe kada upecaju ribicu, ili se od učenika može tražiti da na glas izgovore broj (što je također dobra vježba za ponavljanje brojeva na nastavi stranih jezika) i zatim im diktirati zadatak. Budući da se ova igra najviše koristi u nastavi stranih jezika, učenici, dakle, moraju broj na ribici izgovoriti na njemačkom jeziku (ponavljamo brojeve), a zatim im kažem njihov zadatak. Ovu igru koristim za ponavljanje vokabulara, kažem učenicima riječ na njemačkom jeziku, a oni ju trebaju prevesti na hrvatski i obrnuto. Ova se igra može koristiti i za druge predmete, ne mora služiti samo za ponavljanje vokabulara, već se mogu učenicima postavljati i konkretna pitanja iz predmeta kao što su povijest, geografija ili hrvatski jezik, čak i zadavati matematički zadatci.

4.4. Tko će prije?

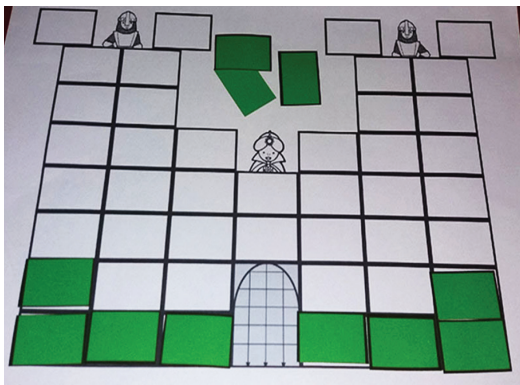
Igra *Tko će prije* je, kada govorimo o pripremi materijala, najmanje zahtjevna, ali je zato možda malo teže primjenjiva za predmete koji nisu strani jezici. Igra služi za ponavljanje i utvrđivanje vokabulara. Materijal za igru možemo pripremiti u obliku predmeta ili fotografija/ ilustracija. Kod ponavljanja primjerice školskog pribora (gradivo 4. ili 5. razreda), sav materijal najčešće imamo odmah dostupan u učionici. Učenike je potrebno podijeliti u dvije skupine i za svaku skupinu pripremiti iste predmete (npr. gumica, olovka, ravnalo, ljepilo, pernica, udžbenik, bilježnica, flomaster, bojica...), predmete obično stavimo na zadnje dvije klupe u učionici, a svaka skupina učenika se okupi oko svoje klupe. Učiteljica stoji pred pločom i na stranom jeziku izgovara predmet, npr. *das Lineal*. Učenici trebaju što prije prepoznati što je *das Lineal* i donijeti do učiteljice *ravnalo*. Ona grupa koja prva donese ravnalo do učiteljice, dobiva bod. Pobjednik je ona skupina koja na kraju igre ima više bodova. Učenici se trebaju sami unutar sebe dogovoriti kako će raspodijeliti odgovornost. Za ponavljanje je najbolje zadati da je svaki učenik odgovoran za svoj predmet, na taj način, ako im se daju dvije minute za pripremu, se međusobno dogovaraju i ponavljaju riječi na njemačkom. Oni učenici koji možda nisu učili, tada pokušavaju zapamtiti kako se ta riječ kaže na njemačkom jeziku, odnosno što će učiteljica izgovoriti. Na jednak način se može igrati i sa odjećom (možete učenicima zadati da svatko za zadaću donese određeni odjevni predmet). Da bi igra bila zanimljivija, možete preko učionice raširiti špagu i zadati učenicima da predmete (u ovom slučaju najbolje odjeću) uz pomoć kvačica za rublje objese na tu špagu. U tom slučaju nije bitno samo znanje, već i spretnost učenika jer se ne boduje onaj predmet koji je prije donešen do špage, već onaj koji je prije obješen, a da ne padne. Ako se ponavlja vokabular koji označava predmete koje ne možemo fizički nositi po učionici, tada se mogu koristiti fotografije ili ilustracije istih. Fotografije učenici mogu donositi do učitelja ili kvačiti na špagu.

Ova igra se može prilagoditi i za druge predmete, no potrebno je uložiti nešto više truda. Primjerice možete na papire napisati različite definicije i raširiti ih po podu ili po klupama, a učenicima izgovoriti neki pojam. Tada učenici traže definiciju koja opisuje taj pojam i donose do vas. Na ovaj način se može ponavljati i zbrajanje i oduzimanje, ili pak tablica množenja u nižim razredima osnovne škole.

4.5. Zmajev dvorac

Zmajev dvorac je igra u kojoj se može ponavljati vokabular, ali i gramatička pravila ili pak postavljanje pitanja i odgovaranje na ista, ovisno o tome koji je cilj sata i kakva je struktura gradiva. Priprema samih materijala traje malo duže jer je potrebno napraviti puno kartica sa zadacima. Baza igre je ista za sve predmete i gradivo. Na papiru A4 smo isprintali ilustraciju dvorca. Papir u boji smo izrezali u obliku ciglica. Isprintali smo (a može se i nacrtati) ilustraciju zmaja i 6 joker-kartica. U jednoj igri se može kombinirati različito gradivo jer svaka kartica sa zadat-

kom ima svoju težinu (jednu ciglicu ili više njih), pa tako jedan zadatak može biti prijevod riječi sa njemačkog na hrvatski i točan odgovor nosi 1 ciglicu, prijevod s hrvatskog na njemački jezik je teži pa može vrijediti 2 ciglice. Na jednoj kartici može biti neko pitanje, pa odgovor punom rečenicom može vrijediti 3 ciglice itd. Vrijednost odgovora određuje učitelj kod izrade kartica sa zadatcima. Ako želite da igra traje kraće ili ako imate manji broj zadataka koje možete postaviti učenicima, možete odrediti da točan odgovor nosi više ciglica, ili možete pripremiti više različitih ilustracija dvorca. Što je na ilustraciji dvorca manje ciglica za popuniti, igra će kraće trajati. Ilustraciju zmaja smo izrezali na 8 jednakih dijelova i pomiješali ih sa joker-karticama i karticama sa zadatcima. Učenici izvlače karticu po karticu. Ako daju točan odgovor na zadatak, na ilustraciju dvorca stavljaju onoliko ciglica koliko piše na kartici. Ako izvuku joker-karticu, mogu ju sačuvati i iskoristiti za one kartice na kojima je zadatak koji ne znaju riješiti. Tada stavljaju onoliko ciglica koliko piše na kartici bez da moraju riješiti zadatak. Ako izvuku karticu sa dijelom zmaja, slažu ih na poseban papir ili sa strane (kao puzzle).



Slika 6. Zmajev dvorac – ilustracija dvorca



Slika 7. Zmajev dvorac - igra

Cilj igre je sagraditi dvorac (popuniti cijeli dvorac ciglicama) i osloboditi princezu prije nego se zmaj probudi (prije nego slože cijelu sliku zmaja). Ovo je igra u kojoj učenici igraju zajedno protiv zmaja, a učitelj provjerava točnost odgovora. Da se ne bi dogodilo da na sve zadatke odgovara jedan učenik koji je najbolje naučio, možete im zadati da svaki učenik mora odgovoriti na svoj zadatak. Na taj način će morati više puta izvlačiti kartice i veća je vjerojatnost da će probuditi zmaja prije nego sagrade dvorac. Ako je manji broj kartica i zadataka, zadatci će se ponavljati pa će ih zapamtiti i oni koji nisu učili kod kuće. Također, možete namjerno staviti zadatke tako da se jedan ponavlja na više kartica. Ili ih pak možete zamijeniti tako da npr. na jednoj kartici napišete *ravnalo*, učenici trebaju reći *das Lineal*, dok na drugoj stavite *das Lineal*, a učenici trebaju reći *ravnalo*.

5. Za kraj

Pozornost učenika traje cca 8 minuta, pa se zbog toga preporuča promijeniti aktivnost na satu ili barem ton glasa, ubaciti šalu ili vic u priču kako bi se pozornost učenika ponovno pridobila. Neki su predmeti učenicima sami po sebi zanimljiviji, dok su im neki monotoni i dosadni i automatski teški jer nemaju motivacije za učenje. Takvi stavovi uvelike ovise o nastavniku koji predmet predaje, odnosno o načinu na koji nastavnik prezentira gradivo. Nastavnici ponekad, zbog raznih obaveza i problema zaborave da su učenici djeca, a djeca se prije svega vole igrati, gotovo na svakom satu im možemo omogućiti da se barem u uvodnom ili zaključnom dijelu sata bave onim što najviše vole – igrom. Ponekad je dovoljna brzinska jednominutna igra pomoću koje ih podijelimo u skupine za rad, a ponekad si možemo priuštiti da se igramo cijeli sat. Ako je igra dobro isplanirana i pripremljena, ona nikako nije gubljenje vremena i sat proveden u igri nikako nije potraćen sat. Učenici kroz igru uče i ponavljaju, brže i lakše nego kad sjede mirno i čitajući pokušavaju zapamtiti činjenice koje im nisu zanimljive.

6. Literatura

- Badegruber, Bernie. 2006. *101 More Life Skills Games for Children. Learning, Growing, Getting Along (Ages 9 to 15)*. Linz: Veritas-Verlag.
- Buljan Flander, Gordana (ur.). 2006. *I ja mogu uspjeti!: djeca s poteškoćama u učenju*. Zagreb: Grad Zagreb, Poliklinika za zaštitu djece grada Zagreba.
- Evano, Chantal. 2004. *Imam pravo ne shvatiti odmah*. Zagreb: Profil.
- Galić-Jušić, I. 2004. *Djeca s teškoćama u učenju*. Lekenik: Biblioteka Ostvarenje.
- Glasser, dr. William. 2001. *Svaki učenik može uspjeti*. Zagreb: Alinea.
- Grant, David. 2005. *That's the Way I Think. Dyslexia, dyspraxia and ADHD explained*. London i New York: Routledge.
- Judith Kormos, Anne Margaret Smith. 2012. *Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences*. Bristol: Multilingual Matters.
- Likierman, Helen, Muter, Valerie. 2010. *Disleksija: vodič kroz disleksiju, dispraksiju i druge teškoće u učenju*. Zagreb: Kigen.
- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. 2003. *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP Vern.
- Vrhovac, Yvonne i sur. 1999. *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naklada Naprijed.

Teaching Materials Developed by the Students for Themselves and for Their Friends with Learning Difficulties

Inspired by the constant need for innovation, and by the Internet as a means to an endless source of ideas, in this workshop we'd like to present some ideas from our school. We'll present several projects as products of the joint ideas of students and teachers. We made teaching materials that our teachers will be able to use for many more years. Their classes are now more interesting and have better quality. While so many ideas are already available on the Internet, we believe that our colleagues sometimes lack the will to come up with interesting and project-oriented teaching. For this reason, we want to present some of our projects, which in our opinion, and the opinion of our students, contribute to an improved foreign language teaching in our school. The first project that we want to present at the workshop are books that students made to continue nurturing the Czech language and culture. The second project is the creation of the game "Wheel of Fortune", which is used in German language class. The game was made by the students with the help of teachers, and we found the game on the Internet as a game for learning math, aimed for students from second to fourth grade. The third project we'd like to present is the "fishing" game, which was also taken from first to fourth grade teachers and adapted for learning German and English. The fourth project is the game "who would rather", created and played in German class. The fifth project is a game of "dragon's castle" which was also designed and made for learning German. In this workshop we want to show how we can make great extra and basic teaching materials with very little money. Also, we can engage students, who claim to have enjoyed making the materials, and moreover, enjoyed using the materials they built themselves.

Keywords: *foreign language classes, project-oriented learning, internet, games in education*

ISTARSKI TARTUF (HRVATSKI BISER, PODZEMNI GOSPODIN)

Aurika Matković

Osnovna škola Marije i Line, Umag

Sažetak

U ovom primjeru dobre prakse želim pokazati jednogodišnji projekt koji sam sa učenicima I. i III. razreda PŠ Petrovija radila u šk. 2013./14. godini i koji je nastao kao dio Comenius projekta „Souvenirs for Europe“, a sve to kao korelaciju ekosadržaja, sadržaja Zdravstvenog odgoja, Građanskog odgoja te Zavičajne nastave.

Ovu temu smo odabrali kako bi učenike upoznali s posebnostima tartufa kao autohtone gljive koja raste u Motovunskoj šumi, sa psima tartufarima, preradom tartufa, načinima njegovog nalaženja i jelima u kojima ga koristimo i što od njih pravimo.

U tu smo svrhu prikupljali informacije, istraživali na Internetu, u enciklopedijama, stručnim knjigama i ostalim izvorima te znanje o tartufima preoblikovali u različite forme.

Održali smo likovne, literarne i novinarske radionice u kojima smo izrađivali plakate, slikovnice, pripremili izložbu radova u našoj školi i OŠ Brezovici pri Ljubljani (Slovenija) te PPT prezentacije kako bi svoje radove prezentirali našim roditeljima, a objavili smo ih i na web stranicama škole i Comenius projekta.

Mijesili smo domaće fuže i uživali u delicijama s tartufima u Konobi „Nono“ u Petroviji.

Ključne riječi: *ekološki sadržaji u nastavi, projekt Comenius, istarski tartuf*

Odabrali smo ovu temu kako bi učenike upoznali s posebnostima tartufa kao posebne gljive koja raste u Motovunskoj šumi (*Slika 1.*), upoznali ih sa psima tartufarima, preradom tartufa, načinima njegovog nalaženja i jelima u kojima ga koristimo i što s njim spravljamo.



Slika 1.

U tu svrhu istraživali smo putem interneta, enciklopedija, stručnih knjiga o gljivama i sl.; odradili likovne, literarne i novinarske radionice (stvarali pjesmice, sastavke, pisali obavijesti, izvještaje i to sve na standardnom književnom hrvatskom jeziku i na čakavštini); izradili slikovnice i plakate te PowerPoint prezentacije kako bi svoj rad prezentirali našim roditeljima i lokalnoj zajednici. Mijesili smo domaće fuže (Slika 2. i Slika 3.) i uživali u delicijama od tartufa u Konobi Nono u Petroviji (Slika 4. i Slika 5.).



Slika 2.



Slika 3.



Slika 4.

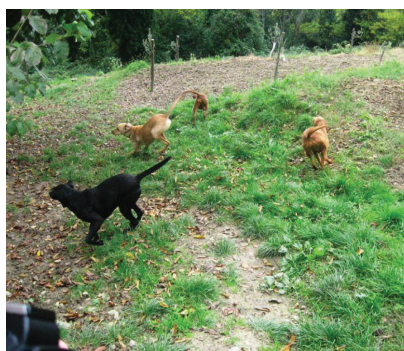


Slika 5.

Bili smo na terenskoj nastavi: Danima tartufa u Livadama. Posjetili uzgajivače pasa tartufara (Slika 6. i Slika 7.). Posjetili tvornicu prerade tartufa u Plovaniji (Slika 8. i Slika 9.) i u Motovunskoj šumi sudjelovali u traženju tartufa (Slika 10.).



Slika 6.



Slika 7.



Slika 8.



Slika 9.



Slika 10.

Istražujući, doznali smo da su te gljive nepravilnog oblika poznavali već i Egipćani, a spominju ih i starorimski i grčki filozofi, pisci i vladari.

Tajna o njihovom rastu i načinu života održala se sve do XIX. st. kada je otkriveno da rastu u simbiozi s korijenjem određenih vrsta drveća, od kojih su kao najbolji hrast lužnjak i kitnjak.

Najbogatija nalazišta ove gljive u Hrvatskoj nalaze se na području Istre, gdje je prvi put otkrivena 1929. godine.

Najviše ih ima u dolini rijeke Mirne, u Motovunskoj šumi gdje raste u zajednici ne samo s hrastom, nego i s topolama.

Naučili smo da tartuf pripada rodu gljiva gomoljača (Tuber).

Postoje dvije najznačajnije vrste: bijeli (Tuber magnatum) (Slika 11.) i crni (Tuber melanosporum) (Slika 12.).



Slika 11.



Slika 12.

Smatra se da istarski bijeli tartuf ima izrazito dobru aromu i jedan je od najcjenjenijih i najkvalitetnijih u svijetu. Može postići cijenu i do 750 eura, a u sušnim godinama i mnogo više.

Nalaze se ispod zemlje na dubini i do 30 cm zbog čega ih je teško pronaći i u tu se svrhu koriste posebno izdresirani psi koji njuhom otkrivaju mjesto rasta.

Najveći ikad pronađen iskopan je 1999. godine u blizini Buja, a težio je 1.31 kg i kao takav ušao u Guinnessovu knjigu rekorda.

Za istaknuti je da je realizacija projekta bila jako zanimljiva, posebna, s mnogo izlazaka u prirodu.

Ovim putem upoznali smo raznolik biljni i životinjski svijet koji nas okružuje.

Toliko života ima svuda oko nas, a da ponekad toga nismo ni svjesni.

Ja volim tartufe

Ja volim tartufe,
ali vrlo su rijetki.
Ne može ih se svugdje naći,
zato u Motovunsku šumu moraš zaći.
Volim jako te gljive
što ispod zemlje žive.
Postoje tartufi crni i bijeli.
Kad ih pronađe, tartufar se veseli.
Psi tartufari glasno zalaju,
gdje su tartufi oni znaju.
Kad u restoranu otvorim vrata,
fino zamiriše una bella tartufata.

Matija Franjković, 3. razred

Zaključak

Kroz Projekt se poticala i razvijala ekološka svijest o zaštiti tartufa te posebne vrste gljive i šume u kojoj uspijeva, populariziranje i educiranje zaštite okoliša, prirode koja nas okružuje.

Cilj rada na projektu bio je i stjecanje znanja o kulturnoj baštini, poticanje svijesti o očuvanju zavičajnog identiteta, tradicijske kulture i baštine, razvijanje interesa i radoznalosti kod učenika da nauče još više, da istražuju, učenje novim vještinama.

Sve ovo kroz različite aktivnosti, od samostalnog i grupnog istraživanja do izrada plakata, prezentacija, izvještaja, obavijesti, stvaranja literarnih i likovnih radova.

Za naglasiti da je sve to bilo odrađeno kroz korelaciju sa svim nastavnim predmetima i kroz suradnju s profesorima iz talijanskog, engleskog i njemačkog jezika, profesoricom likovne kulture i vjeronauka, odnosno svima onima koji su članovi našeg razrednog vijeća.

Posebno treba istaknuti suradnju s mještanima našega sela, užom i širom zajednicom te našim roditeljima kojima smo neizmjereno zahvalni i koji su nam uvijek velika podrška.

Gazimo i uništavamo ovu našu Zemljicu, a imamo samo nju, jednu jedinu!

Bibliografija

U pisanju rada nisu korištene bibliografske jedinice u literaturi.

Istrian Truffle – the Croatian Pearl and Gentleman of the Underground

With this teaching activity – an example of good practice, I would like to present my one-year project carried out in the schoolyear 2013/14 with the 1st and 3rd graders of the Marija i Lina Elementary School in Umag – the Subschool of Petrovija, and which was done as part of the Comenius Project “Souvenirs for Europe”. This project is a cross-curricular link to the eco-issues, health education, citizenship and teaching about our local region.

This topic has been chosen to introduce our students to the world of truffles, which are autochthonous to the Motovun Forest and are dug out from the ground by trained dogs. We wanted to demonstrate truffle processing, ways of finding it and foods we use it in.

In this respect, we have gathered information, searched on the Internet, in encyclopedias, professional magazines and books and in other sources, presenting our acquired knowledge about truffles in various forms. We held different art, literary and journalist workshops where we made posters, booklets, organized an art exhibition at our school and in the partner school, Brezovica pri Ljubljani Elementary school in Slovenia. Furthermore, we made PowerPoint presentations in order to show students’ work to their parents. We also published our work at our school webpage and the official platform of our Comenius project. We also made homemade pasta called *fuži* and enjoyed the truffle delicacies in the tavern “Nono” in Petrovija.

Keywords: *eco-issues in teaching, Comenius project, Istrian Truffle*

ŠKOLA KAO PRIMJER UPOTREBE I PROIZVODNJE RAZLIČITIH VIDOVA ENERGIJE

Štefan Žun

Osnovna škola Bistrica, Tržič, Slovenija

Sažetak

U moderno doba, se iz potrebe održivog razvoja i na žalost, uglavnom iz ekonomskih razloga se mnoge javne institucije trebaju prilagoditi suvremenom trendu korištenja alternativnih izvora energije. Napominjemo da takve trendove diktiraju prvenstveno investitori. Škola može iskoristiti ove procese na različite načine, uz sudjelovanje u raznim zaštitu okoliša orijentirane i poduzetničke projekte, moguće je upravljanje i sa resursima koje škole ima (krov, kotlovnica). Škola se može odlučiti odati u najam krov školske zgrade za foto naponsko elektranu i kotlovnico za upotrebu sprave za su proizvodnju toplotne i električne energije. Na Osnovnoj školi Bistrica u Tržiču (OŠ Bistrica) smo se odlučili poduzeti ovaj korak. Prvo iskustvo suradnje škole i lokalne zajednice, kao osnivača škole, su pozitivni. Sa strane održivog razvoja i utjecaja na potrošnju energije u javnoj instituciji ili drugim sličnim objektima, uzimajući u obzir ekonomske činjenice, tu odluku preporučujem. Sa strane obrazovnog učinka na učenike i lokalne zajednice smatram, da je u konkretnom primjeru foto naponskog postrojenja na krovu škole, kao i postrojenja kombinirane proizvodnje toplotne i električne energije, vrlo pozitivan sinergijski učinak. Učenikom je moguće praktično pokazati kako mjerodavne odluke pripomognu poboljšanju učinkovitosti korištenja energije. To je, ne samo o prirodoslovnom znanju o proizvodnji električne i toplotne energije, ali prije svega s ciljem podizanja svijesti o važnosti održivog razvoja i unapređenju prirodoslovnih i poduzetničkih kompetencija. Posebno u pogledu razvoja odnosa o korištenju energije i okoliša.

U radu se opisuju solarne elektrane i su proizvodnja toplotne i električne energije u OŠ Bistrica, izračuni ekonomske evaluacije sistema sa kalkulaciju proizvedene toplotne i električne energije i usporedbu ako se sistemi na školi ne koriste. Također su predstavljeni problemi u samom energetskeg sistema OŠ Bistrica i moguća rješenja za uočene nedostatke.

Ključne riječi: solarna elektrana, foto naponski, obnovljivi izvori energije, električne energija, toplotna energija, ekonomska opravdanost investicije, sinergističko djelovanje, prirodoslovne nadležnosti, su proizvodnja toplotne i električne energije

1. Sustav za kombiniranu proizvodnju toplinske i električne energije (SPTE)

Sustav za kombiniranu proizvodnju toplinske i električne energije (SPTE) ili su proizvodnja, kombinira povrat topline za grijanje prostora (uključujući vruće sanitarne vode) uz istovremenu proizvodnju električne energije. Toplinu nastalu kod proizvodnje električne energije, kao nusprodukt, hvatamo i djelotvorno ko-

ristimo. To smanjuje uporabu primarnih izvora energije i troškova i otpuštanje stakleničkih plinova u atmosferu.

U radu je opisan kogeneracijski sistem OŠ Bistrica, izračuni i ekonomska procjena sustava generira toplinu i električnu energiju u 2012 godini, kada je kogeneracijski sustav bio u funkciji i usporedba s prethodnim godinama, kada sustav u školi još nije bio korišten. Također su predstavljeni problemi u sustavu grijanja i moguća rješenja.

Konačni rezultati istraživanja pokazuju nam prednosti i slabosti sistema u osnovnoj školi Bistrica i iz tehničkog i ekonomskog stajališta i koristi investitora.

2.1 Ulaganje u OŠ Bistrica

U 2011 godini došlo je do partnerstvo između OŠ Bistrica i poduzeća u Petrol d.o.o.. Škola u tom partnerstvu nema nikakvih troškova, osim smanjenje investicijskih troškova za kupnju primarne energije za grijanje. Kao primarni izvor energije za grijanje u OŠ Bistrica koristi se prirodni plin, kojeg školi dobavlja investitor.

Investitor školi plaća za iznajmljivanje prostora dodijeljeno 5% od cijene električne energije proizvedene godišnje (u 2012 godini iznos zakupnine iznosio je 907.85 eura). Višak topline nastale kao nusprodukt u proizvodnji električne energije, investitor prodaje po cijeni navedenoj u ugovoru školi, za zagrijavanje zgrade (Žun i Ivančić, 2013).

Investitor SPTE sistema je vanjsko poduzeće, tako da, škola nema prihode od prodaje električne energije. Jedini prihod je najam.

2.2 Opis sistema SPTE Bistrica

Toplinska energija u OŠ Bistrica proizvedena je kondenzacijskom kotlom Viessmann marke VITOCROSSAL (575 kW), koji je korišten prije nadogradnje SPTE sistema kao primarni sustav goriva koristi se prirodni plin. Mjeseca listopada u 2011 godini, sistem je nadograđen uz pomoć vanjskog investitora. Danas je u OŠ Bistrica uspostavljen sistem mikro-kogeneracije snage 96 kW. Specifikacija plinskog motora (Zajc, 2013.):

- ukupna snaga 96 kW,
- električna snaga generatora 32 kW,
- toplinska snaga krogotoka 61 kW
- gorivo: prirodni plin
- dimenzije 760 x 1700 x 1600 mm.

2.3 Potrošnja energenata u OŠ Bistrica

Svrha instalacije SPTE sistema je učinkovitije korištenje energije i financijske uštede. Djelovanje cjelokupnog SPTE sistema ovisi od struje, tako, da je važan faktor u godišnjoj potrošnji **električne energije**. Svaki prekid djelovanja kotla ima utjecaj na potrošnju energije, ako je preko dana tijekom visoke tarife više uklapa kotla, to je viša potrošnja troškova. Ovaj trošak može se djelomično smanjiti kroz povećano korištenja male tarife, ali to je zbog povećane potrošnje tople vode tijekom dana i nedostatak spremnika tople vode (300L), gotovo nemoguće. Alternativna ušteda će se ostvariti zamjenom spremnika tople vode, koja će koristiti toplinu SPTE sistema.

Potrošnja **prirodnog plina** je uvođenjem kogeneracijskog sistema znatno smanjena, a time i troškova, unatoč porastu cijena energenata. Međutim, trošak kupnje topline (otpadne topline generirane iz SPTE sistema, škola kupuje od investitora) proizvedene u SPTE sistemu, kompenzira razliku između nabavne cijene primarne energije u godinama 2009, 2010 i 2012 do te mjere da je cijena grijanja škole na isti razini kao i prije.

2.4 Usporedba troškova energije u OŠ Bistrica

Svrha usporedbe je procijeniti kakva je razlika između godišnje potrošnje bez SPTE sistema i korištenje sistema kogeneracije. Za usporedbu, su uzete u obzir godine 2009 i 2010, bez uporabe SPTE sistema i godina 2012, u koji je korišten u SPTE sistem. U tim usporedbama ne uključuju podatke promjene temperature između pojedinih godina.

Kada uspoređujemo godine 2009, 2010 i 2012, u kojoj je SPTE sistem počeo konstantno djelovati, jasno je iskazano je da se cijene električne energije u prosjeku nisu značajno mijenjale, što nije iskazano za cijeno prirodnog plina, ta je porasla tijekom godina. U 2012 godini u odnosu na 2009 godinu, prosječna cijena prirodnog plina porasla je za 40%.

Kada uspoređujemo 2010 godinu, tada SPTE sistem nije bio u upotrebi sa godinu 2012, u kojoj je sistem djelovao, je jasno razvidno da su troškovi bili u 2012 godini, unatoč nižoj godišnjoj potrošnji gotovo identični 2010. Izraba male i velike tarife je bila pogotovo jednaka.

Kada dodamo zajedno sve troškove kupnje primarne energije (16,283.45 €) i kupnju topline iz SPTE sistema (13,759.98 €) za 2012 godinu, dobijemo troškove grijanja u gotovo istom iznosu kao u 2009 i 2010 godini (30.043.43 €).

Drugačije je, kada se usporedi potrošnja prirodnog plina u godinama prije provedbe sistema i po provedbi, u tom slučaju je razlika između troška potrošnje je znatno veća.

Količinski je potrošnja prirodnog plina u 2012 godini u odnosu na 2009 godinu, 2010 znatno smanjena, za gotovo 65 %. Troškovi primarne energije u 2012 godini u odnosu na prije nekoliko godina 2009, 2010 su smanjene za 47%. Uštede bi mogle

biti još veće ukoliko se ne bi povećala cijena prirodnog plina. Osim toga se je na OŠ Bistrica sa početkom upotrebe SPTE sistema generirao nov trošak upotrebe topline iz kogeneracijskog sistema, koji je zamijenio troškove potrošnje prirodnog plina

Iz dosadašnjeg iskustva (2017) smatramo da je cijena toplinske energije generirane iz SPTE sistema skuplja nego, da se toplina generira direktno u kotlu bez SPTE sistema, unatoč činjenici da je snaga kotla predimenzionirana. Čak i na niži snagi kotla trebala bi biti cijena topline proizvedene iz SPTE sistema niža.

Kada se uspoređuju troškove stjecanja toplinske energije pomoću samo sa kotlom i kotao u kombinaciji s SPTE sistemom u OŠ Bistrica, jasno se iskaže da je cijena stjecanja toplinske energije niža bez upotrebe SPTE sistema.

S ekonomskog stajališta (ovisno o faktoru koji je naveden u ugovoru) je bilo u 2012 godini u OŠ Bistrica uz upotrebu SPTE sistema, 30,043.43 € troškova (godišnji trošak od prirodnog plina i topline generirani iz SPTE sistema). U slučaju da je to toplinska energija dobivena samo od kotla imali bi manje troškove, a to je 27,618.95 €. Negativnu razliku između iznosa troškova (kotao samo za grijanje i kotlovi za grijanje u kombinaciji s SPTE sistemom) OŠ Bistrica dobi kroz najam.

2.4 Nepravilnosti SPTE sistema

Kod analize i pregleda SPTE sistema pronašle su se nepravilnosti zbog kojih sistem ne radi učinkovito. Nepravilnosti pronađene u sistemu su:

- previsoka cijena topline generirane u SPTE sistemu, ovaj problem može se riješiti vođenjem povoljnije politike cijena, tako da su niže cijene toplinske energije iz SPTE sistema u odnosu na cijenu topline iz kotla. Sistem je SPTE u 2012 godini proizvedeno 173,075 kWh toplinske energije,
- pogrešan položaj kalorimetra (greška ispravljena u 2014. godini),
- prejaka snaga kotla, kotao sa snagom 575 kW za potrebe škole je predimenzioniran, dovoljno bi bilo imati kotao sa snagom od 130 kW, za grijanje škole zahtijeva se kotao procijenjene snage na 220 kW, znači bi bilo dovoljan kotao snage 130 kW, dok je nazivne snage SPTE sistema 96 kW
- nedovoljna zapremina spremnika tople vode (u fazi implementacije), kapacitet spremnika tople vode od 300 litara (kapacitet spremnika mora biti između 500 i 800 litara) u školi je premala, što znači da je veća potrošnju topla vode brzo nestane, kotao stoga mora raditi češće nego u slučaju povećanja kapaciteta spremnika,
- prekomjerna potrošnja električne energije, rad kotla u vrijeme visoke tarife poveća troškove električne energije, kad je SPTE sistem u fazi djelovanja ima investitor prihode od proizvedene električne energije (također od proizvedene topline kao nusprodukt u proizvodnji električne energije), u 2012 godini, je bilo sa je električnim generatorom proizvedeno 90,784 kWh električne energije, što znači za investitora zaradu 18.157 €.

4. Opis solarne elektrane

Solarna elektrana instalirana je na krovu OŠ Bistrica (Slika 1), koja je zbog svog položaja i površine krova pogodna za iskorištavanje solarne energije za proizvodnju električne energije. U nastavku će biti imenovana SE Bistrica. Solarnu elektranu je instaliralo i izgradilo poduzeće Svarun d.o.o..



Slika 1. Krov škole na kojem je solarna elektrana (Gorenjske elektrarne, 2011)

Direktna korist škole od solarne elektrane je promjena krova i održavanje krova za vrijeme trajanja ugovora, koji je 25 godina, što znači da škola u proizvodnji električne energije direktno nema nikakvih koristi.

Foto naponski moduli su postavljeni na podložnoj konstrukciji. Na krovu zgrade su četiri elektrane koje se sastoje od 209 PV modula sa snagom od 49,9 kWp i jedne elektrane koja se sastoji od 157 foto naponskih modula sa snagom od 37,5 kWp.

Količina proizvedene električne energije uvjetovana obavljanjem od mnogih faktora. Konkretno, proizvodnja električne energije iz solarne energije ovisi o solarnim zračenjem i orijentacije modula. U slučaju ozračenja pojedine lokaciji uzima se u obzir broj sati zračenja, snaga zračenja i kut pod kojim sunčeve zrake padaju na solarne module.

Na OŠ Bistrica je jutarnje sjenčanje zgrade na istočnoj strani zgrade prisutno tijekom cijele godine. Sa simulatorima sjenčanja je moguće učinke sjenčanja energijsko procijeniti. Na količinu generirane električne energije također utječe orijentacija (orijentacija i nagib) smještenih solarnih modula. Maksimalna proizvodnja može se očekivati kada su moduli postavljeni na jugu, jer je u tom slučaju, maksimalna energija sunčevog zračenja.



Slika 2. Digitalni snimak horizonta (Gorenjske elektrarne, 2011)

Na Slici 2 je vidljiv put Sunca tijekom cijele godine. Slika je preuzeta sa digitalnog snimanja na krovu, gdje je postavio solarne elektrane.

Značnost pojedinih linija:

- gornja linija pokazuje putanje Sunca na ljetni solsticij (najduži dan u godini, 21. 6.)
- srednja linija pokazuje put Sunca na ekvinociju (ravnodnevica, 21. i 23.9),
- crta na dnu prikazuje put Sunca na zimski solsticij (najkraći dan u godini, 21. 1)
- linija između gornje i srednje je put od Sunca na dan snimanja (15. 4. 2011.),
- „osmice“ predstavljaju položaj Sunca na određeni dan u određeno vrijeme; srednja „osmica“ predstavlja položaj sunca u 12 sati

Cijena investicije procjenjuje se na 2500 do 3200 € / kW, što je 468,000.00 do 599,040.00 € Razdoblje povrata investicije:

- godišnja proizvodnja 177.376,00 kWh / godišnje,
- godišnji povrat, godišnja proizvodnja * cijena električne energije = godišnji prinos $177.376,00 * 0,41546 = 73.692$ € / godišnje
- razdoblje povrata, razdoblje povrata = uložena imovina / godišnji prinos:
minimalno: $468.000,00 / 73.692 = 6,3$ godine,
maksimalno: $599.040,00 / 73.692 = 8,1$ godina.

Za nesmetano i učinkovito funkcioniranje solarnih elektrana potrebno je nakon 15 godina u djelovanja zamijeniti pretvarače, što će zahtijevati planirane dodatne troškove u iznosu od 12.000,00 €. Za financiranje ulaganja u solarnu energiju nije osigurana nepovratna potpora sa strane države. Provedbu takvih projekata država potiče sa povećanjem otkupnih cijena električne energije. Iznos prihoda od prodaje električne energije ovisi o količini kupoprodajne cijene i količine proizvedene električne energije. Zbog potpuno neizvjesne budućnosti na području kupnje i poticanje proizvodnje električne energije pomoću potpore je to najrizičnija kritična komponenta u analizu, što može bitno promijeniti konačne rezultate analize ekonomske isplativosti.

Na temelju tehničkih karakteristika je procijenjen vijek trajanja solarne elektrane, je 30 godina, osim za pretvarače, koje je nakon 15 godina treba biti zamijeniti.

Kod izračuna prihvatljivost ulaganja također treba uzeti u obzir:

- troškovi kalibracije 140 € / godišnje,
- troškovi osiguranja 600 € / godišnje,
- održavanje i kontrola 210 € / godišnje,
- troškovi amortizacije ne predstavlja odljev.

Najvažnija prednost je solarnih elektrana je u proizvodnji električne energije bez ispuštanja stakleničkih plinova i ne zagađuje okoliš. Sa električnom energijom proizvedenu u solarnim elektranama zamjenjujemo određeni iznos, koji bi bio proizveden u konvencionalnim elektranama. Električnu energiju, koju smo prethodno primili putem mreže, a proizvodi se na nisku stopu oporavka (na primjer, u termoelektranama), sada je proizvedeno bez ikakvih dodatnih emisija. Skoro 37 % sve električne energije proizvedene u Sloveniji predstavlja proizvodnju iz termoelektranama (Bizjak, 2010, str. 74).

5. Zaključak

Za konačnu ocjenu prihvatljivosti kombinirane proizvodnje topline i električne energije u OŠ Bistrica, procjenjuje se da sistem ima nekoliko nedostataka. Domar škole nema mogućnosti upravljanja kogeneracijskog sistema, jer sistemu za kontrolu pristupa samo investitor. Također nisu zadovoljavajući uvjeti sa strane investitora i cijene energije investitora do ugovornog partnera. Sa izračunima je dokazano, da bi se na školi jeftinije grijali sa starim kotlom. U slučaju da bi grijali sanitarnu toplu vodu tijekom cijele godine, trebalo bi ulagati u druge tehnologije grijanja, s povećanjem spremnika tople vode i veća upotreba male tarife može uštedjeti na potrošnji električne energije i plina. Također je potrebno napomenuti da je u referentnoj godini 2012 sistem kogeneracije djelovao u razdoblju od siječnja do travnja, a od listopada do prosinca.

Osim nedostataka kotla, moguće je poduzeti mjere i na drugim područjima:

- smanjenje cijene toplinske energije iz kogeneracije,
- promjena pozicije kalorimetara,
- povećati kapacitet spremnika tople vode,
- povećana potrošnja električne energije za vrijeme male tarife,
- dogradnja sistema s crpkom topline zrak-voda (opcija).

U takvim uvjetima, ugradnja kogeneracije je ekonomski neučinkovita. U tom slučaju, škola (samo izvođač) ne sudjeluje u dobiti od prodaje električne i toplinske energije. Investitor plaća samo godišnju naknadu za najam, čiji iznos je zanemariv u odnosu na cijenu toplinske energije. Zbog identificiranih nepravilnosti sistema i prevelikih troškova toplinske energije, je ugradnja kogeneracije (u zgrade, kao što su osnovne škole) uz postojeći sustav grijanja i pod uvjetima koje smo predstavili, s ekonomskog stajališta neopravdano. Potrebno je osmisliti početni dizajn.

Republika Slovenija je potpisala međunarodne protokole za okoliš, obavezala se povećati postotak obnovljivih izvora energije do 2020 godine na 20% u neposrednoj potrošnji energije. Taj postotak se može postići korištenjem različitih izvora obnovljive energije iz hidroelektrane, vjetroelektrane, elektrane na biomasu i solarne elektrane. Prema izračunima trenutno nije očekivati da će uskoro ta

energija zamijeniti tradicionalne energije, jer, nažalost, još nije razvita do te mjere da se može natjecati s drugim izvorima obnovljive energije, a kamoli tradicionalna. Međutim, mi smo u početnoj fazi proizvodnje električne energije korištenjem solarnih panela, pa je možda čudno da su neki sistemi pod određenim uvjetima već isplativi. Međutim, još uvijek igra veliku ulogu država, koja daje poticaje za razvoj i proizvodnju energije pomoću sunca. Ulaganja su uvijek jeftinija, pa prema tome postaje sve atraktivnija za investitore, što utječe na padanje cijena kWh. Također proizvodnja zbog povećanja obujma postaje jeftinija, što omogućuje da proizvođači distribuirati profit u razvoj i napredak tehnologije. Opet treba napomenuti da ima trenutno najviše zasluga država sa svojim subvencijama

Izračuni ekonomske opravdanosti ulaganja u solarne elektrane na OŠ Bistrica pokazuju da je ulaganje u solarnu energiju ekonomski održiva. Investicija će biti vraćena za investitora, očekivanom brzom razdoblju. U današnje nepredvidljivo financijsko doba je sigurnost investicije važan čimbenik.

Uz investicije u energetska učinkovitost se ne može ignorirati sinergijskih učinaka obrazovanja, koji može biti korisno razvijeni. Znamo da je velika odgovornost škole u prijenosu važnih ekoloških znanja i razvoj ekološke svijesti i stavova prema okolišu i energiji. Najbolje to se postiže tako da učenici vide primjere prakse i o njima dobiju točne podatke, ali ne kako bi saznali o njima samo kroz literaturu i web izvore. Važnost ovih vještina, za učenike će biti potpuno drugačija ako se, na primjer, uz pratnju proizvodnje energije na našim lokacijama uključuju u projekte zaštite okoliša i razvijaju razne ekološke i prirodoslovne kompetencije. Sa prikazanim projektima je škola model u razvoju alternativnih izvora energije, dok u isto vrijeme otvara mnoge mogućnosti za važne obrazovne sinergijske učinke. Izuzetno je važno je podati pravu informaciju.

6. Literatura i izvori

1. Bizjak, T. (2010). *Presoja upravičenosti investicije v obnovljive vire* (magistrsko delo). Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
2. Čarman, M. (2007). *Analiza ekonomske upravičenosti fotonapetostnih elektrarn v*
3. Gorenjske elektrarne, d. o. o., Interni podatki podjetja. (2011).
4. Karu, S. *Presoja upravičenosti soproizvodnje toplote in električne energije na OŠ Bistrica pri Tržiču*, diplomsko delo, TŠC Kranj, VSŠ, Kranj, 2014
5. Lokalni energetski koncept občine Tržič, Občina TRŽIČ, LOKALNA ENERGETSKA AGENCIJA GORENJSKE (LEAG), v sodelovanju z ENVIRODUAL, trajnostno okoljsko in energetsko upravljanje, raziskave in izobraževanje, d.o.o., št. projekta: 038/2014, Tržič, 2015
6. Medved, S., Novak, P. (2000). *Varstvo okolja in alternativni energetski viri*. Ljubljana. Fakulteta za strojništvo.

7. Meglič, J. letno poročilo o porabi energentov. Interno gradivo OŠ Bistrica, 2013,
8. Osrajnik, D. Šola kot vzor na področju rabe alternativnih virov energij, Rakičan, 2005.
9. Papler, D. (2011). *Ekološki in ekonomski učinki naložbe v sončno elektrarno Labore 2*. Revija EGES 2/2011, str. 72.
10. Plut, D. (2004). *Zeleni planet: prebivalstvo, energija in okolje v 21. stoletju*.
11. Svarun d.o.o., Načrt električnih instalacij in opreme SE Bistrica, Kranj, 2012
12. Uredba o podporah električni energiji proizvedeni iz obnovljivih virov energije. *Uradni list RS št. 37/2009, 94/2010, 43/2011*.
13. Zajc, B. Interno gradivo podjetja Petrol d.o.o., Ljubljana 2013
14. Žun, Š. Ivančič, M. Energetsko knjigovodstvo. Interno gradivo OŠ Bistrica, 2013

School as an Example of the Use and Production of Different Forms of Energy

Nowadays, many public institutions adapt themselves to modern trends of alternative energy resources usage because of sustainable development directives and also because of economical reasons. Usually, such trends are dictated by investors. Schools can put these processes to use in variable ways: participation in entrepreneurial and/or nature preservation projects and managing the resources owned by school (roof, boiler room). That means that the school management can rent the roof, where photovoltaic power station could be constructed, or they can rent the boiler room for coproduction of heat and electricity. One such example is our Bistrica Elementary School. Collaboration between school and local community, which is the founder of the school, are positive. Taking into account sustainable development, energy usage and economics, I kindly recommend other such institutions to think about collaboration with their local community. I have to underline that we are an educational institution, therefore photovoltaic power station on the rooftop and device for coproduction of heat and electricity undoubtedly have a positive synergistic impact on our students and local community. We are able to practically demonstrate *in situ* how appropriate decisions can improve energy usage. This does not contribute only to the knowledge about energy production, it raises awareness about sustainable development and enhances the natural and entrepreneurial skills in the sense of a healthier attitude towards energy usage and environment.

In this article we describe photovoltaic power station and device for coproduction of heat and electricity in Bistrica Elementary School, Tržič, Slovenia. We also present our project in the light of economics: we calculated the amount of electricity and heat produced, charges, revenue and also took into account a hypothetical system without both of our projects.

Here we also present problems concerning energetic system in our school and suggest plausible solutions for any shortcomings.

Keywords: *photovoltaic power plant, photovoltaics, renewable energy resources, electricity, heat, economical justification of investment, synergistic impact, natural competences, coproduction of heat and electricity*

JEDINSTVENI RAZREDNI PROJEKT U REPUBLICI HRVATSKOJ: „ČUDO U 3.A RAZREDU“

Valentina Borščak
Koraljka Mahulja Pejčić
Josipa Gračanin
Osnovna škola Ivana Zajca, Rijeka

Sažetak

U 3. a razredu OŠ Ivana Zajca iz Rijeke tijekom školske godine 2016./2017. proveden je zanimljiv i jedinstven projekt koji je oduševio učenike, roditelje i učitelje. Potaknuta knjigom „Čudo“ autorice R.J. Palacio koju je pročitala tijekom ljeta, učiteljica Borščak odlučila je svako jutro svojim učenicima čitati ovu knjigu. Stranica po stranica, poglavlje po poglavlje i učenici su upoznali dječaka neobičnog izgleda, njegovu obitelj i prijatelje. Svako jutro proživljavali su s njim njegove boli i strahove, ali i veselje i nove spoznaje.

Knjiga „Čudo“ potiče djecu na toleranciju i ljubaznost te na to da nauče kako različitosti nisu prepreka, već poticaj za zbližavanje i prijateljstvo. Svakog čitatelja, a posebno djecu, knjiga poučava mnogim vrijednim i moralnim stvarima, što je danas vrlo važno. Svi naši učenici složili su se kako je knjiga u njima probudila razne osjećaje, a lik dječaka Auggieja približio im je sve probleme koje jedno drugačije dijete ima na putu svoga odrastanja. Načela ljubaznosti učitelja gospodina Browna, koja se u knjizi pojavljuju svakih nekoliko stranica, istinski su iskrena, topla i edukativna načela koja odgajaju djecu i potiču ih na razmišljanje te suočavanje s problemima koja ih svakodnevno okružuju.

Ključne riječi: *prihvatanje različitosti, tolerancija, ljubaznost, poticanje čitanja, razredni projekt*

Uvod

Na početku svake školske godine pred učiteljima se otvara čitav niz pitanja, odluka i obveza koje treba odraditi. Najčešće su vezani za dokumentaciju škole i planiranje rada, uključujući i odluke o tome što ćemo čitati. Učitelj sam odlučuje na koji način te kako će motivirati učenike za čitanje što je danas veliki problem i izazov. Naizgled jednostavan odabir treba biti prilagođen uzrastu i mogućnostima učenika, sadržavati obrazovnu i odgojnu komponentu rada, a u idealnim uvjetima biti zanimljiv čime se postiže visoka razina motivacije. Što kada se rješenje nađe samo od sebe? Što kada je rješenje skup iskustva i dugogodišnjeg rada učiteljice koja ga vidi u knjizi pročitanoj tijekom ljetnih praznika.

Naziv konferencije je „Inovativnost, kreativnost i poduzetnost u odgojno-obrazovnom sustavu“. Potaknuti temom konferencije razmišljali smo što je za nas inovativnost, što kreativnost, a što poduzetnost u odgojno-obrazovnom sustavu.

Osnovna definicija ova tri pojma teško se na prvi pogled veže s vještinom čitanja jer je ono nešto spontano i svakodnevno prisutno u radu učitelja i učenika. Međutim, nakon provedenog projekta, sređivanja dojmova i analize, sigurni smo kako je projekt bio inovativan, kreativan i poduzetan upravo zahvaljujući ovoj temeljnoj vještini. Samo čitanje učenicima, na način kako je čitala učiteljica Valentina, za učenike trećeg razreda je nešto novo i drugačije, a u okviru ovog projekta jedinstveno u Hrvatskoj. Možemo li reći da je čitanje kreativno? Čitanje je alat za poticanje kreativnosti što je u ovom projektu rezultiralo mnoštvom novih kreativnih aktivnosti koje su proizlazile jedna iz druge. Ideje su se nizale jedna za drugom kako se u projekt uključivao sve veći broj ljudi. Poduzetnost projekta vidljiva je u širem smislu, odnosno nakon formiranja Facebook grupe, uključivanja učitelja i roditelja u projekt i objavljivanja u medijima, dobili smo pozitivne povratne informacije od raznih čimbenika koji su se svojom podrškom uključili u naš projekt (pr., donacija knjiga, medijsko praćenje projekta, lokalna zajednica...)

Zajedničko čitanje

U 3.a razredu OŠ Ivana Zajca iz Rijeke, učiteljica Valentina Borščak je tijekom ove školske godine provela zanimljiv i jedinstven projekt koji je oduševio učenike, roditelje i sve učitelje. Potaknuta knjigom „Čudo“ autorice R.J. Palacio koju je pročitala tijekom ljeta, odlučila je svako jutro svojim učenicima čitati ovu knjigu. Stranica po stranica, poglavlje po poglavlje i učenici su upoznali dječaka neobičnog izgleda, njegovu obitelj i prijatelje. Svako jutro proživljavali su s njim njegove boli i strahove, ali i veselje i nove spoznaje.

Knjiga govori o desetogodišnjem Augustu koji prvi puta kreće u školu, u peti razred. August nije sasvim obično dijete. Rodio se s rijetkom genetskom bolešću koja mu je u potpunosti deformirala lice, slabo čuje, teško govori i jede. U deset godina svoga života, dane je uglavnom provodio u bolnici. Prošao je 28 plastičnih operacije, ali izgled mu je i dalje vrlo neobičan te kod ljudi izaziva čuđenje i nelagodnu. Augustov ulazak u svakodnevni, stvarni svijet, ulazak je u svijet u kojem svi gledaju u njega pomalo sa zgražanjem i gađenjem. Nositi se s takvim pritiskom i pogledima nikako nije lako, a naročito ne za dječaka od deset godina. Međutim, toplina koju on širi oko sebe te prijateljstvo i ljubaznost koje nesebično dijeli sa svima u školi, mijenjaju sve likove u knjizi. Predrasude se ruše, problemi prevladavaju, a zaziranje od novog i drugačijeg kod djece prerasta u iskreno prijateljstvo i prihvaćanje.

Knjiga „Čudo“ potiče djecu da budu tolerantni i ljubazni te da nauče kako različitosti nisu prepreka već poticaj za zbližavanje i prijateljstvo. Svakog čitatelja, a posebno djecu, knjiga poučava mnogim vrijednim i moralnim stvarima što je danas vrlo važno. Svi naši učenici složili su se kako je knjiga u njima probudila razne osjećaje, a dječak Auggie im je približio sve probleme koje jedno drugačije dijete ima na putu svoga odrastanja. Mnoštvo je situacija koje izazivaju reakcije čitatelja: tuga, smijeh, zgražanje, osuda, sreća, empatija. Djeca su izvrsno,

različito, ali ispravno reagirala na sve postupke likova, bilo pozitivne ili negativne. Nakon pročitanih poglavlja su nekad kratko, a nekad duže razgovarali. Sjajno su opisivali dojmove i izražavali svoje mišljenje. Nastajao im je film u glavi, što je oduševilo učiteljicu jer tako dobivamo buduće zaljubljenike u knjigu i čitanje. Iza nekih dijelova ih je pitala što misle da će se događati. Oni su većinom očekivali čudesno ozdravljenje. Djeca su bila zainteresirana i živo se, afirmativno uživljavala u Augustov život, njegovu različitost, sklapanje prijateljstava, školovanje, njegove boli, obiteljske tuge i veselja. Nevjerojatno je kako do kraja knjige svi zaboravljaju dječakov izgled. Ostaje samo snažan dojam ljubavi, prihvatanja i veselja zbog Augustova uspjeha.

Knjiga je lako čitljiva, topla, moderna priča o različitosti i njezinu prihvatanju. Potiče na razmišljanje i činjenje dobrog. Ona je edukativna i pogodna za djecu desetogodišnjake, adolescente koje predstavlja Via, njezin dečko i prijateljica, za roditelje i učitelje. Važnu ulogu u knjizi imaju ravnatelj škole, učitelji, osoblje, a posebno profesor gospodin Brown koji u svojem liku objedinjuje čestitost i moralnost pravog učitelja otvorenog srca za svakog učenika. On svojim učenicima nudi izbore, načela za svaki mjesec, a prvo načelo glasi: „Ako možete birati da budete u pravu ili budete ljubazni, izaberite ljubaznost.“ (Palacio, 2016: 54) To načelo je tema i ideja knjige.

Načela ljubaznosti učitelja gospodina Browna, koja se u knjizi pojavljuju svakih nekoliko stranice, su istinski iskrena, topla i edukativna načela koja odgajaju djecu i potiču ih na razmišljanje i suočavanje s problemima koja ih svakodnevno okružuju.

Učiteljica Valentina i učenici puno su razgovarali o knjizi, sređivali dojmove i kritički promišljali o bitnim elementima i vrijednostima ove knjige. Svi sudionici ovog posebnog čitanja napisali su svoje dojmove o knjizi koje smo izložili na panou u školskom hodniku. Bio je to neformalni poziv svima na čitanje koji je urodio plodom. Čitanje se brzo proširilo izvan 3.a razreda pa su se uključili drugi učenici, učitelji, roditelji, ali i prijatelji i poznanici. Cijela priča poprimila je posve novu dimenziju, na školskim hodnicima, u učionicama i obiteljima govori se o knjizi i neobičnom dječaku. Smatramo kako je to uspjeh i ponosni smo što je nakon dugo vremena knjiga postala tema mnogih razgovora. Stariji učenici je posuđuju kao slobodnu lektiru, bake i mame čitaju iako se neke, kako same priznaju, dugo nisu družile s knjigom.



Slika 1. Povelja ljubaznosti

Dojmovi o knjizi učenika i roditelja 3.a razreda

Učenički dojmovi:

Leo: „Meni se ova knjiga svidjela. Poučna je i ugodna za slušanje. Ima puno smiješnih stvari. Najbolji dio mi je bio kada je August dobio medalju. Dok je učiteljica čitala nisam se nadao svemu ovome što se desilo.“

David: „Knjiga mi se svidjela jer je za sve uzraste. Bila mi je zabavna i smiješna. Ja bih bio prijatelj Augustu jer mi izgleda da je dobar i zabavan prijatelj. Sviđalo mi se kad je Auggi dobio medalju i kad je Justin prestrašio dečke da nosi strojnicu. Naučio sam da kakav god si uvijek će te netko voljeti. Preporučio bih knjigu roditeljima da nauče nešto o načelima gospodina Browna. Nadam se da je baki i Daisy lijepo u raju.“

Elena: „Knjiga mi je bila jako zanimljiva. Lijepo je bilo kada je učiteljica čitala, a mi svi slušali. Najviše sam voljela slušati kada su August, Jack i Summer pričali za ručkom. Nasmijala me priča o Auggijevom rođenju. Tužno je bilo kada su se djeca igrala kuge. Bila sam jako sretna na kraju jer je Auggi bio sretan i osjećao se kao da je normalan dječak. Naučila sam da postoje djeca s ovom bolesti i zato bi bilo dobro da knjigu pročitaju i roditelji.“

Kako su učenici bili mišljenja da bi i roditeljima bila zanimljiva knjiga, učiteljica je posudila knjigu jednoj mami. Val čitanja se pokrenuo i ubrzo se knjiga našla u raznim domovima roditelja učenika 3.a razreda. Svi roditelji su se zahvalili, preporučili knjigu svojoj široj obitelji, izrazili pozitivne stavove i osjećaje ganuća, ujedno i zadovoljstva koje osjećamo nakon pročitane dobre knjige.

Roditeljski dojmovi:

Janovi roditelji: „Knjiga koju trebaju pročitati i djeca i roditelji. Puna je divnih poruka. Uči djecu ljubaznosti i prihvaćanju osoba koji su drugačiji. Zasigurno se svaki čovjek u nekom periodu svoga života našao u nekoj situaciji na Augustovom mjestu. Idealna je za diskusiju s djecom kako se treba odnositi prema ljudima s invaliditetom. Knjiga pokazuje kako roditelji i škola trebaju odgajati djecu u ovakvim situacijama. Augustova razmišljanja i njegovi razgovori dovode do ruba plača. Priča je ispričana iz različitih kutova pa smo saznali razmišljanja i osjećaje ljudi iz njegova okruženja. Knjiga se čita u jednome dahu i pobuđuje niz emocija od empatije, šoka i ljutnje. Otvara oči čitatelju i šalje mu poruku da se ljudi ne sude po izgledu, da ljude prihvaćamo onakvima kakvi jesu te da svima dopustimo da budu ono što jesu. Ovo je optimistična, topla knjiga, nabijena emocijama koje nas tjeraju da budemo bolji ljudi. Najljepša je poruka da budemo ljubazni više nego je potrebno. Predlažem knjigu za obveznu lektiru u osnovnoj školi.“

Petrina mama: „Plakala sam na svakom poglavlju, sa svakim likom, koji put od sreće, uglavnom od tuge. Knjiga me neopisivo dirnula. Svaki me lik vjerno uveo u svoje misli i osjećaje. Veselilo me i utješilo što je u Augustovoj okolini puno ljudi dalo najbolje od sebe da mu pomognu. August je doista čudesan dječak. Radovala sam se njegovom uspjehu i sretnom završetku. Igra „kuge“ pretvorila se u lanac

prijateljstva. Djeca su naše čudo, odraz nas roditelja, obitelji, doma. Moramo ih učiti da različito nije loše nego dobro, da moraju pomagati, voljeti, dijeliti, biti tolerantni, bez predrasuda, uvijek dati šansu. Da je izrugivanje i prezir sramota za onoga tko to čini. Nastojim da moja obitelj uči djecu te vrijednosti. Hvala Vam što ste im pročitali priču, zaista je ČUDO.”

Filipova mama: „Ovo nije knjiga koja se pročita i zaboravi. Ova je knjiga podsjetnik na ono što putem znamo zaboraviti: empatiju, ljubaznost, prihvaćanje i ljudsku dušu. Ovo je knjiga o drugačijima i izgledom i srcem, o pravim borcima i pravoj ljubavi, o istinskim vrijednostima. Najljepše od svega je kako se priča bližila kraju, u mojim je mislima August imao jedno od najljepših dječjih lica.”



Slika 2. Učenici s likovnim radovima na temu knjige

Dojmovi učitelja OŠ Ivana Zajca o provedenom projektu i knjizi:

Nositeljica projekta, učiteljica Valentina Borščak: „Volim čitati, volim imati knjigu u rukama. Knjiga plavih korica koju sam posudila i pročitala krajem ljetnih praznika, na mene odraslu, ostavila je snažan dojam. Kupila sam je i odlučila čitati svojim učenicima. Njihovu je pažnju teško održati (ima ih 28), ali već na prvom poglavlju sam ih „dobila“. Početak je šaljiv, bez obzira na težinu Augustovog dječjeg života. Knjiga je lako čitljiva i razumljiva. Djeca su izvrsno i ispravno reagirala na sve postupke likova, bilo pozitivne ili negativne. Do kraja prvog polugodišta je knjiga pročitana. Djeca su je preporučila svojim roditeljima, koji također čitaju i svima se sviđa. Tražeći na internetu postoji li nastavak knjige, otvorio mi se internetski svijet Wondera, humanitarni pokreti, udruge djece s posebnim potrebama,

razredi koji potiču ljubaznost... Kad smo već knjigu i Auggija tako lijepo prihvatili, poslala sam u New York naše radove i popis provedenih aktivnosti. Izdavačka kuća romana spisateljice R. J. Palacio Wonder, poslala nam je certifikate, da smo razred koji promiče ljubaznost i dobrotu. Naše male ljubaznosti zapisujemo i dalje, Augusta nismo zaboravili i osim 100 ljubaznosti, blizu smo brojke 100 ljudi koji su knjigu imali u rukama, čitali, smijali se i plakali. Ja sam sretna i ponosna učiteljica."

Ravnateljica Josipa Gračanin: "U svijetu postoji puno, puno knjiga. Ozbiljnih, debelih, znanstvenih, duhovitih, lijepih i "teških" za čitanje. Neke su zanimljive, uvode nas u neke druge svjetove i dimenzije, upoznaju nas s različitim ljudima i dalekim krajevima. Neke nam bez upozorenja promijene život. Postoje i knjige koje čitate i nakon što ste ih pročitali poželite zagrliti svijet oko sebe, poželite učiniti nešto lijepo za ljude u svom životu. Takva knjiga je "Čudo". Lav N. Tolstoj započinje svoju Anu Karenjinu jednim meni divnim citatom: "Sve sretnе obitelji nalik su jedna na drugu, svaka nesretna obitelj nesretna je na svoj način." (Tolstoj, 2004:7) Nepoznati autor jednog od mnogobrojnih citata na internetu kaže: "Ponekad, dogodi se ljubav. Postanemo voljeni na način koji nam daje slobodu da budemo sve više i više ono što zaista jesmo." Citat iz Ane Karenjine pamtim još iz davnih gimnazijskih dana, citat nepoznatog autora s interneta pročitala sam dan nakon što sam pročitala knjigu "Čudo". Što je to što veže ova dva citata? Zapravo vežu ih moja brojna pitanja. Kako je jedan mali bolesni dječak našao snage za odraditi sve ono o čemu u knjizi čitamo? Kako se postaje hrabar? Kako se postaje sretna obitelj? Kako se postaje prijatelj? Kako se postaje dobar prijatelj? Zašto neki ljudi donose dobre odluke? Zašto neki ljudi, koji naizgled imaju sve u životu, ipak imaju potrebu zagorčavati život slabijima od sebe? Kako se postaje dobar čovjek? Kako se donose dobre odluke? Može li se sve to nekako naučiti? Zašto je važno oprostiti? Zašto je još važnije oprostiti ljudima koje volimo? Zašto je važno ljude koje volimo prihvatiti i voljeti baš onakve kakvi jesu? Kako su se osjećali Auggijevi roditelji? Kako su oni preživjeli sve dijagnoze i operacije? Kako su uspjeli sačuvati obitelj, brak, osmijeh i dobro raspoloženje? Kako su uspjeli postići da je njihova obitelj sretna, ona koja slična na sve druge sretnе obitelji? Sva pitanja imaju samo jedan odgovor.....Ljubav. Samo ljubavlju možemo zaista vidjeti stvarne ljude oko sebe, zapitati se kako ti mogu pomoći, pružiti ruku prijateljstva, podrške i razumijevanja. Samo ljubav u nama može potaknuti potrebu da budemo sve više i više ono što zaista jesmo. Najbolja verzija sebe. U ovoj prekrasnoj knjizi koja se čita u jednom dahu, puno je dirljivih trenutaka. Puno je rečenica koje diraju u srce, puno istina koje se pamte cijeli život. Svatko od nas može izabrati sebi najdražu, svome srcu najbližu, najnježniju. Bila je zaista čast i užitek čitati ovu knjigu, sudjelovati sa svim učenicima u nečemu većem od svih nas i osjetiti se dijelom jedne lijepe ljudske priče."

Školska knjižničarka Koraljka Mahulja-Pejčić: "Svako jutro, tijekom ove školske godine, u 3.a razredu, koji je preko puta moje knjižnice, tišina. Jedno jutro pokucam i uđem znatiželjno unutra, a djeca sjede na kraju učionice, na podu. Pitam ih: "Zašto tamo sjedite? Zašto niste u klupama?" Oni složno odgovaraju

kako je prvi sat vrijeme za knjigu koju im čita učiteljica Valentina i kako nestrpljivo čekaju svako novo poglavlje i svaku novu avanturu malenog dječaka neobičnog izgleda. Ostala sam u tom razredu i zajedno s učenicima sačekala početak sata. Učiteljica je ušla i počela čitati. Svi smo pažljivo slušali. Knjiga je bila zanimljiva. Već nakon nekoliko stranica shvatila sam da je „Čudo“, stvarno čudo. Atmosfera koju sam doživjela u tom razredu, dok je učiteljica čitala priču, neopisiva je. Djeca, njihovi pogledi puni čuđenja i suosjećanja te pokoji uzdah ispunili su cijelu učionicu. Vratila sam se u svoju školsku knjižnicu i pomislila kako je šteta što na policama nemam tu knjigu. Kada učenici knjižničarki preporuča knjigu, onda znate da je morate pročitati. I tako, knjiga plavih korica našla se i u mojim rukama. Stranica po stranica, poglavlje po poglavlje...Što reći, pročitala sam je u jednom dahu. Hvala učenicima i učiteljici što su mi preporučili knjigu i omogućili mi da postanem dio Auggijevog svijeta ljubaznosti!”

Čitajući dojmove, nakon provedenog projekta, vrlo je lako uočiti vrijednost i važnost koju je ovaj projekt imao za međuljudske odnose učenika, učitelja i roditelja. U velikim gradskim sredinama i školama uvijek je izazov suradnja s roditeljima i lokalnom zajednicom i vrlo često se ideje i pokrenuti projekti ne ostvare jer su ljudi zauzeti, a ponekad i nezainteresirani za suradnju. Na početku ovog projekta nismo ni mogli zamisliti kako će upravo zajedničko čitanje i dirljiva priča o Augustu ujediniti i motivirati ovako veliki broj sudionika koji se iz dana u dan i dalje povećava.

Natječaj „100 ljubaznosti“

Natječaj „100 ljubaznosti“ je predviđen samo za škole i razrede u Sjevernoj Americi kojima se dodjeljuje novčana humanitarna nagrada, zastava, certifikati i pizza, no kako je 3.a naše škole ispunio sve zahtjeve i dostavio sve što je potrebno, nakladnička kuća je zahvalila i podržala trud i želju za širenjem dobrote i ljubaznosti i izvan granica SAD-a. Učenici su dobili certifikat ljubaznosti koje je potpisala autorica knjige i ponosno ga izložili u razredu, a učiteljica ih je počastila pizzom koju su pojeli u slast.

Učenici su bilježili svoja razmišljanja i dojmove o knjizi, kao i njihovi roditelji, te su ih poslali u Sjedinjene Američke Države. Tamo je formirana grupa koja potiče ljubaznost, a vezana je za ovu knjigu. Priključili su se grupi te nakon svojih objava zaslužili certifikat ljubaznosti i plakat prijateljstva. Smatramo kako je ovakva akcija provedena u jednom razrednom odjelu dala odlične rezultate na više razina: učenici su zajednički čitali naglas, upoznali su se s novom knjigom i temom, poticali na čitanje jedni druge te kroz zajedničko promišljanje usvojili pravila i načela lijepog i ljubaznog ponašanja te važnost iskrenog prijateljstva i života bez predrasuda.

Trebalo je učiniti 100 ljubaznosti, zapisivati ih, za svaku ljubaznost ubaciti dugme u staklenku.



Slika 3. Plakat s učeničkim ljubaznostima

Ljubaznosti su se nizale, a mi smo ih radosno i ponosno zapisivali na velikom panou:

Kad sam bila bolesna, prijatelji su mi slali zadaću, Petra
 Dorian mi je pokazao matematiku, Dino
 Anamarija mi je poklonila sličice, Samuel
 Tea mi je posudila šestar jer ja nisam imao, Sven
 Luka nas uvijek brani, Jan
 Prijatelji su me bodrili kad sam išao na natjecanje u Omiš, Dorian

Bilježenje ljubaznosti je jako dobra ideja. Pozitivno je što se osvještava nečija ljubaznost i ne prihvaća olako. Djeca su vrijedno bilježila. Pisali su dojmove, ilustrirali naslovnicu. Objedinili smo radove, fotografirali i objavili s poveznicom na Facebooku. Američki tim Wonder, poslao nam je certifikate koje dodjeljuju ljubaznim razredima u Sjevernoj Americi. Uz poruku da ljubaznost širimo i dalje. Mi to i činimo. I dalje obnavljamo Facebook stranicu, objavljujemo u medijima, preporučujemo knjigu. Čudo se čita u OŠ Ivana Zajca, ali i šire. Knjiga završava dječjim načelima ljubaznosti koje šalju svome učitelju, a jedno od najupečatljivijih je načelo Augusta Pullmana: "Svatko na svijetu trebao bi dobiti ovacije barem jednom u životu, jer svi zajedno pobjeđujemo svijet" (Palacio, 2016:318).

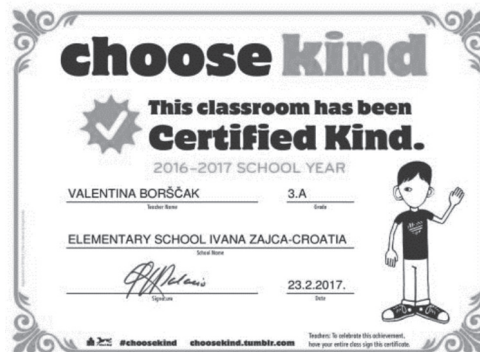
3.a razred je čitao, otišao daleko i doživio ovacije.

O cijelom projektu, u početku usmenom predajom, pročulo se i izvan škole pa smo dobili povratne informacije kako čitaju i djeca u drugim školama, na Učiteljskom fakultetu, ali i u pošti i bolnici. Potaknuti dobrim reakcijama svih čitatelja, prezentirali smo projekt u raznim tiskanim medijima, a promocija je rezultirala i donacijom nakladničke kuće Fokus komunikacije koja nam je donirala trideset knjiga za školsku knjižnicu. Zahvaljujući izdavačkoj kući cijeli projekt se nastavlja jer sada imamo dovoljno knjiga za sve zainteresirane prijatelje čitanja.

Knjiga je u Americi objavljena 2012. i vrlo je brzo postala bestseller. Kod nas je prevedena i tiskana u lipnju 2016. Učiteljica je s čitanjem započela 5.9.2016. Natječaj za američke škole traje od 2015., a mi smo se uključili u šk.god.2016/17. 500 škola koje u Americi dobiju certifikat ucrtane su u Google mapu. Imali smo veliku želju da naša škola bude ucrtana u mapu, ali propozicije natječaja to ne dozvoljavaju. I ove školske godine ćemo nastaviti projekt. Osvježiti ćemo učenička sjećanja na dječje dogodovštine, pogledati film usporediti knjigu i film, uočiti razlike i voditi evidenciju ljubaznosti.

Naši učenici su tijekom čitanja, i analizom nakon pročitano, uspoređivali način i stil života, školstva, prijateljstva, druženja u velikoj i dalekoj Americi i u RH i došli do zaključka da se odrastanje vrlo malo razlikuje. Autorica i nakladnička kuća Penguin Random promiču knjigom i natjecanjem univerzalnu poruku ljubaznosti, tolerancije i dobre sijeći sjeme od rane dobi, djetinjstva u svim dijelovima svijeta.

Propozicije natječaja za škole su kratke: objaviti poveznicu #choosekindwonder na Facebooku, pročitati knjigu, zapisati provedenih 100 ljubaznosti i dostaviti fotografiju s popunjenom staklenkom u kojoj je 100 predmeta. Mi smo to učinili i otišli korak dalje. Djeca i roditelji su napisali dojmove, oslikali su naslovnice knjige, čitali su djelatnici škole. Sve smo fotografirali, preveli na engleski jezik i poslali u nakladničku kuću.



Slika 4. Certifikat kojim je 3.a službeno proglašen razredom ljubaznosti

Zaključak

Pohvalno je kako je ovaj razredni projekt prerastao granice jednog razreda jer se dobre vibracije koje je polučio prenose i na druge učenike škole kao i njihove roditelje i prijatelje u drugim školama. Čitanje se nastavlja, veselimo se i filmu i

iskreno se nadamo kako smo stvorili nove zaljubljenike u knjige i čitanje koji će uživati i istraživati nove čudesne svjetove, ali i pomicati granice, širiti horizonte te dijeliti lijepe trenutke, ljubaznosti i pravo prijateljstvo. Knjiga je osim snažne poruke, i zabavna. Humor je blizak i razumljiv djeci. Cijeli projekt koji je trajao cijelu godinu (i nastavlja se) širio je oko sudionika dobro raspoloženje i pozitivne vibracije. Djeca su bila zadovoljna dok se čitalo, involvirali su se u priču, odmakli su se malo od školske svakodnevnice, uživali su u „ slavi“ kojom su obasipani u medijima. Roditelji su pokazali zadovoljstvo što se njihovoj djeci poklanja dodatna pažnja i izvan propisanog školskog programa, povezali su se međusobno dijeleći knjigu i čekajući red za čitanje, osjećali se uključeno u naš ponekad zatvoren školski svijet.

Literatura

1. Palacio, R. J. 2016. *Čudo*. Fokus komunikacije. Zagreb
2. Tolstoj, L. N. 2004. *Ana Karenjina*. Globus

Wonder in Our Classroom

During this school year our class 3a had a wonderful classroom project that managed to motivate and engage students, parents and teachers.

Inspired by the novel "Wonder" by an American author R. J. Palacio, Mrs. Borščak decided to read the book to her class every morning. Page by page, chapter by chapter, students got to know this little boy who looked differently, and they got to know his family and friends.

This book is worm, easy to read, it promotes tolerance, friendship and kindness. It's a perfect tool for teachers to teach all of these things to students in a gentle and easy to understand way.

"Wonder" and many activities related to this book (involving other students and teachers, involving parents, international cooperation and participation in the US-based "100 Acts of Kindness" Project) became our own little wonder.

Keywords: *accepting differences, tolerance, kindness, age appropriate reading project, classroom activities*

KREATIVNOST U MONTESSORI PEDAGOGIJI U RADU S POTENCIJALNO DAROVITOM DJECOM U DJEČJEM VRTIĆU „CEKIN“

Sanja Pavić

Dječji vrtić „Cekin“, Slavonski Brod

Sažetak

Odgojno obrazovni rad s potencijalno darovitom djecom u vrtiću velik je izazov, potreba nerijetko i poteškoća odgojno obrazovnim djelatnicima u vrtiću. Vrtić je mjesto koje omogućava prostor istraživačkog i kreativnog djelovanja u cilju poticanja višestrukih inteligencija kod djece predškolske dobi.

U radu ću prikazati kako montessori didaktički materijal u radu s potencijalno darovitom djecom potiče na razvijanje kreativnosti. Kreativnost je bitna za inovativnost. Montessori pedagogija temelji se na promatranju spontanog učenja djece i poštivanju djetetove osobnosti.

Montessori didaktički materijal je pristupačan djeci i omogućuje da koriste svoje potencijale individualno, a isto tako i s drugom djecom da ostvare komunikaciju koristeći montessori materijal. Montessori didaktički materijal je konstruktivan i djeci omogućava stvaranje novih ideja u cilju poticanja kreativnog mišljenja.

Ključne riječi: *potencijalna darovitost, montessori pedagogija, kreativnost*

Uvod

Djeca u igri istražuju svijet oko sebe, sagledavaju stvari na originalan način, aktivno mijenjaju i stvari i stvaraju nove oblike, sadržaje i pravila, kreativne ideje postaju vidljive. Odgojitelj ima važnu ulogu u procesu razvoja kreativnosti jer potičući kreativnost kod djece omogućuje im da osobni put ljepote i stvaralačkog duha, da kreativne oblike ponašanja ponesu u život. Unutarnje okruženje u vrtiću i vanjsko bitno je za razvoj kreativnosti jer djeci omogućava da razvijaju svoju maštu i kreativno mišljenje. Ako djeci dajemo dovoljno vremena, mogućnosti i slobode da eksperimentiraju s kreativnim materijalima da sama oko sebe traže i uočavaju sadržaje kojima se mogu koristiti u igri, da sama dolaze do raznih otkrića i isprobavaju svoje ideje i kvalitete, pruža im se mogućnost za razvoj kreativnosti, a dužnost nas odgojitelja, stručnih suradnika je poticati kreativnost u cilju razvoja kreativnog mišljenja budućim znanstvenicima, umjetnicima itd. . Odgojitelji koji rade u predškolskim ustanovama s djecom trebaju razumjeti dječju kreativnost i razviti sposobnost poticanja djeteta da izražava svoju kreativnu prirodu. Vrlo rano dijete uči da postoje pohvala (i nagrada) za načine ponašanja koji su u skladu očekivanjima sredine. Ako nagradu prouzroči njegovo mirno nekreativno ponašanje, dijete brzo nauči djelovati na miran i nekreativan način. Iz toga proizlazi da socijalna sredina može uništiti dječju kreativnu prirodu.

Djeca vole i žele se otvoreno izražavati. Uživaju u kreativnosti iz koje imaju višestruku korist uključujući:

- učenje i pronalaženje mnogo odgovora na jedan problem (razvijanje divergentnog mišljenja)
- razvoj njihove osobnosti (individualnosti)
 - učenje da se dobro osjećaju sa samim sobom, da prihvate sebe bez obzira što su drugačiji od drugih,
- razvoj novih sposobnosti i vještina

Definiranje kreativnosti

Kreativnost (prema kreacija usp. engl. creativity, njem. die Kreativität) Kovačec (2004) definira kao sposobnost stvaranja jedinstvenog i novog rješenja, ideja, proizvoda i sl. čiji rezultati moraju biti originalni i statistički rijetki. Kreativni uradak mora u nekoj kulturi biti ocijenjen vrijednim, korisnim i uporabljivim (u području djelatnosti u kojoj je nastao), tj. što je novo ili drukčije nije uvijek kreativno već je često neprihvaćeno ili čudnovato. Pod kreativnošću se podrazumijevaju: kreativni proizvodi, kreativni proces i kreativna okolina.

Amabile (1983) definira kreativnost kao ponašanje koje je produkt posebne konstelacije karakteristika ličnosti, kognitivnih sposobnosti i socijalnog okruženja, a ne kao jedna karakteristika ličnosti ili opća sposobnost (Rački, 2001:6).

Rački (2001) prema Carson (1999) navodi popis karakteristika kreativne ličnosti:

- Nekonvencionalnost („neortodoksnost“)
- Otvorenost „unutrašnjim“ i „vanjskim“ iskustvima
- Sposobnost mišljenja ili postignuća koja idu protiv logike
- Očekuje rad na projektu od početka do kraja od sebe i drugih
- Futurističko mišljenje i snažan osjećaj mogućnosti
- Fleksibilno i vješto donošenje odluka
- Neovisni stil / tendencija postavljanju vlastitog radnog plana
- Pronalazi red u kaosu
- Često pita: Zašto?
- Cijeni neverbalnu isto kao i verbalnu komunikaciju
- Izraženi estetski ukusi (glazba, umjetnost, kultura)

Maslow razlikuje dvije vrste kreativnosti, „specijalni stvaralački talent“ i „samoaktualizirajuću kreativnost“. Spominje se i uvažava Taylorova podjela na pet nivoa kreativnosti. Ekspresivno ili izražajno za koje je značajno sloboda i spontanost (dječja igra i druge izražajne djelatnosti djeteta); produktivno stvaralaštvo što pretpostavlja kultiviranje spontanog izražavanja usvajanjem tehnika i znanja; pronalazačko-u kojem dolazi do izražaja operativna kombinatorika, stvaranje novih sklopova od poznatih elemenata, zatim inovativno koji se očituje u znanosti i umjetnosti; te preobražavajuće ili emergentno koje karakterizira genijalnost (prema A. Marjanović, 1987, str. 119).

Suvremena shvaćanja kreativnosti dokazuju sve više da je kreativnost ili stvaralaštvo jedno svojstvo, potencijal ili osobina čovjeka, koji se različito distribuira, kao i sve ostale osobine čovjeka.

Jedan od najpoznatijih autora dječjeg stvaralaštva Torrance (1986) smatra da je kreativnost proces koji se javlja „kad god je osoba suočena s problemom za koji nema niti naučen niti iskustvom stečen odgovor. Predškolska se djeca stalno suočavaju s takvim situacijama, oni stalno koriste svoje kreativne sposobnosti u razmišljanju. (str. 25). To je prirodan zdrav ljudski proces zajednički gotovo svoj djeci. Jake ljudske motivacije uvijek djeluju u svakoj fazi (str. 26).

Glavne značajke kreativnosti su prema (Guilfordovoj podjeli na divergentne/konvergentne/misaone aktivnosti): fluentnost, fleksibilnost, originalnost ili izvrsnost, kojima se dodaju još neke kao sloboda, spontanost, emocionalnost i smisao za humor.

Fluentnost se izražava u brojnosti ideja koje čovjek ili dijete može dati o jednom pitanju, predmetu ili rješavanju problema. Za odgoj i obrazovanje bitna je spoznaja i stav da se na svako pitanje ili problem može dati više odgovora ili rješenja.

Fleksibilnost ili pokretljivost misli znači da se o jednom problemu može razmišljati na različite načine u različitim kategorijama, te originalnost ili izvrsnost znači stvaranje neobičnih i jedinstvenih ideja, te povezivanje i kombiniranje ideja na neobičan i jedinstven način. Stvaralaštvo kao čin je obilježeno i posebno emocionalnim tonom, spontanošću i slobodom u izrazu.

M. Mead, svjetska poznata znanstvenica i antropolog, dokazuje da različite kulture, različito razvijaju i usmjeravaju stvaralačke potencijale kod djece i tako velikim dijelom razvijaju i različite tipove ličnosti. Postavlja se pitanje na koje mjesto, određena kultura i društvo stavljaju kreativnosti u vrijednosni sustav društva. O vrijednosnom sustavu društva u cjelini, kao makročimbeniku, ovisi koliko, kako i koji će se oblici ili izrazi stvaralaštva razvijati.

Mikročimbenici su također bitni u razvoju kreativnosti. Obitelj je osnovni i prvi čimbenik koji utječe na razvoj kreativnosti djece.

Predškolska ustanova ima veliku ulogu u širem smislu i odgojitelj kao mikro čimbenik u njoj.

Kako prepoznati kreativnost djece?

Odgojitelji, stručni suradnici koji rade s djecom u predškolskim ustanovama trebaju razumjeti dječju kreativnost i razvijati sposobnost poticanja djeteta da svakodnevno izražava svoju kreativnu prirodu. Kreativnost počinje u mišljenju osobe. Najčešće rezultira u nekoj formi ekspresije koja može biti viđena, može se čuti, mirisati, okusiti ili osjetiti.

Djeca se žele otvoreno izražavati, kroz upotrebu ekspresivnog materijala, simboličku igru i kroz kreativno mišljenje.

Kada želimo identificirati kreativnost u djece važno je imati 4 glavne činjenice, kaže M. Mayeski (1990; str. 5.) To su:

1. Sva su djeca kreativna u nekom stupnju
2. Neka su djeca kreativnija od drugih
3. Neka su kreativnija u jednom području, više nego u drugom
4. Odgajatelj može uništiti kreativnost ako ne cijeni kreativni akt ili dijete koje izražava takav akt

Prihvatanjem gore navedenih činjenica može se početi s promatranjem i identificiranjem kreativnosti. U radu s djecom trebali bismo se i voditi nekim situacijama i postupcima jer tako ćemo lakše i brže potaknuti dječju kreativnost.

1. Djeci postavljajte pitanja na načine koje im dozvoljavaju da slobodno izražavaju mišljenja, stavove i ideje. Ima djece koja već imaju formirane stavove i mišljenja i zatvorena su za nove ideje (konvergentno mišljenje). Druga djeca više odgovoraju na isto pitanje i dolaze s puno neočekivanih ideja i rješenja (divergentno mišljenje). Gledaju na problem na više načina, fleksibilno s raznih aspekata.
2. Dijete potičite da razmjenjuje iskustva s drugom djecom i odraslima.
3. Promatrajte djecu i u drugim situacijama. Kada su kreativna, ponašaju se fleksibilno i originalno. Samouvjereni su i puni pozitivnog uzbuđenja. Mogu redefinirati situacije i dulje se vrijeme baviti određenim stvarima.
4. Zamolite dijete da kreira priču o određenom iskustvu ili da je nacрта. Neka djeca će se striktno pridržavati činjenica. Druga su mnogo maštovitija i u svojim pričama, crtežima mogu opisati neuobičajene situacije i izmisliti neočekivane odnose.
5. Bez obzira na stupanj kreativnosti koji posjeduju, djecu treba ohrabriti da se kreativno izražavaju i dalje razvijaju.

Torrance navodi (prema Mayesky, 1990. str. 3) da kreativan učitelj utječe i na kreativnost djece, tj. "da učenici kreativnog učitelja značajno su više kreativna od učenika čiji učitelj nije kreativna osoba." Odgajatelj u svojem svakodnevnom radu djeci upućuje poruke o tome što smatra da je stvaralaštvo, koje izraze, ponašanja i djelovanja prihvaća kod djece, a koje ne. Djeca reagiraju i djeluju na osnovi svog razumijevanja i interpretiranja takvih poruka odgajatelja. Dijete koje osjeća da se prihvaćaju i podržavaju njegovi načini promišljanja, rješavanja zadataka ili djelovanja, osjeća se slobodno u izražavanju svojih stvaralačkih potencijala u svim aktivnostima.

Loris Malaguzzi (1987), predstavnik Reggio pedagogije smatra da dijete ima stotinu jezika ili načina izražavanja i što ih više prepoznamo to ćemo im pružiti više šansi ili mogućnosti da se razvijaju i djeluju. „Samo čovjek ima privilegiju da sebe može izraziti kroz mnoštvo jezika-načina izražavanja. Svaki način izražavanja ima puno pravo razvoja i uspije li to obogaćuje i druge načine ili jezike. Svi ti, ekspresivni, spoznajni i komunikativni načini izražavanja razvijaju se kroz iskustvo. Dijete je konstruktivan subjekt i koautor svih načina izražavanja partici-

pirajući u njihovim povijesnim varijantama. Svi ti načini izražavanja koegzistiraju u umu i aktivnostima djeteta i ono ima i moć i snagu da stvara još i druge načine izražavanja, druge aktivnosti, drugu logiku i druge kreativne potencijale. Svi ti načini izražavanja trebaju imati jednaku vrijednost i kulturna sredina im treba dati potporu ne misleći pri tome na akademske izvještaje, istraživanja i eksperimente“ (str. 22 i 23.)

Kreativnost pridonosi uspjehu rješavanja problema, ali i životnom zadovoljstvu i doživljaju sreće. Da bismo bili kreativni, moramo imati dosta znanja o određenom području. Iako previše znanja može ponekad sputati kreativnost, većina umjetnika, izumitelja, znanstvenika i književnika godinama su se bavili nekim područjem prije nego što su u njemu proizveli nešto doista kreativno.

Darovitost djece predškolske dobi

Darovita djeca su ona koja su od strane profesionalnih osoba identificirana kao djeca koja imaju natprosječne sposobnosti i koja su izuzetno uspješna u jednom ili više područja: intelektualne sposobnosti, specifične akademske vještine, kreativno ili produktivno mišljenje, sposobnost rukovođenja, umjetnost, i psihomotorne sposobnosti (Čudina-Obradović, 1991.).

Jedna od definicija usmjerenih na osobine darovitih je da su darovita djeca ona kod kojih se zbog njihovih izuzetnih sposobnosti mogu očekivati visoka postignuća, ona koja zahtijevaju obrazovne programe različite od onih koje škole nude, kako bi realizirali svoje potencijale za vlastitu dobrobit i dobrobit zajednice (Marland, 1971. prema Koren, 1991).

Neke od dodatnih karakteristika darovite djece su: spremnije uče i bolje pamte što su naučili, imaju duži raspon pažnje i opsežniji rječnik, bolji su u rješavanju problema i apstraktnom mišljenju, odupiru se komfornosti i uvježbavanju, imaju raznolike interese, neovisniji su i kompetitivniji, posjeduju više znatiželje i veći fond informacija; imaju više ideja; ustrajniji su i kreativniji (Karnes, Merle, 1983).

U radu s darovitom djecom važno je omogućiti im široko i uravnoteženo iskustvo kojim će poticati razvoj vještina, znanja, pojmova i stavova i na taj način upotpunjavati cjelovitost njihove ličnosti. Također je važno, kao i svakom drugom djetetu osmisлити odgojno-obrazovni program koji pruža izazove i mogućnosti za samootkrivanje, spoznavanje vlastitih mogućnosti i neovisno mišljenje. Dakle, važno je kreirati okruženje koje će dijete potaknuti i osposobiti na ostvarivanje vlastitih spoznaja, emotivnih i socijalnih mogućnosti. U suprotnom darovito dijete, kao i svako drugo dijete bez odgovarajućih poticaja i izazova ne može se razvijati. (Cvetković-Lay 2002, str. 15).

Cvetković-Lay (2002, str. 99) smatra kako dijete ne treba lišiti iskustva obogaćenog programa ili mu uskratiti najbolje moguće poticaje samo zato što će možda imati određenih poteškoća te navodi iskustva inozemnih programa (Alvino 1992 prema Cvetković-Lay, 2002) i iznosi sljedeća razmišljanja: dijete u školu starta svjesnije vlastitih sposobnosti, pripremljeno samostalno primijeniti stečena

znanja, ima razvijenu sliku o sebi, bolje se nosi s razlikama u odnosu na vršnjake te ima mogućnosti unaprijediti svoje znanje u područje koje ga najviše zanima. Obogaćenim programom unutar redovnog programa djetetu se nudi raznoliko iskustvo, jer upravo mogućnost rada i stjecanja iskustva, eksperimentiranje, istraživanje omogućuju djetetu doživljaj vlastitih sposobnosti i mogućnosti.

Što je inteligencija?

Pojam inteligencije vrlo je složen jer se uz kognitivne i misaone komponente u njega upleću i druge kvalitete ljudske sposobnosti, ujedno i mnogi društveni, obrazovni, odgojni, kulturni i drugi čimbenici. Učinkovito kognitivno ponašanje čovjeka, odnosno mogućnost pravilnog rješavanja misaonih problema usko je povezana sa sposobnošću obrade određene količine novih informacija (i nenaučenih) dovoljno brzo i bez pogrešaka. Pojedina istraživanja pokazuju da kreativne pojedince povezuje nekoliko zajedničkih karakteristika: brzo se počinju dosadivati ako ih nešto ne zanima, spremniji su riskirati, pravila ne vole previše, često postavljaju pitanja "...a što kad bi..." mnogo griješe, rado surađuju, vole eksperimentirati, sami sebe znaju motivirati, naučeni su naporno raditi. Kod kreativnih ljudi moramo biti oprezni da pritisak „izvana“ ne bi postao presnažan, motivacija im mora doći iznutra (intrinzična), treba je samo prepoznati i osigurati uvjete u kojima se može razviti interes djeteta, osobe za pojedino područje. Albert Einstein rekao je: "Mašta je važnija od znanja", pri tom je mislio da znanje određuje ono što trenutačno znamo i razumijemo, a mašta otvara prostor onome što tek možemo otkriti i ostvariti.

Pedagogija Marije Montessori

Marija Montessori prije više od stotinu godina ustanovila je novu pedagošku koncepciju temeljenu na iskustvu kojega je stekla radom s djecom. Promatranjem djece i njihovih aktivnosti nastojala je djeci pružiti maksimalnu potporu u učenju, ali ostaviti im i prostora kako bi i sama mogla djelovati. Smatrala je kako je promatranje djece ključno za procjenu njihove osobnosti i potreba te zadovoljavanje istih. Marija Montessori naglašava kako je obitelj djeci najvažnija potpora, te ih je uvijek nastojala uključiti u proces obrazovanja njihove djece (Britton, 2000). Ovom metodom se želi kod djece razvijati samostalnost, motiviranost i želja za cjeloživotnim učenjem.

Razvijajući svoju metodu, Montessori naglašava kako sva djeca imaju određene univerzalne karakteristike. To su:

- upijajući um
- razdoblje posebne osjetljivosti
- želja za učenjem
- učenje kroz igru i rad

- nekoliko faza razvoja
- želja za neovisnošću

Promatrajući djecu, Montessori je uočila kako nepotrebno pomaganje djetetu nije ništa drugo nego ometanje razvoja njegove samostalnosti budući da je smatrala kako dijete može dosegnuti vrhunac svog razvoja samo ako mu je omogućen mir i sloboda djelovanja u vlastitoj okolini.

Montessori materijal je poseban didaktički materijal kojeg je razvila Marija Montessori na temelju svojih opažanja te iskustva u radu s djecom s posebnim materijalima. U izradi pribora joj je pomogao Albert Nienhuis izabравši najbolje materijale poput drveta, ljepila, boje, metala (Philips, 1999).

Pomoću materijala djeca mogu samostalno raditi i stjecati iskustvo. Uče rukujući materijalom, ponavljajući vježbe, ispravljajući sami svoje pogreške. Odgojitelj ne treba puno govoriti djetetu o materijalu jer sam materijal omogućuje djetetu prikazivanje na zoran način.

Marija Montessori svaku je osobu vidjela kao potpunu cjelinu i smatrala je da dijete svoju ličnost izgrađuje ili stvara kroz aktivnu interakciju s okolinom u pokušaju samoostvarenja.

Kreativnost s montessori didaktičkim materijalom u DV Cekin u radu s potencijalno darovitom djecom

U Dječjem vrtiću Cekin, zajedno uče igraju se zdrava djeca, djeca s teškoćama i potencijalno darovita djeca. Ove godine u vrtiću smo radili projekt Kina.

Cilj projekta upoznavanje s dalekom zemljom Kinom (drugom kulturom, običajima, životinjama i sl.) kroz različite aktivnosti.

Djeci su ponuđene likovne aktivnosti, predčitačke, radno praktične, matematičke, tjelesne aktivnosti. .

Učili smo kinesko pismo, brojeve, zastavu, kako se igraju djeca u Kini, što jedu djeca u Kini te kako se oblače.

Gledali smo enciklopedije, razglednice, fotografije kulturnih spomenika Kine, a ono što nam se posebno svidjelo je Kineski zid.

Djeca su kroz razne likovne tehnike slikala, crtala Kineski zid.

Izrazili su želju da Kineski zid sagrađe od montessori didaktičkog materijala.

Koristili su montessori didaktički materijal koji su sami odabrali i sami iz svoje dječje mašte sagradili Kineski zid. Odgojitelj je dao podršku kroz osiguravanje dovoljno količine vremena kako bi imali pozitivna iskustva o bavljenju kreativnim aktivnostima. Djeci je potrebna određena količina vremena da uđu u dublju vezu s materijalom i da budu potpuno zaokupljeni. Dječja znatiželja odvela ih je daleko jer njihova kreativnost iz dana u dan sve više je dolazila do izražaja unoseći materijale koje su sami izrađivali i na taj način pokazali svoju inovativnost.

Kreativnost je kad se mi igramo s montessori materijalom, svi zajedno, i gradimo svoj Kineski zid, dok druga djeca spavaju u vrtiću. Petar, 6 godina.

Zaključak

Glavno načelo Montessori pedagogije, „Pomozi mi da to napravim sam, „ univerzalno je i primjenjivo u svim vrtićima, školama.

Odgojni proces u vrtiću koji će poticati dječje stvaralaštvo i kreativnost treba organizirati tako da svakom djetetu omogući optimalnu aktivnost. Dijete treba poticati i staviti u situaciju da vlastitim iskustvom stječe nove spoznaje.

Igra, stvaralaštvo, mašta, tri su pojma koja trebamo oplemenjivati jer razvijaju se spontano djeca stječu nova iskustva kroz igru, a mašta razvija stvaralački odnos prema sebi, svijetu i oko sebe. Da bi dijete moglo nesmetano istraživati i stvarati potrebno mu je omogućiti i dati mu priliku da nesmetano uživa u vlastitoj aktivnosti i u tome ga poticati. Treba djeci dati mogućnost da se slobodno izražavaju i eksperimentiraju različitim materijalima, tehnikama i u tome ih ohrabrivati te im dati mogućnost da svoje znanje i iskustvo dijele s drugom djecom u vrtiću. Na djetetovo stvaralačko ponašanje, kreativnost velik utjecaj ima odgajatelj, socioemocionalna klima te vremenska i prostorna organizacija.

Oslanjajući se na dječju radoznalost, potrebu za igrom, pravilnim ćemo usmjerenjem poticati kreativnost i stvaralaštvo najmlađih.

Kvalitetu podrške razvoja kreativnih potencijala svakog djeteta u dječjem vrtiću određuju profesionalne kompetencije odgojitelja i odgovornost da prepozna svakog pojedinca jer kreativni pojedinci su naša budućnost. Djeci u vrtiću, školi moramo otvarati mogućnost razvoja svih njihovih potencijala i talenata, stručnjaci nas upozoravaju da takvu djecu, osobe ne izdvajamo iz razreda, škole, vrtića prema njihovim sposobnostima jer svi zajedno učimo jedni od drugih. Svako je dijete potencijal samo ga treba znati otkriti i usmjeriti.

Literatura

1. Britton, L. (2000). Montessori učenje kroz igru. Zagreb: Hena.com
2. Cvetković Lay, J. (1995). Ja hoću i mogu više. Zagreb: Alineja
3. Čudina Obradović, M. (1991). Nadarenost razumijevanje, prepoznavanje, razvijanje. Zagreb: Školska knjiga
4. Kovačec, A. (2004) Hrvatska enciklopedija Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža
5. Marjanović; A Kako prepoznati i oplemeniti stvaralačku aktivnost predškolskog djeteta. Predškolsko dete. 1987, br 1-4. str. 119
6. Mayesky, M. (1990): Creative activities for young children, Duke University, Delmar Publishers Inc.
7. Torrance, P. E. (1986); Kreativnost kod predškolske djece, Beograd, Predškolsko dete br. 1, str. 25-37
8. Rački, Ž. (2001). *Psihologija kreativnosti*. Rijeka: Odsjek za psihologiju, Filozofski fakultet Rijeka, neobjavljena skripta

Creativity Using Montessori Pedagogy with Potentially Gifted Children in “Cekin” Kindergarten

Working with potentially gifted children in kindergarten represents a challenge, a necessity, and quite often it represents a difficulty to educators in the kindergarten. Kindergarten is a place which allows space for research and creative action aimed towards encouraging multiple intelligences in preschool children.

In my work I will present how didactic materials encourage creativity in potentially gifted children. Creativity is very important for innovation. Montessori pedagogy is based on observation of the children's spontaneous learning, while respecting their personality. Montessori didactic materials are available to children and allow them to use their full potential individually, and also to achieve communication with other children by using Montessori materials. Montessori didactic materials are constructive and allow children to create new ideas with the goal of encouraging creative thinking.

Keywords: *potential talent, Montessori pedagogy, creativity*

DJELA SUVREMENE LIKOVNE UMJETNOSTI NA SATIMA LIKOVNE KULTURE

Marta Pajdl

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti

Sažetak

Likovna je kultura obvezni nastavni predmet u osnovnoškolskome obrazovanju. Nastava se likovne kulture temelji na poticanju spoznajnih procesa i istraživanju koje obuhvaća i proces opažanja i doživljavanja umjetničkoga djela. Na svakome se satu treba pokazati likovno-umjetničko djelo koje je konkretizacija likovnoga problema. Likovno-umjetničko djelo omogućava učeniku da prepozna likovne elemente i likovni vizualni jezik pojedinoga umjetnika ili stilskoga razdoblja. Djelo učitelj može sam izabrati, ali može i koristiti djela koja su preporučena prema HNOS-u.

Cilj je istraživanja, koje je provedeno u sklopu izrade diplomskoga rada, bio ispitati hoće li učenici na osnovu promatranja likovnog djela suvremene umjetnosti uspješno riješiti zadani likovni problem i utvrditi postoji li razlika između ovih likovnih radova i radova učenika nastalih na osnovu umjetničkih djela likovne umjetnosti koja su preporučena prema HNOS-u.

Istraživački se uzorak sastojao od 67 učenika drugih i četvrtih razreda Osnovne škole „Blaž Tadijanović“. Provedena su četiri nastavna sata iz Likovne kulture u četirima razredima; dva druga i dva četvrta razreda. Obrađen je isti likovni problem u drugome razredu: strukturne i obrisne crte te u četvrtome razredu: optičko miješanje boja. U dvama su razredima korištena djela suvremene likovne umjetnosti, a u drugim dvama djela preporučena prema HNOS-u. Učenički su radovi nakon provedenih školskih sati prikupljeni i analizirani. Provedena je i anketa s učiteljima o korištenju djela suvremene likovne umjetnosti u nastavi.

Rezultati su pokazali kako nema razlika u rješavanju likovnoga problema s obzirom na nastavno područje i korišteno likovno-umjetničko djelo. Svi su učenici uspješno riješili likovni problem. Anketa je pokazala kako učitelji razredne nastave većinom ne koriste djela suvremene likovne umjetnosti na satima Likovne kulture, no postoje i oni učitelji koji takva djela koriste u svojem radu.

Ključne riječi: *Likovna kultura, likovno-umjetničko djelo, likovni problem, suvremena umjetnost*

Uvod

U nastavi je Likovne kulture zadaća učitelja pokazati reprodukciju likovno-umjetničkoga djela. Kvalitetno odabranim primjerima umjetničkih djela učitelj treba upoznati učenika sa strukturom likovnog djela i elementima kompozicije. Tako se razvija smisao za razumijevanje likovnog sadržaja i problema (Grgurić, 1996). Reprodukciju učitelj može odabrati sam, ali može koristiti se i primjerima nave-

denim u HNOS-u. Likovno djelo koje učitelj izabere, treba konkretizirati likovni problem. Učitelj mora biti pravilno educiran kako bi mogao odabrati kvalitetan primjer umjetničkog djela koji će sadržajem, a ne temom odgovarati likovnom problemu.

U ovom istraživanju željelo se utvrditi jesu li učenici sposobni razumjeti djela suvremene umjetnosti ako se predoče na satu Likovne kulture u jednakoj mjeri kao i preporučena likovna djela, te kako će na osnovu promatranja djela suvremene umjetnosti ispuniti likovni problem. Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi „Blaž Tadijanović“ u drugim i četvrtim razredima. Cilj je ovog istraživanja ispitati hoće li učenici na osnovu promatranja likovnog djela suvremene umjetnosti uspješno riješiti zadani likovni problem i utvrditi postoji li razlika između ovih likovnih radova i radova učenika nastalih na osnovu umjetničkih djela likovne umjetnosti, koja su preporučena prema HNOS-u. Prikupljanjem i analizom učeničkih radova dobili smo uvid o uspjehu učenika pri rješavanju likovnog problema, ali i o načinu rješavanja zadanog likovnog problema s obzirom na korišteno likovno-umjetničko djelo.

Umjetnici i umjetnička djela koja su korištena pri provedbi istraživanja

Pablo Picasso (1881.–1973.) španjolski je slikar i jedan od začetnika kubizma. Kao uvod u kubizam navodi se njegova slika *Les Femmes d'Alger (O. J. R.)* (Babić, 1997). Bavio se crtanjem, slikarstvom na platnu i zidu, skulpturom, grafikom, keramikom te izradom plakata i kolaža. U istraživanju korištena je reprodukcija njegovog umjetničkoga djela *Glava žene*, koje je preporučeno prema HNOS-u.

Frank Auerbach (rođ. 1931) njemačko-britanski je slikar. Pri slikanju se fokusira na portrete, pejzaže i gradske prizore. Iz praktičnih razloga ne slika pejzaže iz života, već ih stvara iz crteža s interneta. Njegovi mu modeli poziraju svaki tjedan, neki i po nekoliko godina, jer se tada osjeća motiviranije i stvara se veza među subjektima.¹ U istraživanju smo koristili reprodukciju njegovog umjetničkoga djela *Jake*.

Georges Seurat (1859. – 1891.) francuski je slikar. „Želio je impresionizam učiniti „čvrstim i trajnim“, kao i Cezanne, ali je tom cilju krenuo drugim putem (H.W. Janson, 2013).“ Značajan je predstavnik poentilizma. Polazeći od impresionističke metode slikanja, proučavao je znanstvenu teoriju viđenja boja i odlučio svoje slike sastaviti od malih ujednačenih mrlja boje poput mozaika. (Gombrich, 1999). Iako je njegov radni vijek relativno kratak, iza sebe ostavio je vrlo velik broj slika. Reprodukciju njegovog umjetničkog djela *Lijepa žena se pudra*, koje je preporučeno prema HNOS-u, koristili smo u istraživanju.

Peter Young (rođ. 1940.) američki je slikar. Raznoliko je opisan kao prvi postmodernistički slikar, minimalist i apstraktni nadrealist. Od samog početka,

¹ Tko je Frank Auerbach? Pribavljeno 15. 5. 2017., sa <https://goo.gl/MSZrFH>

njegova su djela sadržavala čvrste formalne kriterije minimalizma, koji je prevladavao 1960-ih godina. Izradom djela koji se sastoje od točkica, crta i mrlja, Young stvara rad koji ponekad graniči s apstraktnim ekspresionizmom, ali je to prvenstveno njegov vlastiti individualistički i nekonformistički stil.² Reprodukciju njegovog umjetničkoga djela *Untitled* koristili smo u istraživanju.

Likovni problem

Rješavanjem likovnih problema učenici razvijaju sposobnosti praktičnoga oblikovanja i donošenja estetskih prosudba i odluka, i na taj način oblikuju likovni govor (MZOS, 2006). Pri rješavanju likovnog problema, u nastavi likovne kulture, koristimo se umjetničkom reprodukcijom, koja treba sadržajem odgovarati likovnom području.

Likovni problemi koji su obrađeni tijekom istraživanja su: strukturne i obrisne crte i optičko miješanje boja.

Strukturne i obrisne crte su crte koje tvore neki lik. Obrisne crte opisuju neki lik, to je vanjski rub nekoga lika. Strukturne ili gradbene crte tvore neki lik. Označavaju sastav, građu ili materiju.

Optičko miješanje boja je način miješanja boja bojenja kada se jedna boja postavlja do druge načinom sitnoga točkanja ili nanošenjem sitnih mrlja boja.

Metodologija

Cilj

Ispitati hoće li učenici na osnovu promatranja likovnog djela suvremene umjetnosti uspješno riješiti zadani likovni problem i utvrditi postoji li razlika između ovih likovnih radova, i radova učenika nastalih na osnovu umjetničkih djela likovne umjetnosti, koja su preporučena prema HNOS-u. Ispitati koriste li učitelji razredne nastave djela suvremene umjetnosti na satima Likovne kulture.

Hipoteze

H1-Učitelji razredne nastave ne koriste likovna djela suvremene umjetnosti kao primjere primjene likovnih elemenata na satima Likovne kulture.

H2-Učenici razredne nastave uspješno će riješiti likovni problem bez obzira radi li se o preporučenom umjetničkom djelu ili likovnom djelu suvremene umjetnosti.

H3-Učenici razredne nastave uspješno će riješiti likovni problem na osnovu likovnog djela suvremene likovne umjetnosti bez obzira na područje oblikovanja.

² Peter Young. Pribavljeno 15. 5. 2017. sa <https://goo.gl/fy7yVt>

Zadatci

1. Utvrditi koriste li učitelji razredne nastave djela suvremene likovne umjetnosti kao primjere primjene likovnih elemenata na satima Likovne kulture.
2. Uočiti hoće li učenici razredne nastave uspješno riješiti likovni problem bez obzira radi li se o preporučenom umjetničkom djelu ili likovnom djelu suvremene umjetnosti.
3. Uočiti hoće li učenici razredne nastave uspješno riješiti likovni problem na osnovu likovnog djela suvremene likovne umjetnosti bez obzira na područje oblikovanja.

Varijable

Nezavisne:

- spol
- dob
- razred

Zavisne:

- likovni problem
- područje oblikovanja
- reprodukcije umjetničkog djela

Uzorak

U istraživanju su sudjelovali učenici drugih i četvrtih razreda Osnovne škole "Blaž Tadijanović" u Slavonskom Brodu. Ukupno je sudjelovalo 67 učenika, od toga 34 učenika drugih razreda i 33 učenika četvrtih razreda.

Instrument i postupak istraživanja

Provođenje četiriju nastavnih sati iz Likovne kulture u četirima razredima; dva druga i dva četvrta razreda.

Istraživanje će se provesti metodom analize učničkih radova.

Postupak provođenja istraživanja

Istraživanje je provedeno u Osnovnoj školi „Blaž Tadijanović“ u Slavonskome Brodu u radu s učenicima drugih i četvrtih razreda. U drugim je razredima obrađen likovni problem obrisne i strukturne crte iz nastavnog područja crtanje, a u četvrtim je razredima obrađen likovni problem optičko miješanje boja iz nastavnog područja slikanje. Održan je jedan školski sat u svakom od razreda, s tim da je u drugom b razredu korišteno djelo koje je preporučeno prema HNOS-u, a u drugom c razredu je korišteno djelo suvremene likovne umjetnosti. U četvrtom a razredu korišteno je djelo preporučeno prema HNOS-u, a u četvrtom b korišteno je djelo suvremene likovne umjetnosti. Učnički su radovi nakon provedenih školskih sati prikupljeni i analizirani. S učiteljima razredne nastave triju osnovnih škola pro-

vedena je anketa u kojoj pokušavamo doznati koriste li učitelji razredne nastave djela suvremene likovne umjetnosti kao primjere primjene likovnih elemenata na satima Likovne kulture. U anketi je sudjelovalo ukupno 25 učitelja iz Osnovne škole „Blaž Tadijanović“ u Slavonskome Brodu, Osnovne škole „Antun Mihanović“ u Slavonskome Brodu i Osnovna škola „Darda.“

Analiza učeničkih radova

Ukupno je prikupljeno 67 učeničkih radova, a u ovome radu analizirana su 4 učenička rada. Za provedbu analize odabrani su radovi koji obuhvaćaju sve karakteristične oblike dječjega likovnog izraza, koji su se pojavili tijekom ovog istraživanja. S učiteljima razredne nastave triju osnovnih škola provedena je anketa u kojoj pokušavamo doznati koriste li učitelji reprodukcije umjetničkih djela na satima Likovne kulture. Rezultati analize prikazani su grafički i tekstem priopćenja.



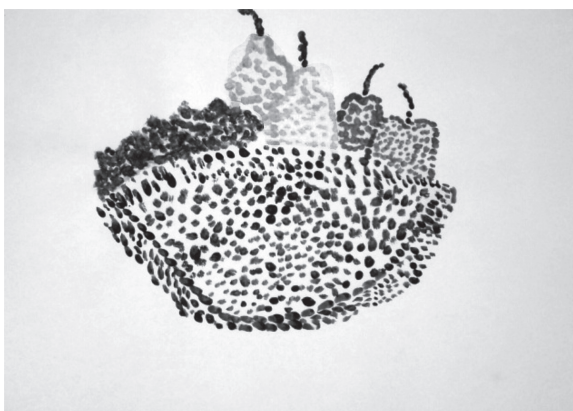
Slika 1. A. K. (8 god.).

Rad je učenice A. K., bogat linijama koje su različite po toku i karakteru. Likovni prikaz s mnoštvom crta izgleda veselo i ekspresivno. Kosa je prikazana debelim valovitim crtama te nam se čini kao da se crte kreću i vijugaju po podlozi. Obrisne su crte najčešće tanke, a strukturne crte deblje. U radu uočavamo osim likovnog elementa crte, također likovni element točku. Točka zaustavlja promatračevo oko. Motiv kose na ovom je radu kreativno izražen slobodnom igrom poteza. Učenica je uspješno riješila likovni zadatak i potvrđuju se hipoteze H2 i H3.



Slika 2. M. D. (8,5 god.).

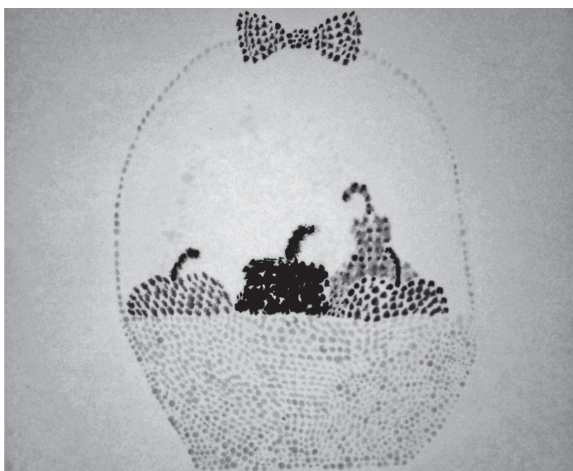
Učenik je motiv kose nacrtao strukturalnim i obrisnim crtama crtačkom tehnikom tuš-pero. Karakter je površine hrapav zbog mnoštva crta koje uočavamo. Najviše i najgušće crte uočavamo na kosi, a nešto rjeđi raspored crta na licu. Obrisnom je crtom učenik nacrtao lice i oči, a strukturnom je ispunio lice i kosu. Kadar je pomaknut udesno, a kao ravnoteža tome javlja se likovni element točka s lijeve strane. Točka uravnotežuje kompoziciju. Možemo ju primijetiti na još nekoliko mjesta na radu. Likovni je problem uspješno riješen te su potvrđene hipoteze H2 i H3.



Slika 3. B. U. (10,5 god.).

pored je voća uravnotežen i možemo uočiti kontrast toplih i hladnih boja. Učenik je uspješno riješio likovni problem i potvrđuju se hipoteze H2 i H3.

Učenik B. U. (10, 5 god.) naslikao je motiv košare koristeći likovne elemente točka i mrlja. Učenik tehniku tempera koristi pravilno. Pri radu se koristio tankim plosnatim kistom te je na taj način postigao sitne točkice, koje nam se čine kao da titraju. Karakter je površine izražen ekspresivnom slikarskom točkastom teksturom. Slikajući jabuku i krušku, učenik upotrebljava samo osnovne boje te su prikazi plošni. Ras-



Slika 4. D. V. (10 god.).

Rad je senzibilan i harmoničan. Učenica je uspješno riješila likovni zadatak te se potvrđuju hipoteze H2 i H3.

Učenica se pri radu koristila tankim plosnatim kistom te je na taj način dobila sitne točkice. Pri slikanju košare, učenica je okrenula kist na suprotnu stranu te je točkice slikala drvcem. Voće je slikala na način, da točkanjem osnovne boje postavlja jednu do druge te se u našim očima stvara na određenoj udaljenosti privid izvedene boje. Navedeno možemo primijetiti na motivu grožđa i kruške. Na košari primjećujemo motiv mašne, što znači da se na radu pojavljuje šablona.

Rezultati ankete



Slika 5. Prikaz korištenja umjetničke reprodukcije na satu Likovne kulture

Na pitanje koriste li reprodukciju umjetničkog djela na satu Likovne kulture, 21 je učitelj odgovorio *Da*, a četvero je učitelja odgovorilo *Ne*, od 25 ispitanih. 86% učitelja koristi reprodukciju, a 14% učitelja ne koristi reprodukciju na satu Likovne kulture. Budući da se prema nastavnom planu i programu navodi kako je učitelj obavezan na satu Likovne kulture pokazati likovno-umjetničko djelo, očekivano je kako će svi učitelji potvrdno odgovoriti na ovo pitanje.



Slika 6. Prikaz korištenja djela suvremene likovne umjetnosti kao poticaj za rješavanje likovnog problema

Na pitanje koriste li djela suvremene likovne umjetnosti kao poticaj za rješavanje likovnog problema, 14 (56%) je učitelja navelo *Ne* kao odgovor, a 11 (44%) je učitelja odgovorilo kako koriste takva djela u radu. Prema pretpostavci, očekivano je kako će učitelji većinom navesti *Ne* kao odgovor. Kao kriterij za određivanje djela koji pripadaju području suvremene umjetnosti uzimali smo djela nastala nakon 1950. (Šuvaković, 2005)

Rasprava o rezultatima istraživanja

Analizirajući učeničke radove mogli bismo zaključiti kako je većina učenika ovladala likovnim govorom i vizualnim jezikom bez obzira jesu li promatrali djela koja su preporučena prema Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu ili djela suvremene likovne umjetnosti. „Svaki likovni rad predstavlja odraz dječjeg otkrivanja osobne snage konstrukcije i ekspresije, imaginacije i nemira, traženja i pronalaženja vlastitih kreativnih mogućnosti.“ (Brešan, 2008) Uočeno je kako je u svim radovima ispunjena hipoteza H3, u kojoj se navodi kako će učenici razredne nastave uspješno riješiti likovni problem promatrajući djela suvremene likovne umjetnosti, bez obzira na područje oblikovanja. Očekivano je bilo kako područje oblikovanja neće utjecati na učeničko likovno izražavanje i rješavanje likovnog problema, jer su nastavna područja crtanja i slikanja najopsežnija područja po broju predloženih nastavnih jedinica, te tako učenici najviše nastavnih sati provedu crtajući ili slikajući.

Rezultati ankete provedene s učiteljima razredne nastave upućuju na to, kako većina učitelja koristi reprodukcije umjetničkih djela na satima Likovne kulture. U praksi nekolicina učitelja ne koristi reprodukciju na satima Likovne kulture, ali su zaokružili *Da* smatrajući kako je takav odgovor poželjniji i prihvatljiviji. Većina se ispitanih učitelja ne koristi djelima suvremene likovne umjetnosti kao poticajem za rješavanje likovnog problema. 14 je učitelja navelo *Ne* kao odgovor, a 11 je učitelja odgovorilo kako koriste takva djela u radu. Prema pretpostavci, očekivano je kako će učitelji većinom navesti *Ne* kao odgovor. Hipoteza je H1 djelomično potvrđena, jer 11 učitelja ipak koristi djela suvremene likovne umjetnosti u svom radu.

Zaključak

U nastavi je likovne kulture zadaća učitelja velika jer on treba stručno poznavati likovni jezik. „On mora biti likovno obrazovan da tolerira i ispravno vrednuje djetetov individualni likovni izraz, jer inače postoji opasnost sugeriranja, što koči, čak blokira izvornost dječjeg likovnog izraza.“ (Grgurić, 1996) Na svakome nastavnom satu učitelj treba odabrati likovno djelo koje će konkretizirati likovni problem. Promatrajući likovno-umjetničko djelo, učenici uče likovni jezik i sadržaj, a samim time njeguju i estetske vrijednosti.

U ovom radu *Djela suvremene likovne umjetnosti na satima Likovne kulture*, pokušalo se doznati hoće li učenici uspješno riješiti likovni problem bez obzira na reprodukciju i nastavno područje. Kroz analizu radova i njihovu interpretaciju, uočeno je kako učenici to mogu. Učenici su uspješno riješili likovni problem i kada su promatrali reprodukciju suvremene umjetnosti, što bi učitelje razredne nastave trebalo potaknuti da koriste slične reprodukcije u radu. U ovaj je rad uvršten samo dio učeničkih radova, koji se smatraju primjerenim za ovakvu vrstu istraživanja i donošenje krajnjih zaključaka.

Učiteljima uglavnom pogoduje tradicionalni nastavni rad, koji se često suprotstavlja fazama dječjega razvoja, što upućuje na nužnost uvođenja promjena kroz kontinuirano usavršavanje. Potrebno je osvijestiti učitelje o važnosti uvođenja promjena, jer smo kroz ovo istraživanje uvidjeli kako se likovni problem može uspješno ispuniti i kada se napusti tradicionalni uhodani put. Uvođenjem novih sadržaja, nastavni proces postaje dinamičniji, te otvara mogućnost dolaska do novih i neočekivanih rješenja.

Literatura

- Babić, A. (1997). *Likovna kultura Pregled povijesti umjetnosti*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera.
- Belamarić, D. (1987). *Dijete i oblik*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brešan, D. (2008). *Dječja likovna kreativnost od prve do desete godine života*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- Gombrich, E. H. (1999). *Povijest umjetnosti*. Zagreb: Golden Marketing.
- Grgurić, J. (1996). *Vizualno-likovni odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Educa.
- H.W.Janson, A. F. (2013). *Povijest umjetnosti*. Stanek d.o.o.
- MZOS. (2006). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: 10000.
- Šuvaković, M. (2005). *Pojmovnik suvremene umjetnosti*. Zagreb: Horetzky, Zagreb, Vlees&Beton, Ghent.
- Walther, I. F. (2006). *Picasso*. Koeln: Taschen GmbH.

The Works of Contemporary Art in Art Classes

Art is a mandatory subject in elementary school education. Art teaching is based on encouraging cognitive processes and researching which includes processes of perception and experience of work of art. Each time we hold a class, we should show a work of art which represents a concretization of an art challenge. Work of art helps pupils to recognize art elements and visual language of each artist and style period. A teacher can choose the artwork by himself, but he can also use the artworks recommended by HNOS (English: CNES, Croatian National Educational Standard). The goal of research conducted within the graduation thesis was to examine whether the pupils would successfully solve the art challenge by looking at a piece of contemporary art, and determine if there was a difference between this children's artwork and the artwork created by looking at works of art recommended by HNOS. Research sample consisted of 67 pupils from second- and fourth-grade students of „Blaž Tadijanović“ Elementary School. Four art classes were conducted in four grades; two in second grade and two in fourth grade. The same art problem was processed in second grade: structural and outline lines, and optical color mixing in fourth grade. In two grades I used pieces of contemporary art, and in other two grades I used pieces of art recommended by HNOS. Pupils' artwork was collected and analyzed after conducted classes. Teachers filled out a questionnaire about using contemporary art in classes. The results showed that there was no difference in solving the art challenge with regard to teaching area and artwork that was used. All pupils successfully solved the art challenge. The questionnaire showed that elementary school teachers mostly do not use contemporary artwork in the art class, but there are also those who use it.

Keywords: *art, work of art, art problem, contemporary art*

PRIMJENA INTEGRALNE TEORIJE U NASTAVI NA PRIMJERU UČENJA NOTNE PISMENOSTI U DRUGOM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE

Tena Čačić

Mirela Škaričić

Osnovna škola Josipa Zorića, Dugo Selo

Sažetak

Svrha ovog rada je predstaviti način poučavanja notne pismenosti u drugom razredu osnovne škole kroz četiri kvadranta Integralne teorije. Integralna teorija Kena Wilbera, sveobuhvatna i primjenjiva na sve aspekte stvarnosti, predstavlja temelj novog svjetonazora te pruža potencijalna rješenja za izazove s kojima se odgojno – obrazovni i ostali sustavi trenutno suočavaju. Integralna teorija, još se naziva i AQAL, predstavlja metateoriju koja uključuje i sustavno organizira temeljne istine stotina drugih teorija, duhovnih tradicija, filozofije, moderne znanosti, razvojne psihologije i drugih disciplina u koherentnu cjelinu. Sastoji se od pet elemenata: kvadranta, razvojnih razina, linija, tipova i stanja. Opći cilj rada je prikazati metodičke postupke koji u procesu poučavanja uključuju i djeluju na sve četiri dimenzije učenika: unutrašnju (subjektivnu), vanjsku (objektivnu), individualnu i kolektivnu. Namjera rada je potaknuti razgovor o primjeni Integralne teorije u rješavanju izazova odgojno – obrazovnog sustava kojim još uvijek dominira naglasak na vanjskim, objektivnim, kvantitativnim dimenzijama, dok su unutarnje, subjektivne, kvalitativne dimenzije većinom zanemarene.

Ključne riječi: *Integralna teorija, kvadranti, osnovna škola, notna pismenost, drugi razred*

Uvod

“Najveća nada svake zemlje leži u primjerenom školovanju mladih.”
(Erazmo Rotterdamski)

Odgojno – obrazovni stručnjaci dijele viziju obrazovanja koje uključuje sve ljudske dimenzije u učenju i ispitivanju: tijelo, srce, um i svijest (duh) te se slažu da je cjelovito obrazovanje temelj za razvoj zdravog društva. Međutim, suvremeni pokušaji provođenja ove vizije uglavnom su se fokusirali na uporabu vanjskih, kvantitativnih dimenzija uma i intelektualnih sposobnosti, dok su unutarnje, kvalitativne dimenzije morala i svijesti ostale izvan i/ili na rubu fokusa. Razlog tomu izvire iz suvremene znanosti koja također stavlja naglasak na vanjske, objektivne, dimenzije, dok unutarnje zanemaruje: “s temeljnom prosvjetiteljskom paradigmom, sva je stvarnost – uključujući veliku holarhiju – mapirana u empirijskim i monološkim terminima. Bio je to dobronamjeran, ali duboko pogrešan pokušaj da se svijest, moral, vrijednosti i značenja razumiju tako što ih se postavi pod mikro-

skop monološkog pogleda...svijest ne možete vidjeti mikroskopom, teleskopom, fotografskom pločom. Onda mora biti da ona, uistinu ne postoji.” (Wilber, 2005, str 230 – 231).

Integralno učenje i poučavanje predstavlja korak bliže viziji cjelovitog obrazovanja budući da povezuje unutarnje i vanjske dimenzije učenika, učitelja i samog obrazovnog procesa.

Namjera ovog rada je potaknuti razgovor o primjeni Integralne teorije u rješavanju izazova suvremenih pokušaja provođenja vizije cjelovitog obrazovanja.

Rad je strukturiran u četiri dijela. U prvom, uvodnom dijelu predstavlja se namjera, struktura, svrha te opći i posebni ciljevi rada. Drugi dio obuhvaća kratak pregled Integralne teorije s naglaskom na četiri kvadranta, dok se u trećem dijelu predstavlja kvadrivija (pogled kroz četiri kvadranta Integralne teorije) 2. e razreda Osnovne škole Josipa Zorića te metodički postupci u poučavanju notne pismenosti i njihovo djelovanje na sve četiri dimenzije učenika. Posljednji dio rada donosi osvrt na rezultate provjere učinkovitosti metodičkih postupaka u poučavanju notne pismenosti u drugom razredu osnovne škole te osvrt na mogućnost primjene Integralne teorije u rješavanju izazova odgojno – obrazovnog sustava.

Svrha ovog rada je je predstaviti pristup obrazovanju koji uključuje četiri dimenzije (četiri kvadranta) učenika i učitelja te koji promatra obrazovni proces kroz četiri dimenzije koje se ne mogu reducirati na jednu: unutarnju individualnu, vanjsku individualnu, unutarnju kolektivnu i vanjsku kolektivnu.

Opći cilj rada je prikazati metodičke postupke koji u procesu poučavanja uključuju i djeluju na sve četiri dimenzije učenika: unutrašnju (subjektivnu) individualnu, vanjsku (objektivnu) individualnu, unutrašnju (subjektivnu) kolektivnu i vanjsku (objektivnu) kolektivnu. Posebni ciljevi su: predstaviti glazbu kroz četiri kvadranta (kvadrivija) općenito, opisati 2. e razred OŠ Josipa Zorića kroz četiri kvadranta (kvadrivija), predstaviti konkretne metodičke postupke u poučavanju notne pismenosti i četiri dimenzije učenika na koje postupak djeluje te predstaviti rezultate ispitivanja usvojenosti pojmova doba, cijela nota, polovinka, četvrtinka, njihova trajanja, na razini prepoznavanja i reprodukcije.

Integralna teorija Kena Wilbera

Integralna teorija Kena Wilbera, metateorija koja povezuje, uključuje i sustavno organizira temeljne istine stotina drugih teorija, duhovnih tradicija, filozofije, moderne znanosti, razvojne psihologije i drugih disciplina u koherentnu cjelinu (Wilber, Patten, Leonard, & Morelli, 2008), predstavlja temelj novog svjetonazora koji može pružiti potencijalna rješenja za izazove s kojima se odgojno – obrazovni i ostali sustavi trenutno suočavaju. Sastoji se od pet elemenata: kvadranta, razvojnih razina, linija, tipova i stanja.

Zbog svoje sveobuhvatne prirode, koristi se u više od 35 različitih akademskih i stručnih područja od umjetnosti, zdravstva, obrazovanja, organizacijskog upravljanja, ekologije, ekonomije, psihoterapije pa do prava, feminizma i dr. (Esbjorn-Hargens, 2010).

Ken Wilber autor je više od 30 djela, od kojih su dva prevedena na hrvatski jezik: *Kratka povijest svega* i *Teorija svega*. Profesor Vanja Borš u svojoj knjizi *Integralna teorija* Kena Wilbera (Borš, 2012) donosi pregled Wilberovog rada i Integralne teorije te ga možemo smatrati pionikom Integralne teorije u Hrvatskoj. Integralna teorija naziva se još i AQAL (skraćenica od "All Quadrants, All Levels") karta. Kao što auto karta služi kao pomoć pri snalaženju na svjetskim prometnicama, tako AQAL karta služi kao pomoć pri snalaženju u svakodnevnom životu. To je karta svijesti, Kosmosa i ljudskog razvoja, na svakoj razini i u svakoj dimenziji koja predstavlja samu sebe (Wilber, Patten, Leonard, & Morelli, 2008).

Prema Integralnoj teoriji, svijet se sastoji od holona. Holoni su cjeline koje su ujedno i dijelovi (slovo je cjelina, dio je riječi, riječ je cjelina, dio je rečenice, atom je cjelina, dio je molekule, molekula je cjelina i dio stanice, ton je cjelina i dio je akorda...). Organizirani su hijerarhijski tako da ima manje onih koji imaju veću dubinu (manje je molekula od atoma...), a oni manje dubine su značajniji, fundamentalniji (ako uništimo sve atome, uništili smo sve molekule, stanice, organizme...). Takav oblik organizirane hijerarhije naziva se holarhija (Borš, 2011). U nastavku će se, zbog teme rada, detaljnije opisati pojam kvadranta, dok će se pojmovi razvojnih razina, linija, stanja i tipova predstaviti u kratkim crtama.

Kvadranti

Svaki živi, svjesni, holon (od čovjeka preko životinje do biljke) posjeduje četiri dimenzije svoga bića koje se ne mogu reducirati na jednu. Te dimenzije su: unutrašnja, subjektivna individualna (misli, osjećaji, namjere i psihologija) vanjska, objektivna individualna (fizičko tijelo i ponašanje), unutrašnja, subjektivna kolektivna (odnosi, kultura i zajedničko značenje), vanjska, objektivna kolektivna (okoliš, društvene strukture i sustavi) te se nazivaju kvadranti. Kvadranti predstavljaju četiri aspekta svijesti svakog živog, svjesnog holona. Mnogi sukobi ili nesporazumi, osobni, politički, kulturni, poslovni, čak i duhovni, proizlaze iz ne uzimanja u obzir jednog ili više kvadranta. U nastavku će se ukratko predstaviti kvadranti s obzirom na lokaciju i znanstvene discipline koje pripadaju pojedinom kvadrantu. Artefakti, tvorevine živih holona (košnica, mravinjak, stolac...) ne posjeduju četiri kvadranta, no mogu se promatrati kroz četiri perspektive što se naziva kvadrivija.

Gornji lijevi kvadrant (GL) opisuje subjektivnu individualnu perspektivu: sve što je nevidljivo, što se ne može izmjeriti kvantitativnim metodama, kvalitetu: osobne misli, osobni osjećaji, osobni stavovi, osobne vrijednosti. Neke znanstvene discipline koje pripadaju gornjem lijevom kvadrantu su: psihoanaliza, introspekcija, meditacija, strukturalizam, fenomenologija, matematika.

Gornji desni kvadrant (GD) opisuje objektivnu individualnu perspektivu: sve što je vidljivo bilo okom ili povećalima, sve što se može izmjeriti, promotriti, kvantitetu: boja kose, pokreti tijela, moždani valovi, srčani ritam, smijeh i dr. Neke znanstvene discipline koje pripadaju gornjem desnom kvadrantu su: biheviorizam, kognitivne znanosti, kemija, biologija, neuroznanost te sve empirijske znanosti.

Donji lijevi kvadrant (DL) opisuje intersubjektivnu kolektivnu perspektivu, kolektivno nevidljivo: nevidljivi prostor svijesti kojeg dijele subjekti. Unutarnji aspekti kolektiva općenito poznati su kao intersubjektivna kulturna stvarnost poput kulturnih vrijednosti, kolektivnih vjerovanja, morala, stanja rezonancije između dvije osobe u zanimljivom dijalogu, zajedničkih interesa poput ljubavi prema glazbi i sl. Neke znanstvene discipline koje pripadaju donjem lijevom kvadrantu su: antropologija, hermeneutika, etnometodologija, kritička teorija kulture, semantika, povijest, klasični strukturalizam.

Donji desni kvadrant (DD) opisuje interobjektivnu kolektivnu perspektivu: skup, kolektiv vidljivih elemenata i njihovu uklopljenost, funkcioniranje u cjelini poput sustava informacija, društvenih sustava, kompleksnih sustava. Neke znanstvene discipline koje pripadaju donjem desnom kvadrantu su: sociologija, ekologija, funkcionalizam, teorija kompleksnosti, teorija informacija, inženjering.

Primjerice, svaki učitelj ima neki oblik subjektivnog iskustva (osobne namjere, svrsishodnosti, misli, osjećaje...) ili individualnog interijera, što opisuje gornji lijevi kvadrant. Istovremeno posjeduje razna vidljiva obilježja, ponašanja, biološke sastavnice ili eksterijere (boju kose, očiju, geste, izraze lica, pokrete tijela, težinu, visinu...), što opisuje gornji desni kvadrant. Osim toga, pripada kolektivu učitelja gdje dijeli interese i značenja s ostalim učiteljima, što opisuje donji lijevi kvadrant te je ujedno "kotačić" u školskom sustavu, što opisuje donji desni kvadrant.

Razvojne razine

Unutar svakog kvadranta postoje razvojne razine. U unutarnjem, lijevom kvadrantu postoje razine dubine, a u vanjskom, desnom kvadrantu razine složenosti (Borš, 2012). Razine unutar svakog kvadranta najbolje je razumjeti kao valove koji predstavljaju dinamičnu prirodu stvarnosti i načine na koje se različite stvarnosti pojavljuju pod određenim uvjetima. Osim toga, razine svakog kvadranta u korelaciji su s razinama u drugim kvadrantima. Na primjer, učitelj tradicionalnog, konformističkog svjetonazora ili jantarne razvojne razine prema Wilberu (GL), koji ima visok krvni tlak (GD) najvjerojatnije će se naći u etnocentričnoj kulturi ili kulturi koja je na jantarnoj razvojnoj razini (DL), što se obično događa u javnim školama, vjerskim organizacijama ili vladinim agencijama (DD).

Linije

Linije predstavljaju relativno nezavisne struje ili kapacitete koji prolaze kroz razine razvoja (Borš, 2012). Teorija višestrukih inteligencija Howarda Gardnera je primjer proučavanja razvojnih linija. Integralna teorija svrstava linije prema jednom od tri kategorije: kognitivne linije (prema istraživanjima Jean Piageta, Robert Kegana, Kurt Fischera, itd); linije osobnosti (npr moral, osobni identitet, potrebe, itd); i sposobnosti, kapaciteti ili talenti (npr glazbeni kapacitet, kinestetički kapacitet, introspektivni kapacitet). Ovdje je važno napomenuti da je kognitivni razvoj neophodan, ali nije dovoljan za razvoj linija osobnosti (morala, osobnog identiteta i dr.) i svih ostalih linija. Drugim riječima, ukoliko je osoba na

visokoj razini kognitivnog razvoja tj. kognitivno inteligentna, ne mora značiti da je nužno i na visokoj razini moralnog razvoja, što se očitovalo u postojanju nacističkih znanstvenika. S druge strane, osoba koja je moralno na visokoj razvojnoj razini, nužno je i kognitivno visoko razvijena.

Stanja

Stanja su prolazni, privremeni aspekti fenomena koji se pojavljuju u svim kvadrantima (Borš, 2012). Primjerice, u gornjem lijevom kvadrantu postoje tri prirodna stanja: budnost, sanjanje i duboki sna bez snova, zatim, stanja meditacije i mističnog iskustva (mistično iskustvo mogu doživjeti pojedinci na svim razvojnim razinama pri čemu se interpretacije razlikuju s obzirom na točku gledišta razine na kojoj se trenutno nalaze). Drugi primjeri stanja uključuju stanja mozga u gornjem desnom kvadrantu (alfa, beta, teta, delta, gama); emocionalna stanja poput plača i smijeha, agregatna stanja i dr. U donjem lijevom kvadrantu mogu se vidjeti kulturološka stanja poput masovne histerije, mentaliteta krda i grupnog razmišljanja. Tu su i intersubjektivna stanja poput somatskih stanja koja se javljaju između djece i njihovih majki i stanja rezonancije između dvije osobe u zanimljivom dijalogu. U donjem desnom kvadrantu postoje vremenska stanja (mećave, obilne kiše, toplinski udari...), zatim ekonomska stanja poput recesije i dr.

Učenje notne pismenosti u drugom razredu osnovne škole

Ključna pitanja koja su nas potakla na razmišljanje o poučavanju notne pismenosti u drugom razredu osnovne škole su sljedeća:

- može li novi smisao koji izranja iz pogleda na glazbu općenito kroz četiri perspektive Integralne teorije (kvadrivija) pomoći u poučavanju apstraktnih pojmova u glazbi?
- jesu li učenici u nižim razredima osnovne škole sposobni usvojiti apstraktne pojmove notne pismenosti na razini prepoznavanja i reprodukcije ukoliko im se da smisao te se u procesu poučavanja djeluje na sve četiri dimenzije učenika (unutarnju, vanjsku, individualnu i kolektivnu)?

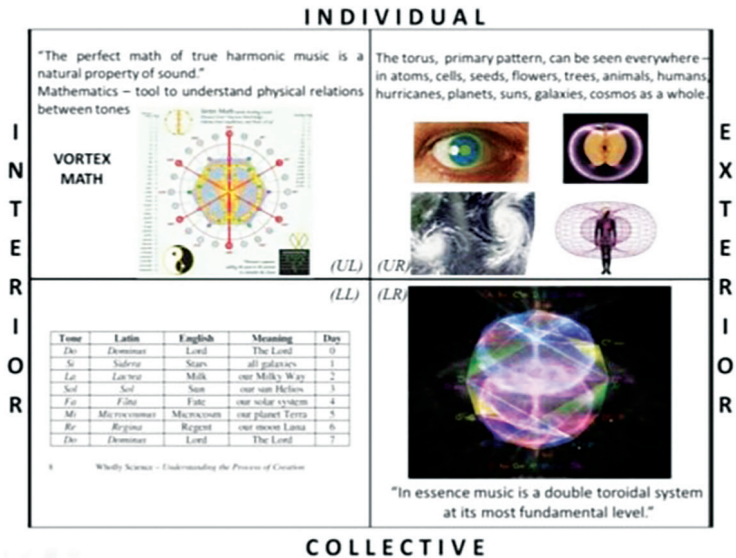
Pokus poučavanja notne pismenosti u drugom razredu osnovne škole proveden je u 2. e razredu Osnovne škole Josipa Zorića u Dugom Selu. U nastavku će se govoriti o kvadriviji glazbe općenito i kvadriviji 2. e razreda.

Kvadrivija glazbe općenito

Kvadrivija glazbe općenito predstavlja pogled na glazbu općenito kroz četiri perspektive Integralne teorije. Promatrana iz kolektivne objektivne perspektive (donji desni kvadrant), na svojoj temeljnoj razini, u svojoj biti, glazba je dvostruki toroidalni sustav (Lefferts, 2014). Fizička, vidljiva manifestacija glazbe tj. dvostrukog toroidalnog sustava (krafna s rupom u sredini) može se vidjeti u atomima, stanicama, cvijeću, drveću, životinjama, ljudima, uraganima, planetama, suncu, galaksijama itd. (Joung, 2014), što obuhvaća pogled iz gornjeg desnog kvadranta tj. pogled iz individualne objektivne perspektive.

Promatrana iz unutarnje individualne, subjektivne perspektive, glazba postaje matematika, znanstvena disciplina subjektivne individualne sfere (gornji lijevi kvadrant): "ritam ovisi o aritmetici, harmonija proizlazi iz osnovnih numeričkih odnosa, a razvoj glazbenih tema odražava svijet simetrije i geometrije" (Sautoy, 2011).

Promatrana iz unutarnje, subjektivne, kolektivne perspektive, glazba "govori" jezikom koji je univerzalan i "razumljiv" u svim kulturama. Također, značenje solmizacijskih slogova povezano je s tumačenjem procesa stvaranja svijeta opisanim u Bibliji, danima u tjednu, sedam vidljivih nebeskih tijela koja su u drevnim kulturama imala važnu ulogu i dr. (Oldenkamp, 2011), slika1.



Kvadrivija 2. e razreda Osnovne škole Josipa Zorića

Promatran iz gornjeg desnog kvadranta, objektivne individualne perspektive, 2. e razred pohađa šesnaest učenika. Četrnaestero učenika polazi nastavu po redovnom nastavnom programu, jedan po individualiziranom pristupu (učenik sa širokim spektrom senzomotoričkih teškoća, impulzivnošću, deficitom pažnje te poremećajima u ponašanju), jedan po prilagođenom programu (učenica s vrlo niskim intelektualnim sposobnostima), dok ih je dvoje u procesu obrade. Učenici bez teškoća pomažu učenicima s teškoćama u savladavanju gradiva i socijalizaciji što se očituje kroz pružanje pomoći u pripremi pribora za rad, zapisivanju zadatka, davanju verbalne podrške, verbalnim podsjećanjem na pravila ponašanja u učionici i izvan nje i dr.

Promatran iz gornjeg lijevog kvadranta, subjektivne individualne perspektive, učenici 2. e razreda introvertirana su generacija koja nije sklona izražavanju vlastitog mišljenja, smanjenog je interesa za svijet oko sebe, orijentirana na vlastitu unutrašnjost bez da pokazuje potrebu dijeliti je s drugima. Četvero učenika s teškoćama (dvoje u obradi) zahtijeva povećanu unutarnju senzibilnost i empatiju učenika bez teškoća. Učenici bez teškoća prihvaćaju učenike s teškoćama kao jednakopravne što se postiže intenzivnim radom učiteljice, stručne službe, pomoćnika u nastavi, ostalih učenika i njihovih roditelja.

Promatrano iz donjeg lijevog kvadranta, subjektivne kolektivne perspektive, OŠ Josipa Zorića poseban naglasak stavlja na opće ljudske vrijednosti od prihvaćanja različitosti, nenasilja, međusobnog pomaganja, povezanosti, tolerancije, istinoljubivosti do solidarnosti i poštenja. Učiteljica 2.e razreda odgaja učenike u duhu vrijednosti OŠ Josipa Zorića, što izvire iz razredne klime, kolektivnog međusobnog prihvaćanja i tolerancije učenika bez poteškoća prema onima s teškoćama. Učenici 2. e razreda prihvaćeni su od strane većine ostalih razrednih kolektiva, no povremeno se pojavi nerazumijevanje prema učenicima s teškoćama iz 2. e razreda od strane učenika ostalih nižih razreda. Posebnu empatiju prema učenicima s teškoćama iz 2. e razreda pokazuje kolektiv 2.b razreda budući da 2. b razred pohađa također nekoliko učenika sa specifičnostima u razvoju.

Promatrano iz donjeg desnog kvadranta, objektivne kolektivne perspektive, OŠ Josipa Zorića jedna je od dvije osnovne škole grada Dugog Sela u Zagrebačkoj županiji. Školu pohađa 873 učenika u 41 razrednom odjelu. Iako je u posljednjih dvadesetak godina Dugo Selo bilježilo veliki porast stanovništva, a time i broja školske djece, u zadnje dvije godine povećalo se iseljavanje obitelji u inozemstvo. Roditelji djece u prosjeku su srednjeg ili nižeg socijanog i obrazovnog statusa. Nastava je organizirana u dvije smjene, učenici iz obližnjih sela putuju autobusima, što utječe na mogućnost pohađanja izvannastavnih aktivnosti u međusmjeni.

Poučavanje notne pismenosti u 2. e razredu odvijalo se kroz pet nastavnih sati u trajanju od 45 minuta. Fokus nastavnih sati bio je na usvajanju pojmova dobe, cijele note, polovinke i četvrtinke na razini vizualnog uočavanja i slušnog prepoznavanja te reprodukcije tijeloglazbom i dostupnim udaraljkama (metalofoni, zvečke, štapici, bongosi, konga, ksilofon).

Pojam glazbenog opismenjivanja razumijeva "stjecanje onih intonacijskih i ritamskih znanja i umijeća koja onome tko ih je stekao omogućuju da neki glazbeni tekst otpjeva (glasno ili u sebi, svejedno), odnosno, da takav tekst prezentiran auditivno, glazbeno razumije toliko te je u stanju da ga zapiše. Takva znanja i umijeća stječu se dugotrajnim i relativno intenzivnim treningom i ni u kom se slučaju ne mogu svesti na puko poznavanje notnih znakova" (Rojko, 2012). Uvođenjem Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda, HNOS-a 2004. godine, glazbeno opismenjivanje prestaje biti obvezno u nastavi glazbene kulture u osnovnoj školi. Jedan od glavnih razloga napuštanja obveze glazbenog opismenjivanja, prema prof. Rojku, je činjenica da znanje koje se ne može reproducirati "nema nikakva logičnog uporišta jer ne služi ničemu, za njegovo stjecanje ne samo da ne može biti nikakve motivacije, nego izravno frustrira učenike.

Oni moraju učiti nešto što ne mogu razumjeti i čemu ne vide nikakva smisla." (Rojko, 2005.)

U potrazi za odgovorom na pitanje, jesu li učenici u nižim razredima osnovne škole sposobni usvojiti apstraktne pojmove notne pismenosti na razini prepoznavanja i reprodukcije ukoliko im se da smisao te se u procesu poučavanja djeluje na sve četiri dimenzije učenika, pomogli su nam učenici 2. e razreda OŠ Josipa Zorića.

Metodički postupci u poučavanju dobe, cijele note, polovinke i četvrtinke u 2. razredu

Pojam nastavnih metoda obuhvaća načine rada u nastavi tj. smišljene načine poticanja procesa učenja, dok pojam metodičkih postupaka predstavlja kombinaciju više osnovnih metoda ili njihovih podvrsta u istom nastavnom koraku (Pelikan, M., 2013). Zbog opsega rada, ovdje će se detaljnije izložiti dva osnovna metodička postupka koja su primijenjivana u procesu poučavanja dobe, cijele note, polovinke i četvrtinke te četiri dimenzije učenika na koje ti postupci djeluju.

1. Oluja ideja s konkretizacijom, praktičnim radom i demonstracijom

Prvi od pet nastavnih sati bio je posvećen konkretizaciji apstraktnog pojma dobe, otkrivanju njegove pojavnosti u opipljivom predmetu ili pojavi. Oluja ideja potaknuta je pitanjima: "Što u prirodi jednolično teče i nikada ne staje? (potok, rijeka, vodopad), "Zatvori oči, pokaži i osjeti kako teče rijeka", "Što još jednolično teče i prolazi? (vrijeme, dani, godine), "zatvori oči, pokaži i osjeti kako prolazi mjesec...dan...godina", "Kojim predmetom mjerimo vrijeme?" (satom), "Što u našem tijelu jednolično i bez prestanka radi, a kad stane, nismo više živi?" (srce), "stavi ruku na srce, zatvori oči i osjeti kako ti srce kuca". Usporedo s postavljanjem pitanja, učiteljica je rukama demonstrirala pokret neprestanog jednoličnog kretanja, što su učenici spontano imitiraju uz oluju ideja izraženu usmenim putem.

Usporedo s olujom ideja (neki odgovori učenika su iznad u zgradama), učenici su praktičnim radom, pokretima tijela pokazivali jednoliki protok zemljopisnih pojmova, prirodnih pojava i vremena, nakon čega je slijedilo uvođenje apstraktnog pojma dobe usmenim izlaganjem uz neprekidnu demonstraciju praktičnim radom i konkretizacijom: "kao što u prirodi teče rijeka, tako u glazbi teku dobe, jednolično i stalno" (pokretima ruku pokazujemo neprekinuti protok, učenici spontano imitiraju), "kao što otkucaji sata mjere vrijeme u prirodi, tako dobe mjere vrijeme u glazbi" (promatramo sat i demonstriramo kucanje sata ljućanjem tijela tik-tak, učenici spontano imitiraju), "kao što metar mjeri koliko je dužina našeg tijela, tako dobe mjere kolika je dužina tona" (pantomimom pokazujemo mjerenje dužine dijelova tijela: ruke, noge, prsta, tijela od koljena do ramena, učenici spontano imitiraju...), zatim je učiteljica objasnila pojam dobe, govorila je Ta i istovremeno demonstrirala: "jedna doba je dužine kao kada jedanput dotaknemo koljeno i rame, odsvirajmo na tijelu ton dužine jedne dobe" (učenici izvode dobu na tijelu tako da izgovaraju Ta te dotiču koljeno i rame, spontano imitiranje).

Metodički postupci oluje ideja s konkretizacijom, praktičnim radom i demonstracijom djeluju na sve četiri dimenzije učenika: individualnu unutarnju – osvještavanje unutarnjeg osjećaja neprekidnog protoka različitih vremenskih odsječaka, prirodnih pojava i zemljopisnih pojmova; vanjsku dimenziju učenika – pokreti tijela, mjerenje dijelova tijela, osvještavanje doticanja koljena i ramena; kolektivnu unutarnju dimenziju – rezonancija između učitelja i učenika: učitelj "osluškuje" jesu li učenici razumjeli zadatak, djeluje u smjeru stvaranja pozitivne razredne klime i potiče kolektivnu radoznalost; kolektivnu vanjsku dimenziju – funkcionalan položaj ruku u odnosu na tijelo, položaj učenika u odnosu na ostale učenike, objekte u prostoru učionice i ostala pomagala (sat, metar).

2. Uočavanje sa slušnim dojmom i praktičnim radom

Pri usvajanju apstraktnih pojmova dobe, cijele note, polovinke i četvrtinke metodički postupci oluje ideja s konkretizacijom, praktičnim radom i demonstracijom ispreplitali su se s postupcima uočavanja sa slušnim dojmom, praktičnim radom i ostalim metodama poput promatranja, usmenog izlaganja, razgovora, pokazivanja, razmišljanja, slušanja, maštanja, plesa, glume, sviranja i dr.

Nakon početnog upoznavanja pojma dobe i spontanog imitiranja njene izvedbe tijeloglazbom prema demonstraciji učiteljice, praktičnim radom, koraćanjem u koloni, učenici su uvježbavali skladno izvođenje doba tako da su koraćali uz istovremeno doticanje koljena i ramena i izgovaranje imena dana u tjednu, naziva dnevnih obroka (doručak, ručak, večera) i ostalih pojava i radnji koje oni svakodnevno ponavljaju. Osvještavanje kolektivne usklađenosti postiglo se metodičkim postupcima uočavanja sa slušnim dojmom i praktičnim radom: "Uočite, koraćamo li svi istom brzinom? Jesmo li usklađeni? Stanimo u krug. Svirat ćemo dobe tijelom, tako da dotaknemo koljeno i rame. Uvijek počinjemo od koljena, izgovarajmo naglas koljeno – u trenutku kada dotičemo koljeno, rame – u trenutku kada dotičemo rame. Zatvorite oči i osluškujte jeste li usklađeni. Otvorite oči i promotrite je-

ste li usklađeni. Sada dotičite koljeno i rame u tišini i oslušajte jeste li usklađeni." Nakon kolektivne vježbe, učenici su podijeljeni u parove te su u parovima vježbali izvođenje doba na tijelu uz izgovaranje ponavljajućih radnji iz života i prirode po izboru (dan-noć; godišnja doba; padanje kiše kap-kap; škola-kuća...)

Metodički postupci uočavanja, slušnog dojma i praktičnog rada polazišna su točka pri usvajanju pojmova cijele note, polovinke i četvrtinke budući da je učenicima drugog razreda potrebno nešto vidljivo i opipljivo kako bi lakše zapamtili apstraktne pojmove. Učiteljica je metodom demonstracije uz pomoć četiri prsta ruke demonstrirala cijelu notu: "stavite palac u dlan, skupite četiri prsta i pokažite ih. Što vidite? Cijeli dlan? Koliko prsta vidite? (četiri). Ton koji traje četiri dobe zapisujemo cijelom notom. Dotaknimo prste i prebrojmo ih zajedno: jedan, dva, tri, četiri; dotaknimo prste i recitirajmo ton koji traje četiri dobe: Ta-a-a-a". Nakon prebrojavanja i sviranja na prstima slijedi demonstracija sviranja cijele note tijeloglazbom i uočavanje: "koliko puta dotaknemo koljeno i rame kad sviramo cijelu notu?" (četiri). Na kojem dijelu tijela završimo? (uvijek završimo na ramenu). Zatvorite oči i poslušajte cijelu notu".

Nakon demonstracije, učiteljica piše na ploču cijelu notu i pokraj nje prisloni četiri prsta te povezuje pojam s, učenicima poznatim, oblikom iz prirode: "Na koji vidljivi dio tijela vas podsjeća cijela nota? (oko, uho, glavu) Ima li praznu glavu ili punu? (praznu) Ima li vrat? (nema). Na koji oblik iz prirode vas još podsjeća? (...). Prije no što učenici počnu praktičnim radom u paru uvježbavati sinkronizirano izvođenje cijele note tijeloglazbom, učiteljica usmjeruje pažnju učenika na funkcionalan položaj tijela pri radu u paru: "kako vam je lakše uskladiti pokrete: ako gledate partnera ili ako vam je partner okrenut leđima?"

Metodički postupci uočavanja sa slušnim dojmom i praktičnim radom djeluju istovremeno na sve četiri dimenzije učenika: u unutarnjoj individualnoj dimenziji učenika stvara se misao - konkretna slika apstraktnog pojma cijele note u obliku četiri prsta, glave, eliptičnog oblika; učenik osjeća prste na ruci, osjeća trajanje cijele note u svojoj unutrašnjosti; u vanjskoj individualnoj dimenziji učenik vidi četiri prsta učiteljice, svoja četiri prsta, prebrojava ih, izgovara slogove Ta-a-a-a dok istovremeno dotiče prste, zatim uočava koliko puta učiteljica dotakne koljeno i rame dok izvodi cijelu notu, dotiče vlastito koljeno i rame četiri puta, osvještava zaustavljanje ruke i prestanka govorenja glasa a kada četvrti put dotakne rame; u unutarnjoj kolektivnoj dimenziji osvještava se kolektivna usklađenost, sinkroniziranost s partnerom pri radu u paru, dijeli se intuitivno značenje svakodnevnih kulturoloških i prirodnih pojava, istovremeno se osvještava funkcionalna usklađenost prostora i elemenata u prostoru: položaj partnera pri radu u paru, raspored parova u učionici, raspored klupa i dr., što je obuhvaćeno kolektivnom objektivnom dimenzijom.

Osvrt

Ispitivanje usvojenosti pojmova dobe, cijele note, polovinke, četvrtinke i njihova trajanja provodilo se pri kraju svakog nastavnog sata igrom "pogodi koju notu sviram" frontalnim radom: učiteljica je izvela na tijelu dvije note, učenici su ponovili, jedan učenik je pokazao prstima ruke, izrekao koliko traju te note te ih pokazao na školskoj ploči; radom u paru: jedan učenik je zadao drugome zadatak (pokazao je slike nota, nazive i slike prstiju na kartici) da na tijelu izvede dvije note uzastopce, drugi ih je prepoznao i izveo, zatim je drugi učenik izveo na tijelu dvije note po vlastitom izboru uzastopce, a prvi ih je prepoznao. Nakon vizualnog prepoznavanja nota, slijedilo je slušno prepoznavanje: par se okrenuo leđima, jedan učenik je izveo na tijelu uz izgovaranje dvije note, a drugi ih je prepoznao.

Pisana desetminutna provjera od sedam kratkih zadataka provedena je peti sat. Većina učenika završila je s pisanjem provjere u roku od pet minuta, dok je nekolicini bilo potrebno 710 minuta da završe s provjerom. Dvanaest učenika od šesnaest točno je odgovorilo na sva pitanja, dvoje učenika netočno je odgovorilo na jedno pitanje, jedan učenik na dva pitanja te jedan učenica na tri pitanja. Nakon pisane provjere učenici su na udaraljkama svirali notne vrijednosti cijele note, polovinke i četvrtinke, što im je činilo veliku radost, a u isto vrijeme pokušalo usaditi sjeme svjesnosti o svrhi notne pismenosti.

Promatranje provjera usvojenosti apstraktnih pojmova dobe, cijele note, polovinke i četvrtinke koje su se provodile na kraju svakoga sata radom učenika u paru pokazalo je da učenici s lakoćom reproduciraju i vizualno uočavaju izgled i trajanje pojedine notne vrijednosti. Također, pokazalo se da se nakon usvajanja vizualnog prepoznavanja, slušno prepoznavanje odvijalo s lakoćom te da su učenici bili sposobni čuti i razlikovati ton koji traje jednu dobu od tona koji traje dvije i tona koji traje četiri dobe. Ovdje valja napomenuti da učenici drugih razreda lakše prepoznaju tonove koji se međusobno više razlikuju te da je učenike u počecima učenja notne pismenosti potrebno izlagati većim razlikama u odnosima kako trajanja, tako i visine tona.

Rezultati pisane provjere provedene na kraju petog sata pokazali su učinkovitost svjesnog djelovanja na sve četiri dimenzije učenika putem metodičkih postupaka oluje ideja s konkretizacijom, praktičnim radom i demonstracijom, uočavanja sa slušnim dojmom i praktičnim radom i ostalim postupcima.

Integralna teorija pruža put ka cjelovitom obrazovanju koje priznaje evoluciju čovječanstva u svakom području. Kako bi tradicionalno obrazovanje privuklo suvremene ljude, ono mora uključiti veliki broj znanstvenih istina o ljudskoj prirodi koje su se pojavile u zadnjih stotinu godina – na primjer, o umu i mozgu, emocijama, rastu, svjesnosti i vibracijskoj strukturi prirode – istina kojih je tradicionalno obrazovanje jednostavno bilo nesvjesno i stoga nije moglo uključiti u obrazovne reforme. Sveobuhvatni Integralni pristup, koji se već primjenjuje širom različitih akademskih i stručnih područja može spriječiti još jednu neuspjelu obrazovnu reformu: priznavanjem dometa ljudskog potencijala obrazovanje temeljeno na materijalističkom postmodernom svjetonazoru može prerasti u obrazovanje sutrašnjice temeljeno na cjelovitosti, uključenosti i jedinstvu.

Literatura

- Borš, V. (2011). Stvarnost kao zajednica holona. Holon, 7-16.
- Borš, V. (2012). Integralna teorija Kena Wilbera. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Esbjörn-Hargens, S. (ur.) (2010). Integral Theory in Action: Applied, Theoretical, and Constructive Perspectives on the AQAL Model. New York: SUNY Press.
- Pelikan, M. (2013). Metode i postupci u nastavi hrvatskoga jezika. Magistarski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Wilber, K. (2005). Kratka povijest svega. Rijeka: Gorin.
- Wilber, K., Patten, T., Leonard, A., & Morelli, M. (2008). Integral Life Practice. Boston, Massachusetts: Shambhala Publications.
- URL1: Joung, A. (2014). Overview of cosmometry. Cosmometry. <http://cosmometry.net/overview-of-cosmometry>; Posjećeno 9. kolovoza 2017.
- URL2: Lefferts, M. (2014). Cosmometry in Life. Cosmometry. <http://cosmometry.net/landing?tags=cosmometry-in-life>; Posjećeno 9. kolovoza 2017.
- URL3: Lefferts, M. (2014). Music and Sound. Cosmometry. <http://cosmometry.net/music-and-sound>; Posjećeno 9. kolovoza 2017.
- URL 4: Oldenkamp, J. (2011). Wholly Science: Understanding the Process of Creation. Pateo. <http://whollyscience.org/wholly-science-understanding-the-process-of-creation/> Posjećeno 9. kolovoza 2017.
- URL 5: Rojko, P. (2005). HNOS za glazbenu nastavu u osnovnoj školi, ili: što je glazbena nastava dobila Hrvatskim nacionalnim obrazovnim standardom, Tonovi (5-16). Zagreb: Hrvatsko društvo glazbenih i plesnih pedagoga. https://bib.irb.hr/datoteka/566022.HNOS_za_glazbenu_nastavu_ili_to_je_glazbena_nastava_pdf; Posjećeno 17. kolovoza 2017.
- URL 6: Rojko, P. (2012). Metodika nastave glazbe teorijsko - tematski aspekti (Drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje – elektroničko). Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera Pedagoški fakultet Osijek. https://bib.irb.hr/datoteka/566005.ROJKO_Metodika_nastave_glazbe._Teorijsko_tematski_aspekti.pdf ; Posjećeno 17. kolovoza 2017.
- URL 7: Sautoy, M. D. (2011). Listen by numbers: music and maths. The Guardian, digitalno izdanje. <https://www.theguardian.com/music/2011/jun/27/music-mathematics-fibonacci>; Posjećeno 17. kolovoza 2017.

Application of Integral Theory in the Example of Teaching Music Literacy in Second Grade of Elementary School

The purpose of this paper is to present the method of teaching music literacy in the lower grades of elementary school through four quadrants of Integral theory. Ken Wilber's Integral theory, comprehensive and applicable to all aspects of reality, is the foundation of the new worldview and provides potential solutions to the challenges facing the current educational and other systems. Integral theory, also called AQAL, is a metatheory that includes systematically organized underlying truths of hundreds of other theories, spiritual traditions, philosophy, modern science, developmental psychology and other disciplines into a coherent whole. It is consisted of five elements: quadrants, development levels, lines, types and states. The general goal of this paper is to present methodological procedures that include and act on all four dimensions of students: internal (subjective), external (objective), individual and collective. The paper aims to encourage discussion on the application of Integral theory in addressing the challenges of the educational system that still puts an emphasis on external, objective, and quantitative dimensions, while it mostly neglects the internal, subjective, and qualitative dimensions.

Keywords: *integral theory, quadrants, elementary school, music literacy*

ZNAČAJ RANE STIMULACIJE OSJETILA U PROCESIMA UČENJA DJECE RANE I PREDŠKOLSKJE DOBI

Iva Mondecar
Ružica Podhraški
Dječji vrtić „Gajnice“ Zagreb

Sažetak

Uz kontinuirano istraživanje i unapređivanje kvalitete cjelokupnog vrtićkog konteksta, Dječji vrtić „Gajnice“ svoje područje interesa unazad desetak godina nalazi u preispitivanju najsuvremenijih spoznaja o razvoju i učenju djeteta, prvenstveno onih iz područja neuroznanosti. Povezujući teoriju i svakodnevnu praksu u vrtiću, osviješten je značaj rane stimulacije osjetila, i to osobito onih temeljnih (vestibularno, proprioreceptivno i taktilno osjetilo) koja imaju važnu ulogu za djetetov razvoj jer su temelj viših kognitivnih funkcija te baza za buduće akademsko učenje.

Za procese učenja djece rane i predškolske dobi veliki značaj ima socijalni i prostorno – materijalni kontekst koji mora biti poticajan i kod djeteta pobuđivati unutarnji poriv «činiti» kako bi ono samo i/ili u interakciji s djecom i odraslima stimuliralo svoj mozak i doprinosilo vlastitom razvoju. Stoga, djetetu trebamo omogućiti mnogo kretanja, tjelesnih aktivnosti i raznolikost osjetilnih stimulacija, koje u konačnici dovode do napredovanja u kognitivnom razvoju.

Cilj nam je podijeliti sa sudionicima naše iskustvo u poticanju istraživanja i učenja djece rane i predškolske dobi kroz sve senzorne modalitete s posebnim naglaskom na vestibularni, proprioreceptivni i taktilni sustav.

Ključne riječi: *senzorna integracija, temeljna osjetila, neuroznanost, kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj*

Ideja o različitim pristupima, izazovima i mogućnostima u poticanju razvoja i učenja djece rane i predškolske dobi nije nova, ali je uvijek aktualna i u fokusu interesa odgojno-obrazovnih stručnjaka. Svi bi se složili da djeca najviše vole istraživati i učiti o sebi samima i svijetu koji ih okružuje kroz vlastito iskustvo i igru. No kako poticati i hraniti dječju glad za učenjem na najbolji i djeci najprimjereniji način pitanje je kojim se mnogi bave i pokušavaju dati odgovor. U posljednje vrijeme razvojem medicine i suvremene tehnologije mnoga istraživanja uključuju sofisticiranu dijagnostiku koja nam omogućuje bolje razumijevanje razvoja i rasta ljudskog mozga. Otkriveno je da dječji mozak nije, kao što se prije mislilo, nepromjenjiv i statičan, nego „krajnje dinamičan organ koji se hrani podražajem i iskustvom i uzvraća bujnim grananjem isprepletenih neuronskih šuma“ (Diamond, Hopson, 2002: 1). Upravo iz tog razloga u istraživanjima procesa učenja djece vrlo važno mjesto počinje zauzimati neuroznanost koja integrira spoznaje iz biologije, biomedicine, društvenih i humanističkih znanosti te modernih tehnologija. Dakle,

suvremena istraživanja postavljaju nužnost interdisciplinarnosti kako bi se novim pristupima u odgojno-obrazovnom procesu djece, osobito rane i predškolske dobi, omogućio razvoj njihovih punih potencijala, tj. stvaranje kvalitetnih temelja za kasnije akademsko učenje.

Mozak se mijenja tijekom cijeloga našega života, a najznačajnije promjene se odnose na veze među neuronima koje se intenzivno stvaraju u ranome djetinjstvu. Kroz iskustvo i doticaj s okolinom veze se mijenjaju: one koje su svrsihodne postaju jače i nastaju nove veze, a veze koje se rijetko upotrebljavaju postaju slabe ili nestaju. Prema načelu „use it or lose it” funkcioniraju i sinapse u mozgu te o njihovoj aktivnosti u ranoj dobi ovisi kakvu će mentalnu platformu dijete imati ostatak života. Imajući to na umu moramo se zapitati kakvo okruženje nudimo djeci i kako ono utječe na razvoj njihova mozga.



Slika 1. Neuronska mreža u mozgu

U Dječjem vrtiću „Gajnice” vodeći se najnovijim spoznajama iz suvremene neuroznanosti kontinuirano se propituje kvaliteta okruženja u kojem dijete živi za vrijeme boravka u vrtiću. S ciljem stvaranja optimalnih uvjeta za istraživanje i učenje djece rane i predškolske dobi u fokus promišljanja stavlja se prostorno-materijalni kontekst kao i socijalna dimenzija učenja. Pri tome se velika važnost pridaje osmišljavanju multisenzornog okruženja koje stimulira sve osjetilne sustave, a posebno tri temeljna sustava (taktilni, vestibularni i proprioceptivni). U tom smislu djeca slobodno stupaju u interakciju s okruženjem te istražuju i uče o svojstvima materijala i predmeta (oblik, veličina, tekstura, struktura, boja, miris, težina, toplina i sl.) u njemu. Uvažavajući činjenicu da tjelesna aktivnost izgrađuje djetetove mentalne sposobnosti nastoji se da učenje djece što je više moguće uključuje pokret i obrasce fizičke aktivnosti. Dakle, bitno je naglasiti

da se „...mišljenje i učenje ne događaju samo u glavi. Naprotiv, tijelo igra integralnu ulogu u svim intelektualnim procesima, od najranijih trenutaka u maternici pa sve do starosti. Osjetila u tijelu su ta koja mozak opskrbljuju informacijama o okruženju, iz kojih se oblikuje razumijevanje svijeta i iz kojih se crpi pri stvaranju novih mogućnosti. I naši pokreti su ti koji, osim što izražavaju znanje i pospješuju spoznajne funkcije, zapravo dovode do rasta mozga već samim time što postaju sve složeniji. Cijela struktura našega mozga usko je povezana s mehanizmima unutar tijela i ovisna je o njima.“ (Hannaford, 2007: 15,16).

Da bismo u vrtiću pružili kvalitetnu podršku dječjem razvoju, odgojitelji kao glavni nosioci odgojno-obrazovnog procesa, moraju osvijestiti ulogu tijela u učenju čiju važnost dokazuju i rezultati brojnih znanstvenih istraživanja. Ta činjenica pokreće potrebu za mijenjanjem naše kulture življenja u odgojno-obrazovnim ustanovama u većini kojih je još uvijek ukorijenjen stav da se intelektualna aktivnost odvaja od tijela i tjelesnih aktivnosti. Neuroznanost dokazuje da je osobito važno i osjetljivo razdoblje za razvoj mozga između druge i pete godine, tzv. „vrtičko doba“, kada je mozak najintenzivnije usmjeren na to da nauči usvajati informacije i povezivati ih. Ako je djetetu u tome razdoblju većinu vremena uskraćena tjelesna aktivnost i provodi puno vremena u sjedilačkim aktivnostima gledajući televiziju ili igrajući kompjuterske igrice navikava svoj mozak na obrasce učenja kojima nedostaje tjelesna, emocionalna i osjetilna zaokupljenost.

Uzimajući u obzir veliku odgovornost koju imaju ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje jer kako je već spomenuto u najosjetljivijem razdoblju kreiraju djetetovu platformu za cijeli život, velika se važnost treba kontinuirano pridavati kako razini kvalitete materijalnog okruženja u vrtiću koje mora biti za djecu primjereno, poticajno, privlačno i senzorno bogato tako i o kvaliteti i intenzitetu interakcija između djece kao i onih između djece i odraslih. One moraju biti podržavajuće, emotivno tople te uključivati što više dodirivanja, govora, pjevanja, igre i sl. te tako pozitivno utjecati na za socio-emocionalni i kognitivni razvoj djece. U suprotnome, emocije ispunjene strahom i nesigurnošću „zatvaraju“ moždane veze i time koče djetetovo učenje i napredak.



Slika 2. Proces stvaranja emocionalne privrženosti



Slika 3. Pružanje utjehe zagrljajem između djeteta i odgojiteljice

Dodir je temeljni kanal učenja u ranoj dobi. Kroz dodir mala djeca dobivaju osjećaj sigurnosti, povezanosti s okolinom, emocionalne topline i podrške te učvršćuju svoja iskustva koja dobivaju kroz opipavanje i manipuliranje raznim predmetima, materijalima, igračkama itd. Na taj način dodir postaje djetetu oslonac u procesima učenja i regulaciji ponašanja.

Kako bi se djeci rane dobi što više obogatilo taktilno iskustvo, važno je u okruženju djeci pružiti bogatu ponudu različitih materijala i predmeta jer će na taj način primati čitavu lepezu osjetilnih doživljaja poput dodira, pritiska, površine, vrućine ili hladnoće.

Kod djece mlađe dobi svakodnevne rutinske situacije poput oblačenja, prematanja, hranjenja i sl. mogu se iskoristiti za obogaćivanje djetetovog osjetilnog iskustva, tj. kao vrijedne prilike za stvaranje socio-emocionalne povezanosti i učenje djeteta.



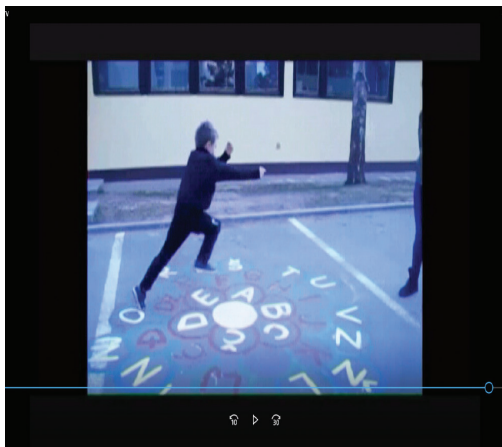
Slika 4. Učenje putem dodira djeteta rane dobi – istraživanje teksture predmeta



Slika 5. Učenje putem dodira djeteta predškolske dobi – razvijanje predčitalačkih vještina

Kod djece predškolske dobi stimulacijom temeljnih osjetilnih sustava, odnosno korištenjem „opipljivog“ iskustva, manipuliranjem modelima i pokretom tijekom procesa učenja znatno povećavamo učinkovitost učenja. Imajući to na umu prilikom usvajanja primjerice predmatematičkih i predčitalačkih vještina udaljavamo se od sjedilačkih aktivnosti te dvodimenzionalnog konteksta. Teži-

mo stvaranju situacija i igara kroz koje dijete zahvaljujući angažiranosti cijeloga tijela aktivira veći obim mozga i pri tome gradi složene neuronske mreže koje omogućuju veći potencijal za učenje.



Slika 6. Igra za poticanje razvoja predmatematičkih vještina



Slika 7. Igra „Skakalica pisalica“ (autor: Snježana Karija)

Kroz igre kao što su prikazane na slikama šest i sedam dijete uvježbava predmatematičke i predčitalačke vještine u kretanju na zabavan i djeci prirodan i atraktivan način. Ovakve igre posebno pobuđuju proprioceptivni i vestibularni te vizualni i auditivni osjetilni sustav. Na taj način, pokrećući svoje zglobove i mišiće, dijete dobiva osjećaj o svome tijelu i položaju svoga tijela u prostoru. Isto tako, skačući kontrolira svoj osjet ravnoteže i kretanja. Iz toga proizlazi stimulacija i nadogradnja živčanih puteva čija bogata umreženost i razrađenost stvara temelj za složene vještine odnosno više kognitivne funkcije.

Zaključak

Za bolje razumijevanje dječjeg razvoja veliku važnost imaju recentna istraživanja iz područja neuroznanosti. Ona nam daju odgovore zašto i kako se moramo kretati da bismo u potpunosti aktivirali svoj potencijal za učenje. Naše tijelo ima veliku ulogu u procesima učenja i osobito ga je važno aktivirati i zaokupiti fizičkom aktivnošću u ranoj i predškolskoj dobi. Na taj način mozak „raste“ i spreman je za složene vještine u kasnijoj dobi.

Literatura

1. Biel, L., Peske N. (2007). *Senzorna integracija iz dana u dan*. Buševac: Ostvarenje
2. Dennison, P. E., Dennison, G. E. (2011). *Brain Gym*. Zagreb: Alfa
3. Diamond, M., Hopson, J. (2002). *Čarobno drveće uma*. Buševac: Ostvarenje
4. Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti*. Buševac: Ostvarenje
5. Hannaford, C. (2008). *Očima i ušima, rukama i nogama*. Buševac: Ostvarenje
6. Jean Ayers, A. (2009). *Dijete i senzorna integracija*. Jastrebarsko: Naklada Slap
7. Stock Kranowitz, C. (1998). *The Out-of-Sync Child*. New York: The Berkley Publishing Group

The Importance of Early Sensory Stimulation in the Learning Process of Children in Early and Preschool Age

Along with the continuous research and quality improvement of the general preschool environment, during the last decade the area of interest of "Gajnice" Kindergarten includes reviewing the latest findings regarding the children's development and learning, primarily of those originating from the field of neuroscience. By combining the theory and everyday practice in the kindergarten, the importance of early sensory stimulation is highlighted. Specifically, this includes the near senses: the vestibular, the proprioceptive and the tactile sense. The senses listed have an important role in the child's development, as they are the foundation for the more elaborate cognitive functions and the basis for studying in the academic sense.

During the child's learning process, the great importance is given to the social, spatial and material context. This context must be encouraging and has to boost the internal urge of a child to stimulate his brain and contribute to his development on his own and/or in the interaction with other children or adults. Therefore, the child requires a large amount of movement, physical activity and a wide variety of stimulation of the senses. Finally, this will result in the development in the cognitive sense.

Our goal is to share our experience in stimulating the exploration and learning in children of early and preschool age through all sensory modalities. Special attention shall be given to the vestibular, proprioceptive and tactile sense.

Keywords: *sensory integration, near senses, neuroscience, environment of a preschool institution*

UTJECAJ KNJIŽEVNOG DJELA NA RAZVOJ KREATIVNOSTI DJECE PREDŠKOLSKJE DOBI „IVANIN SVIJET BAJKI“

Sandra Kramarić

Dječji vrtić Sisak Novi, Sisak

Sažetak

Dugogodišnja ideja odgojitelja da upoznaju djecu sa hrvatskim djelima dječje književnosti među kojima su neka svjetski priznata, ali zanemarena u predškolskom odgoju jer je smatrano da su „preteška“ i djeci te dobi nerazumljiva, pokazalo su se kao iznimno dobra inicijativa. Obilježavanje 100. godina od objavljivanja zbirke „Priče iz davnine“ Ivane Brlić Mažuranić smatralo se poticajnim trenutkom da se i djeca u dječjem vrtiću upoznaju sa djelima jedne od najpoznatijih spisateljica nacionalne dječje književnosti. Ovaj rad prikazuje pozitivan utjecaja bajki na razvoj dječje spoznaje i kreativnosti. Cilj ovog projekta bio je stvoriti kod djece naviku korištenja slikovnica i knjiga, čitanja i slušanja te utjecati na pažnju i sposobnost prepričavanja priča te tako potaknuti govor, komunikaciju i kreativnost u daljnjem izričaju dojmova priče.

Upoznavanje sa svijetom bajki krenulo je slikovnicom i stripom „Šuma Striborova“ koju su djeca nakon čitanja, prepričavanja i ilustriranja sama pokušala i dramatizirati te osmislili društvene igre „Regoče ne ljuti se“ i „Tko će prije kroz šumu“ što je bio dokaz koliko ih se dojmila te je pokazalo zablude o neprilagođenosti tih bajki za djecu vrtićke dobi. Knjiga „Sunce djever i Neva Nevičica“ svojim sadržajem, kao i istoimeni animirani film, potakli su djecu na slikanje te diskusiju o dobu i zlu te o ljubavi. Najveći interes djeca su, već do tada dobro upoznata sa bajkama I. B. Mažuranić, pokazala za bajku „Regoč“. Bio je to poticaj za daljnji rad, podržavanje i poticanje interesa djece, koja su pokazala iznimnu kreativnost kao i različitost njihovih doživljaja iste priče, od kojih je jedna skupina gradila Regočev dvorac istražujući sve zakonitosti statike, ravnoteže i materijala u centru građenja, s druga samo crtala likove iz priče. Nekolicina djece prepričala je priču koju je na poticaj odgojiteljice jedna djevojčica zapisivala, a potom su je ilustrirali iz čega je nastala i slikovnica, u potpunosti rad djece starosti od pet do sedam godina.

Slijedom navedenoga, nakon godinu dana projekta, zaključuje se da je utjecaj književnog djela na djecu predškolske dobi iznimno pozitivan jer ne samo da je poticao govor i razvoj komunikacije što je bio prvotni cilj, već i spoznaju, maštu, samopouzdanje te različite načine ekspresije doživljaja priče kao što su dramski i likovni izražaj.

ključne riječi: bajke; likovni izražaj; djeca; Priče iz davnine

„Dijete nije nikada premalo za slikovnice i knjige.

Ne dati mu knjigu dok ne nauči čitati isto je što i ne pričati mu dok ne nauči govoriti.“

Penelope Leach

Već od najranije dobi kod djece je potrebno je njegovati ljubav prema knjizi, a nakon roditeljskog doma dječji vrtić, prvo je slijedeće, najbolje okruženje za to. Značaj knjige i čitanja od najranije dobi poznat je svim stručnjacima koji imaju doticaj sa djecom rane i predškolske dobi (pedijatri, odgojitelji, dječji knjižničari), a svi oni na to potiču i roditelje zbog što veće dobrobiti na razvoj djece od najranije dobi. Djeca kojoj se priča i čita od najranije dobi zainteresiranija su za okolinu, brže uče, bolje razvijaju koncentraciju i usmjerenu pažnju, lakše stupaju u komunikaciju s drugima te u konačnici brže savladavaju predčitačke vještine, razvijaju maštu i kreativnost. O važnosti predčitačkih vještina autorica M. Čudina Obradović opisujući kvalitetnu okolinu za poticanje čitanja navodi slijedeće: „To je takvo djetetovo okruženje koje pridonosi kvalitetnom razvoju predčitačkih vještina: nastanku svijesti o prirodi čitanja i svijesti o smislu čitanja, omogućuje djetetu doživljaj zanimljivosti, ljepote i smiješnoga u pisanome donosi mu ugodu i zadovoljstvo u zajedničkom doživljaju čitanja. O tome jesu li roditelji i odgojitelji djetetu osigurali takvo okruženje ovisit će djetetova uspješnost u početnom čitanju, njegova vještina čitanja u odrasloj dobi te koliko će mu čitanje tijekom cijelog života biti izvor znanja i užitka.“ (M. Čudina-Obradović, 2001: 69). Autorice Radonić i Stričević u svom članku također se pozivajući na mnoga znanstvena istraživanja ističu značaj čitanja djeci od najranije dobi koji je za njegov razvoj važan kao i brigu o njegovim osnovnim potrebama. „Čitanje od najranije dobi pomaže u razvijanju govornih sposobnosti, bogati djetetov rječnik, uvodi ga u svijet mašte i umjetnosti, unaprjeđuje njegove sposobnosti slušanja, pomaže u razvoju opažanja, promatranja, pozornosti, mišljenja i logičnog zaključivanja a sve će to osigurati da veze u mozgu ostanu trajne.“ (Radonić i Stričević, 2009:7). Kako rastu djeca tako se mijenja i povećava njihov interes za različite vrste slikovnica, priča, pa tako u predškolskoj dobi djeca pokazuju sve veći interes za bajke i basne. Mnogi psiholozi upravo zbog iznimnog interesa djece u dobi od četvrtve do sedme godine za bajke nazivaju to doba bajki. To ne znači da djeca i prije ili kasnije ne vole ili nemaju interes za bajke, dapače, ali upravo u tom periodu oni ih počinju najbolje doživljavati, poistovjećivati se s njima i shvaćati ih. Čitanje i pričanje basni i bajki kod djece predškolske dobi potiče ih na sve kreativnija i maštovitija ostvarenja. Sve ih više počinju zanimati najrazličitiji likovi i njihovi postupci, radnje, njihove i ishodi priča (Karaman, 2011). Upravo se to dokazalo i u praksi kada potaknuti dječjim interesom za knjige, od kojih neke i sami donose, prepričavaju bajke koje su čuli, sve češće se čitaju bajke i basne i u dječjem vrtiću. Tijekom rada uočili smo da djeca nisu baš upoznata sa hrvatskim bajkama, već da su češće u doticaju sa djelima stranih autora. Stoga je obilježavanje 100. godišnjice od objave „Priča iz davnine“ Ivane Brlić Mažuranić kao i mnoga događa-

nja i radionice, predstave u Dječjoj knjižnici u Sisku sa kojima su se mnoga djeca susretala i u njima sudjelovala, bio ključni trenutak odluke da i sami se upustimo u tu „avanturu“. Slušajući bajke djeca postepeno ulaze u svijet mašte nevjerojatnih događaja, fantastičnih likova i pojava. Dječja literatura „svijet“ je kroz koji djeca prihvaćaju i različite oblike ponašanja, navika (higijenskih i kulturnih). „Bajka uči dijete pozitivnim osobinama (strpljenje, požrtvornost, istinoljubivost) i kako se nositi, odnosno potisnuti negativne osobine (pohlepa, zavist, laž, škrtost), dat će prve spoznaje o strahu, ljubavi i osjećaju pobjede. Bajka je prvi dom emocionalne inteligencije. Igra pruža djeci mogućnost poistovjećivanja i pretvaranja u nekoga kome se dive, a podjelom na dobre i zle, heroje i antiheroje, jasan model za imitaciju. Kreativnom igrom djeca izmišljaju nove situacije, prizore i zaplete, razvijaju motoričke i govorne sposobnosti, uče rješavati probleme i prepreke te surađivati s drugima, uče se ljubavi, empatiji, istini i pravdi“. (Grgurević i Fabris, 2012). I slijedom svih tih spoznaja, ali prvenstveno uvidjevši znatan interes i mogućnosti djece (i unatoč uvjerenjima, koja odgojiteljice nisu podržavale, da su neke priče preteške i namijenjene isključivo djeci školske dobi) odlučili smo se na čitanje „Priče iz davnine“, autorice Ivane Brlić Mažuranić zbog zanimljivosti priča, raznolikosti likova i događaja, ali i poticanja upoznavanja nacionalne kulture kroz književnost već od najranije dobi. Početni interes za „Priče iz davnine“ razvio se u jednogodišnji projekt koji je pokazao kako su djeca u poticajnom okruženju, potaknuta vlastitim interesima, polako i spontano, kroz igru otkrivala čaroban svijet bajki i pri tome pokazala svu svoju kreativnost.

Bajke kao pokretači i inspiracija

„Knjiga je velika stvar ako se čovjek umije njom koristiti.“

Aleksandar Aleksandrović

Sve je započelo kada su djeca donesla slikovnicu i strip „Šuma Striborova“. Nakon prvog čitanja priče i razgovora o pročitanome, djeca su zapamtila samo određene segmente, a strip ih je potaknuo na razgovor o likovima posebice o Maliku Tintiliniću. Očekivano, dani su tražili ponovno čitanje iste priče, pri čemu su propitkiivali što znače nepoznate riječi (arhaizmi) te su se sve više poistovjećivali sa likovima. Prva reakcija nakon dobro usvojene priče, bila je da su djeca pokušala prema priči „napraviti predstavu“, te su dogovarajući se dijelila uloge i glumila vrlo uvjerljivo, emocionalno, gestikulirajući, a kada se ne bi mogli dogovoriti oko određenih dijelova priče tražili su od odgojitelja da ponovo pročita ili ispriča priču. Tada je prvi puta uočena podjela uloga prema karakteru djece pri čemu su svakodnevno povučena i nenametljiva djeca bila samo pasivni promatrači. Jedan dan se djevojčica koja je bila vrlo introvertna silno pokušavala izboriti da: „bude guja (snaha)“ u Šumi Striborovoj što su djeca odbijala s objašnjenjem da prethi,

nježna i povučena djevojčica. Ona je odlučila sudjelovati i to baš u toj ulozi objašnjavajući da i ona želi biti ljuta i vikati i biti: „glavna u priči“. Tada je uočeno koliko su djeca emocionalno proživljavala tu priču i svakim danom sve više se uživali i pokazivali veći interes. Djeca su započela donositi različita izdanja priče, od stripa, preko priče Šuma Striborova u stihovima, dramatizacija, slikovnica do knjiga sa najrazličitijim ilustracijama (od modernih do najljepših raskošnih i klasičnih). Ilustracije su bile novi poticaj u upoznavanju bajke. Djeca su prvo crtala svatko svoje viđenje bajke različitim tehnikama, zatim najdraže likove, prizore iz priče. Bila je to svakodnevno raskošna izložba najrazličitijih dječjih doživljaja priča prepuna emocija i kreativnosti ujedno. Jednog zimskog dana djeca su ponuđenim obojenim ledom i snijegom, u istraživačkoj aktivnosti, na velikom zajedničkom radu naslikala šumu sa kolibom i ognjem ispred kolibe te mnoštvom malih crvenih „vatrića“. Odgojiteljici su nakon slikanja u razgovoru objasnili da je to šuma i koliba i Domaći te su zajednički odlučili napraviti od toga društvenu igru „Tko će prije kroz šumu Striborovu?“. S obzirom na veliki interes djece, a u igri je moglo sudjelovati samo troje djece, tražili su načini da naprave nešto slično da se još djece može igrati u svijetu Stribora. Tako su djeca započela izradu društvena igra „Stribore ne ljuti se“ koja je posebna bila po tome što su figure u igri djeca radila od šumskih plodova, češera, i različitih plodova prirode iz istraživačkog centra u vrtiću. Kada su i sami uvidjeli koliko su uspješno napravili igre, a interes za priču nije prestajao, na poticaj odgojiteljice da osmisle još neku zanimljivu igru za mlađe prijatelje iz vrtića, osmislili su vrlo neobičan memory. Naime parne karte (memory) djeca su napravila od prešanog lišća različitih boja, veličina i oblika, koji je istovremeno bio i taktilni što je za djecu mlađe dobi bilo vrlo zanimljivo i poticajno.

Bajku „Sunce djever i Neva Nevičica“ djeca su „upoznala“ gledajući animirani film. Uvidom u literaturu spoznaje se da „filmske adaptacije književnih djela svakodnevnica su s kojom odrastaju djeca modernog doba uzajaman je utjecaj filma i književnosti prema većini stručnjaka dobar jer pomaže proširenju izražajnih mogućnosti obje umjetnosti i vrlo često su upravo filmske adaptacije prvi susret sa nekom pričom.“ (Grgurević i Fabris, 2012:159). S obzirom da nam je knjiga ipak glavni izvor priče, uz gledanje animiranog filma, čitali smo i dali djeci da gledaju razne ilustracije iste priče na koju su oni imali različita pitanja. Ono što je iznenadilo odgojitelje kao motivacija nakon priče bila je započeta tema o imenima (Mokoš, Oleh, Neva), kako su nastala te tko ih smišlja i daje. Zatim je ta ista priča djecu potakla na razgovore o dobru i zlu te o ljubavi. Ono što se djeci sviđalo je konačna pobjeda dobrog u borbi dobrog i zla, te lik Neve koja predstavlja dobrotu i slijedi svoje emocije.

Bajku „Regoč“ djeca su upoznala samo kroz čitanje priče i prepričavanje sve dok priču nisu shvatili i zapamtili. Ona je bila treća bajka iz „Priča iz davnina“ i djeca su se polako počela opuštati i sama upoznavati „Ivanin svijet bajki“ u centru aktivnosti koji smo zbog interesa djece strukturirali u jednom većem dijelu prostora sobe dnevnog boravka. S vremenom to je postao „najbajkovitiji kutak“ sobe u koji su djeca sama odlazila i istraživala, radila, slikala, čitala i gledala. U suradnji s Dječjom knjižnicom i uz pomoć roditelja centar smo obogatili najra-

zličitijim izdanjima „Priča iz davnina“, fotografijama slika Ivane Brlić Mažuranić, lutkama i tu su djeca doista mogla maštati i stvarati. Pri tome se pojavio još jedan poučni aspekt u vezi s knjigom, a to je čuvanje knjiga od oštećenja i kako se njima ispravno koristiti jer su među njima bila i neke vrlo vrijedna i stara izdanja koja su nam željela pokazati djeca koja su ih naslijedila od svojih roditelja, neki čak od djedova i baka.

U bajci o Regoču se isprepliću životi stvarnih likova seljaka i djece sa vilama i divovima, kao i mjesta sela i rijeka koji su im poznati iz stvarnog života sa izmišljenim Legen gradom. Upravo ti prizori koje djeca mogu susreti u stvarnom životu još su više potakla njihovu maštu o tome što bi se sve moglo dogoditi kada se u takvim poznatim situacijama pojave vile, divovi. Najveća vrijednost te bajke za djecu predškolske dobi je pouka o velikom prijateljstvu, koje ne poznaje granice niti razlike. Likovi Regoča i Kosjenke postali su im vodilje u igri, sukobima, utjehama i svemu onome što pravo prijateljstvo jest ili bi barem trebalo biti. I upravo je ta priča kod djece potakla najveći interes jer su se tijekom dužeg vremena u mnogim aktivnostima doticali likova i same priče. Jedna skupina djece tjednima je u centru građenja gradila od različitih materijala Legen grad, a kasnije i dvorac za Kosjenku. Na malim karticama najstarija djeca su pisala poruke za prijatelje, pa su tako nastale i „kartice prijateljstva“. Djeci najznačajniji rad bio je nastanak slikovnice koju su djeca u potpunosti sama napravila. Uočivši da su svakodnevno prema desetak slika koje su sami naslikali prepričavali priču odgojiteljica ih je potakla da isto i zapisuju te od zapisa i ilustracija nastao je jedinstven rad, slikovnica koju su naslikala i napisala sam djeca. Ono što je bilo iznimno zanimljivo, ali još jedan dokaz koliko su sve emocionalno proživljavali, poistovjećujući se sa likovima i situacijama je činjenica da djeca niti u jednom trenutku nisu htjela ilustrirati niti spominjati Kosjekinu smrt, niti sumnju da joj se nešto dogodilo loše, jer su vjerovali da će ju Regoč uvijek spasiti. Nakon svega može se zaključiti da je priča o velikom prijateljstvu i njegovoj moći potakla djecu na izražavanje njihovih emocija i kreativnosti, te što je još značajnije pozitivno djelovala na njihovo samopouzdanje.

Likovne aktivnosti kao izričaj kreativnosti kod djece

„Svako dijete je umjetnik, no problem je kako ostati umjetnikom nakon što dijete odraste. Kao dijete sam crtao kao Raphael, no kad sam odrastao trebao mi je cijeli život da ponovno počnem crtati kao dijete.“

Pablo Picasso

Od trenutka kada počinje sa istraživanjem svijeta oko sebe dijete započinje istraživati i likovnost na najrazličitije načine. Dijete predškolske dobi puno vremena provodi crtajući, a upravo se za crtanje govori da je to jedan od najiskrenijih načina kojima dijete izražava svoje osjećaje i razmišljanja. Nadalje, kreativni likovni izraz može prikazati unutrašnji svijet čovjeka (Balić-Šimrak, 2010). Znajući da je

kreativnost jedan od pokretača naše civilizacije (zahvaljujući kojoj je razvijena tehnologija, medicina, umjetnost, znanost), a istovremeno da je za dječji razvoj nužno aktivno, samostalno i slobodno istraživanje svijeta oko sebe da bi se izgrađivalo kao osoba, poticali smo djecu u svim vrstama kreativnih izražaja, od kojih su likovne aktivnosti bile najdominantnije. Pri tome su odgojitelji bili vođeni spoznajom da u provođenju likovnih aktivnosti s djecom nema pravila niti zakonitosti, kao ni kritike jer bi oni sputavali djecu u kreativnosti, odnosno radoznalosti i samopouzdanju, što je još i važnije u njihovoj dobi. Odgojitelji su prepoznajući interes djece, ali i znajući da kreativno dijete, prema autorici Čudina-Obradović (2001), je upravo ono dijete koje posjeduje odvažnosti da samo pokuša stvoriti neki novi, taman i najjednostavniji, ali samo njegov sadržaj, djeci prepustili da sami, spontano, pokažu na koji će način nakon pročitane književnog djela, prezentirati svoje doživljaje priče. Na iznenađenje odgojiteljice bila su to doista vrlo različita rješenja: od dramske improvizacije i prepričavanja priče uz pomoć lutaka, zapisivanja dojmova do najrazličitijih likovnih aktivnosti.

Tijekom projekta koji se od čitanja jedne bajke razvoju jednogodišnji projekt koji su djeca iz dana u dan poticala i razvijala na najrazličitije načine, djeca su u potpunoj slobodi izražaja pokazala svu svoju kreativnost. Bajke nisu svojim sadržajem djeci bile neshvatljive niti u jednom svom segmentu već su nevjerovatno potaknule njihove emocije, samopouzdanje i maštu. Najveći interes djeca su pokazala u likovnim aktivnostima, a s obzirom da nisu imali nametnute načine rada i izražavanja uočena je raznolikost uporabe velikog broja likovnih tehnika. Znaajući da likovnim odgojem i obrazovanjem djeca od najranije dobi razvijaju svoje likovne sposobnosti i kreativnost odgojitelji su osigurali poticajnu okolinu i dobro emocionalno ozračje u dječjem vrtiću. Potaknuti autoricom Slunjski (2014) koja naglašava važnost likovnog jezika djece jer oni njime na sebi svojstven način izražavaju svijet oko sebe, poimanje sebe i svoje emocionalno stanje podržavao se gotovo svakodnevni interes za likovno stvaralaštvo kod djece.

Djeca su se koristila slijedećim likovnim tehnikama: crtačkim (koristeći olovku, flomaster, lavirani tuš), slikarskim (tempera i akvarel), arhitektonskim (izrada prostornih maketa od različitih materijala), primijenjenom umjetnošću (izrada lutaka od prirodnih materijala). Vrlo je zanimljiva bila njihova ideja da zajednički rad, sliku koja je predstavljala šumu Striborovu iskoriste za društvenu igru, kao i izradu društvene igre „Stribore ne ljuti se“ (prema pravilima poznate igre „Čovječe...“). Naime djeca su sama od češera i raznih plodova iz prirode, zatim filca i uz pomoć tempera napravila figure za igru u obliku sova, borova, patuljaka i ježeva. Spojivši različite materijale i tehnike i koristeći kao predložak svoj zajednički rad pokazali su izrazitu kreativnost uz minimalno utjecanje odgojitelja (samo na zahtjev djece) te im je upravo potpuna sloboda u radu bila daljnji poticaj. Od prešanog lišća su odlučili izraditi memory igru, te iako je od početka bilo jasno da će se lišće brzo oštetiti i da nema dva potpuno ista lista za parne kartice (dvije potpuno iste) poticani su da nađu najslbličnije i odrede kriterije za usporedbu (veličina, izgled, boja) samo da ne odustanu već kod prvog problema. Nadalje nakon pročitane bajke Regoč na sve moguće načine i od najrazličitijih materijala gradili su maketu dvor-

ca Legen grada. Pri tome ne samo da su bili likovnjaci već pravi istraživači koji su istraživali statiku i sve mogućnosti na koje mogu održati stabilnosti građevine (što je sa nekim materijalima poput oblutaka bez ikakvog vezivnog materijala bili iznimno teško, štoviše pravi izazov). Rezultat toga bile su doista lijepe, maštovite i raznolike makete dvoraca.

Kao „kruna“ rada na ovom projektu za djecu bila je izrada slikovnice. Apsolutno bez nametanja pravila i načina rada i u potpunosti rad djece nastao od likovnih radova na kojima su slikali prizore iz priče o Regoču i Kosjenki. Kasnije od mnoštva radova zajednički su izabrali dvanaest likovnih radova koji su u nizu predstavljali priču. Prema slikama djeca su priču prepričala te ju je nakon toga jedna šestogodišnja djevojčica strpljivo i u skladu sa svojim mogućnostima i zapisala (bez ispravaka slova koja su zrcalno ili na neki drugi način krivo zapisana). Na kraju slikovnice kada je odgojiteljica zamolila autore koji su priču prepričali i ilustrirali djeca su svatko sebe nacrtao i potpisao se ispod, da bi naglasili svoju važnost u samoj izradi. Uvidjevši koliko su ponosni na svoj rad, a nakon što je sve bilo izloženo i tijekom izložbe povodom obilježavanja Mjeseca knjige u Dječjoj knjižnici, dogovorili smo da ćemo pokušati napraviti „pravu“ slikovnicu koju bi svako dijete imalo kao uspomenu iz vrtića, ali i kao podsjetnik na njihov doista uspješan rad u koji su uložili pregršt mašte i truda, znanja i volje za stvaranjem nečega novoga. Tu je bila neminovna pomoć odgojiteljice koja je bez imalo izmjena njihove likovne radove i napisani tekst spojila u jedinstvenu cjelinu te u digitalnom obliku složila u slikovnicu, što je uz puno truda i mnoštvo ideja djece i uz pomoć roditelja uspjelo. Nakon godinu dana projekta u koji smo uložili puno truda i vremena, izašli smo bogatiji za nova iskustva, znanja, vještine, a za uspomenu sva djeca skupine imaju i „samo svoju slikovnicu koju su sami izradili“ i novootkrivenu ljubav prema knjigama i bajkama.

Zaključak

Cilj ovoga rada bila je evaluacija utjecaja književnog djela (bajki) na razvoj kreativnosti djece predškolske dobi kroz prikaz praktično provedenih aktivnosti u radu sa skupinom djece u dobi od pet do sedam godina. Nakon godinu dana provođenja projekta, ali i tijekom daljnjeg rada u skupini s djecom koja su stekla navike slušanja i čitanja te istovremeno su te navike prenijela i u obiteljsko okruženje s roditeljima, možemo zaključiti da je utjecaj književnosti na razvoj djece predškolske dobi iznimno pozitivan. Projekt je donio višestruku korist za djecu na raznim područjima učenja i razvoja, a posebice upoznavanje i interes za hrvatsku dječju književnost uz koju smo se upoznali sa našom kulturom i tradicijom te potakli djecu na interes za intenzivnije slušanje i čitanje bajki. Uočen je pozitivan utjecaj na socio-emocionalni razvoj kod djece (empatija, prijateljstvo) kroz uživanje u različite uloge te razumijevanje i izražavanje svojih, ali i tuđih emocija. Razvojem spoznaje i poticanjem djece da iskažu doživljaje bajke uočen je sve bogatiji rječnik kao i viša razina komunikacijskih sposobnosti te razvijenija

pažnja slušanja i preporučavanja. Najznačajniji utjecaj bio je razvoj kreativnosti koji su „pokrenule“ pročitane bajke, poticajno okruženje i sloboda izražavanja doživljaja koje su djeca imala. Najočitiji izrazi kreativnosti bili su kroz likovne aktivnosti, u ilustracijama likova i prizora iz bajke izražavanjem kroz najrazličitije likovne tehnike i kombiniranjem istih što je u konačnici osim velikog samopouzdanja kod djece rezultiralo i stvaranjem slikovnice, ali dvjema izložbama radova proisteklih iz navedenih aktivnosti. Bajke kao dječja „ulaznica“ za čarobni svijet mašte, proširuju njihove vidike, ali ih istovremeno potiču na kritičko i kreativno razmišljanje i vjeru u dobro, jer u većini bajki dobro pobjeđuje zlo čemu težimo i u samom odgoju djece. Stoga ne treba zaboraviti na često citirani odgovor slavnog znanstvenika Einsteina koji je na pitanje jedne majke što da čita svom djetetu da kad odraste postane znanstvenik odgovorio:

„Želite li da vam dijete bude inteligentno čitajte mu bajke, a ako želite da bude jako inteligentno, čitajte mu još bajki.“

Literatura

- Balić-Šimrak, A. (2010). Predškolsko dijete i likovna umjetnost. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 16(62-63), 2-8.
- Čudina Obradović, M. (1995). *Igrom do čitanja*. Školska knjiga, Zagreb.
- Čudina Obradović, m. i sur. (2001). *Dosadno mi je – što da radim: priručnik za razvijanje dječje kreativnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Grgurević, I., i Fabris, K. (2012). Bajka i dijete s aspekta junaka usmenoknjiževne i filmske bajke. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 7(14), 155-166.
- Karaman, R. (2011). Odgoj uz pomoć pisane riječi. *Dijete Vrtić Obitelj*. 66. (20-21).
- Radonić, M i Stričević, I (2009), *Rođeni za čitanje: Promocija ranog glasnog čitanja od najranije dobi*. *Paediatric Croat* 2009; 53 (Supl 1): 7-11
- Slunjski, E. (2014). *Kako djetetu pomoći da...(p)ostane kreativno i da se izražava jezikom umjetnosti: priručnik za roditelje, odgajatelje i učitelje*. Zagreb: Element.

Influence of Fairy Tales on Development of Creativity in Preschool Children

Educators' long-term idea of introducing children to Croatian works of children's literature, some of which are world-renowned, even though neglected in preschool education because it is considered "too hard" and incomprehensible to children of that age, has proven to be an extremely good initiative. The 100th anniversary of the publication of the "Croatian Tales of Long Ago" by Ivana Brlić-Mažuranić was considered a stimulating moment for children in kindergarten to get familiar with works of one of the most famous writers of national children's literature. This paper shows positive influence of fairy tales on development of childhood knowledge and creativity. The aim of this project was to create a habit of using picture books, reading and listening, and to influence their attention and ability to retell a story and therefore encourage their language, communication, and creativity skills in further expressing their impression of a story.

The "World of Fairy Tales" project started with picture book and comic book "Stribor's Forest". After reading, retelling and illustrating the story, children tried to dramatize it and design their own social games "Reygoch, don't get angry!" and "Who can get through the woods first?", which shows how impressed they were with the book and that it is a misconception that these fairy tales are too hard for kindergarten children. The book "Bridesman Sun and Bride Bridekins", as well as the animated film of the same name, inspired children to paint and discuss good and evil, and love. The children, already familiar with fairy tales by I. B. Mažuranić, showed most interest in the fairy tale "Reygoch". It was an incentive for further work, support and encouragement of children's interests. They showed exceptional creativity, as well as diversity in their impressions of the same story; one group built Reygoch's castle by exploring all laws of statics, balance and materials in building, and other group drew characters from the story. A few children were retelling a story, one girl was encouraged to write it down, then children illustrated it and compiled it all into a picture book which is an authentic work of children aged five to seven.

Consequently, one year since the beginning of the project, it can be concluded that influence of literary work on preschool children is extremely positive because it has not only encouraged language skills and communication development, which was the original goal, but it has also encouraged knowledge, imagination, self-confidence and various ways of expressing the story, such as drama and art.

Keywords: *fairy tales, artistic expression, children, Croatian Tales of Long Ago*

PROJEKT „BI-PI-TRI: BUDI POKRETAČ, BUDI PODUZETNIK, BUDI POBJEDNIK“

—
Anđelka Visković

Grad Split
—

Sažetak

U radu se opisuju ciljevi i način provedbe projekta „BI-PI-TRI: Budi pokretač, budi poduzetnik, budi pobjednik“ s posebnim naglaskom na dječju participaciju u osmišljavanju i provedbi projekta. Nositelji aktivnosti su dječji vijećnici, članovi Dječjeg gradskog vijeća Grada Splita koje je konstituirano 24. rujna 2014. godine, ima 27 članova – predstavnika svih splitskih osnovnih škola, trenutno djeluje u svom drugom dvogodišnjem mandatu, a sve to u okviru nacionalne akcije „Grad/općina – prijatelj djece“ Saveza društava Naša djeca Hrvatske sukladno globalnoj inicijativi UNICEF-a „Child Friendly City“. Ciljevi projekta su: upoznati dječje vijećnike s procedurom dodjele sredstava/potpore iz gradskog proračuna, potaknuti dječje vijećnike i učenike osnovnih škola na razvijanje kreativnih i inovativnih ideja, kao podloge za razvoj poduzetništva te povezivanje poduzetničkih ideja sa školskim kurikulumom u kojima se nalaze i aktualni gradski projekti za djecu: „Dioklecijanova škrinjica“, „Blago našeg Marjana“, „Mala splitska debata“ i slično. Prihvatljivi prijavitelji na natječaj su bili: osnovne škole s područja Grada Splita, razredni odjeli i/ili odgojno-obrazovne skupine izvanškolskih i/ili izvanškolskih aktivnosti. Provedba projekta obuhvatila je delegiranje dječjih vijećnika u povjerenstva koja su provodila natječajnu proceduru, sažimanje uputa dječjih vijećnika upućenih članovima povjerenstava u svezi pripreme natječaja i provedbe ocjenjivanja/vrednovanja poduzetničkih ideja. Po završetku dviju faza natječajne procedure tri najbolje ocijenjene poduzetničke ideje ušle su u finale natječaja. Finalistima je osiguran susret s uspješnom poduzetnicom koja je proučila sve tri najbolje poduzetničke ideje te im dala upute kako se ideje mogu dalje uspješno poduzetnički razvijati. Finalisti su imali javno predstavljanje svojih poduzetničkih ideja na Svečanoj sjednici Dječjeg gradskog vijeća održanoj 4. svibnja 2017. godine, a tijekom sjednice je Povjerenstvo za ocjenjivanje donijelo odluku o najboljoj poduzetničkoj ideji – ukupnom pobjedniku projekta.

Ključne riječi: *dječja participacija, dječje vijeće, poduzetnik, proračun, natječaj*

Uvod

Grad Split se u nacionalnu akciju „Gradovi i općine – prijatelji djece“ uključio 2007. godine, svoju službenu kandidaturu predao je Središnjem koordinacijskom odboru akcije „Gradovi i općine – prijatelji djece“ u rujnu 2014. godine, a od 24. studenoga 2014. godine nosi prestižni naziv „Grad – prijatelj djece“. Nacionalnu akciju su 20. studenoga 1989. godine službeno pokrenuli, i kontinuirano je vode, Savez društava Naša djeca Hrvatske i Hrvatsko društvo za preventivnu i socijalnu pedijatriju. U akciju je trenutno uključeno 113 gradova i općina, a 67 ih nosi prestižni naziv grad/općina – prijatelj djece. Cilj nacionalne akcije jest pokretati i mo-

tivirati lokalne zajednice na ostvarivanje prava i potreba djece u svojoj sredini, sve sukladno Konvenciji o pravima djeteta (1989) i globalnoj inicijativi „Child Friendly City“ (1996). Posebnu važnost u provedbi akcije daje se dječjoj participaciji koja se neposredno ostvaruje radom Dječjih foruma i Dječjih vijeća. U Gradu Splitu od svibnja 2014. godine djeluje Dječji forum „Splitska dica“, a od rujna 2014. godine Dječje gradsko vijeće Grada Splita. Dječji vijećnici predstavljaju svoje matične škole, rade u dvogodišnjem mandatu, imaju svoj Statut, predsjednika i dva potpredsjednika te osnivaju svoja radna tijela. Akciju na lokalnoj razini vodi Koordinacijski odbor Grada Splita koji izrađuje i donosi Programe za ostvarivanje prava i potreba djece Grada Splita za dvogodišnja razdoblja, utvrđuje godišnje aktivnosti te sudjeluje na natječajima za NAJ-AKCIJU i NAJ-PROJEKT DJEČJIH VIJEĆA koje provodi Središnji koordinacijski odbor. Projekt „BI-PI-TRI: Budi pokretač, budi poduzetnik, budi pobjednik“ proveden je u razdoblju studeni 2016. – svibanj 2017. godine i kandidiran je na natječaj za NAJ-AKCIJU 2017. godine. Projekt je u natječajnoj proceduri ocijenjen izvrsnim te je dobio „Povelju za uspješno provedenu NAJ-AKCIJU 2017. kojom je uljepšan život djece u gradu“.

PROJEKT „BI-PI-TRI: Budi pokretač, budi poduzetnik, budi pobjednik“

Cilj projekta

Cilj projekta bio je upoznati dječje vijećnike i učenike splitskih osnovnih škola s procedurom dodjele sredstava/potpora iz gradskog proračuna, potaknuti ih na razvijanje kreativnih i inovativnih ideja kao podloge za razvoj poduzetništva te istovremeno povezivati poduzetničke ideje sa školskim kurikulumom u kojima se nalaze i aktualni gradski projekti za djecu: „Diokecijanova škrinjica“, „Blago našeg Marjana“ i „Mala splitska debata“. Poduzetničke ideje su trebale biti povezane s barem jednim od pet globalnih ciljeva: iskorjenjivanje siromaštva, iskorjenjivanje gladi, zdravlje i dobrobit, kvalitetno obrazovanje te rodna ravnopravnost koje su kao svoje prioritete utvrdili dječji vijećnici proučavajući 17 globalnih ciljeva iz Agende 2030 za održivi razvoj (2015).

Nositelji aktivnosti

Nositelji natječajnog postupka bili su dječji vijećnici koji su formirali svoja četiri povjerenstva zadužena za pripremu natječaja, administrativnu provjeru pristiglih prijava, ocjenjivanje pristiglih prijava i provedbu žalbenog postupka. Projekt je omogućio sudjelovanje svim učenicima splitskih osnovnih škola uz uvjet da svoje poduzetničke ideje razvijaju u školi koju pohađaju. Prihvatljivi prijavitelji na natječaj bili su: osnovne škole s područja Grada Splita, razredni odjeli i/ili odgojno-obrazovne skupine izvannastavnih i/ili izvanškolskih aktivnosti.

Provedba projekta – popis aktivnosti

Sama provedba projekta obuhvatila je sljedeće aktivnosti:

1. Delegiranje dječjih vijećnika u povjerenstva koja su provodila natječajnu proceduru.
2. Davanje uputa dječjih vijećnika članovima povjerenstava u svezi pripreme natječaja i provedbe ocjenjivanja pristiglih prijava.
3. Provedba natječaja i dviju odvojenih faza vrednovanja poduzetničkih ideja.
4. Kontinuirano podnošenje izvještaja povjerenstava Dječjem gradskom vijeću o tijeku provedbe natječaja.
5. Javna prezentacija pobjedničke poduzetničke ideje.

Rad Povjerenstva za pripremu natječaja

Povjerenstvo za pripremu natječaja izradilo je svu potrebnu natječajnu dokumentaciju: tekst natječaja i Obrazac za prijavu na natječaj, a sve sukladno uputama koje su dobili od kolega dječjih vijećnika, koje su se odnosile na: prihvatljivost prijavitelja na natječaj, rok prijave na natječaj, kriterije za ocjenjivanje pristiglih prijava, sredstva osigurana za dodjelu, faze natječaja i način dostave dokumentacije. Dana 31. siječnja 2017. godine članovi Povjerenstva su javno prezentirali projekt te je toga dana javno objavljen natječaj s rokom prijave do 28. veljače 2017. godine.

Popis poduzetničkih ideja pristiglih na natječaj

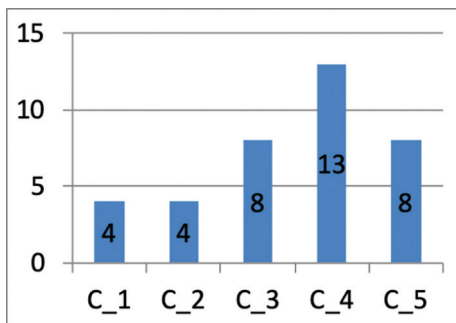
Povjerenstvo za administrativnu provjeru, na svojoj sjednici održanoj 8. ožujka 2017. godine, utvrdilo je da se na natječaj objavljen na web-stranici „Grad Split – prijatelj djece“ u zadanom roku prijavilo 10 splitskih osnovnih škola s ukupno 13 poduzetničkih prijedloga i da su svi uspješno prošli administrativnu provjeru te su upućeni u daljnu proceduru prema Povjerenstvu za ocjenjivanje.

Poduzetničke ideje pristigle iz splitskih osnovnih škola su sljedeće (abecednim redom škola):

1. OŠ Brda: Školsko dvorište, naša učionica! – izrada sunčanog sata
2. OŠ Dobri: Mirisi i okusi iz školskog vrta
3. OŠ Lučac: Platnene vrećice – suvenir s potpisom kulturne baštine Splita
4. OŠ Manuš: Bedžem za dječja prava
5. OŠ Manuš: Igrom upoznajmo zavičaj
6. OŠ Skalice: Planet – RAP
7. OŠ Skalice: Dioklecijanovo Blago – Der Dioklatiansshatz
8. OŠ Slatine: Ljudski sunčani sat
9. OŠ Slatine: Pjat pun ljubavi i zdravlja
10. OŠ Spinut: Potraga za Dioklecijanovim blagom – didaktička igra
11. OŠ Srinjine: I <3 poljičica – izrada edukativne vježbenice na poljičici
12. OŠ Sućidar: Miris iz kamena – mirisna svijeća u kamenom svijećnjaku
13. OŠ Visoka: Čakula sa splickon dicon – priručnik za dicu od splicke dice

Zastupljenost globalnih ciljeva u poduzetničkim idejama

Natječajnom dokumentacijom zadano je da se poduzetničke ideje moraju oslanjati na barem jedan od pet globalnih ciljeva koje su dječji vijećnici utvrdili kao prioritet u radu svoga dvogodišnjeg mandata. Dječji vijećnici su kao svoje prioritete utvrdili sljedeće globalne ciljeve: (C_1) Iskorjenjivanje siromaštva; (C_2) Iskorjenjivanje gladi; (C_3) Zdravlje i dobrobit; (C_4) Kvalitetno obrazovanje i (C_5) Rodna ravnopravnost. Svaka poduzetnička ideja morala je obuhvatiti barem jedan, a mogla je i svih pet globalnih ciljeva. Zastupljenost globalnih ciljeva u poduzetničkim idejama prikazana je u grafikonu broj 1.

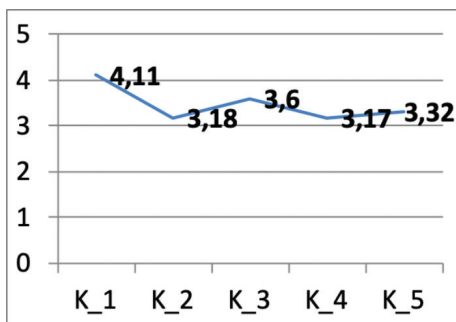


Grafikon 1. Zastupljenost globalnih ciljeva u poduzetničkim idejama
Izvor: Osobni rad autora.

Interesantno je primijetiti da je u svim prijavljenim poduzetničkim idejama kao jedan od globalnih ciljeva istaknuto kvalitetno obrazovanje što znači da je cijeli projekt prihvaćen kao doprinos kvalitetnom obrazovanju koje se provodi u samoj školi.

Ocjenjivanje poduzetničkih ideja

Ocjenjivanje poduzetničkih ideja provelo je Povjerenstvo za ocjenjivanje sukladno kriterijima koje su utvrdili dječji vijećnici i koji su objavljeni u natječajnoj dokumentaciji. Kriteriji se odnose na: (K_1) kvalitetno objašnjenje poduzetničke ideje; (K_2) originalnost i kreativnost ideje; (K_3) mogućnost realizacije; (K_4) usmjerenost na pet globalnih ciljeva koje su kao prioritet utvrdili dječji vijećnici te (K_5) društvena korist od realizacije poduzetničke ideje. Povjerenstvo je svoju sjednicu održalo 16. ožujka 2017. godine, članovi Povjerenstva su bodovali pojedinačno, a konačan broj bodova poduzetničke ideje utvrđen je kao prosječan broj bodova svih članova Povjerenstva.



Grafikon 2. Prosječne ocjene svih poduzetničkih ideja po svakom od kriterija
Izvor: Osobni rad autora.

U postupku bodovanja pojedinačnih poduzetničkih ideja izuzimali su se članovi Povjerenstva koji dolaze iz škole čija se prijava u tom trenutku bodovala. Poduzetničkim idejama su se, za svaki od kriterija, dodjeljivale ocjene u rasponu od 1 (nedovoljan) do 5 (odličan). Prosječne ocjene svih pristiglih poduzetničkih ideja po svakom od zadanih kriterija prikazane su u grafikonu broj 2.

U finale natječajne procedure upućene su tri poduzetničke ideje koje su ostvarile najveći broj bodova, a to su (abecednim redom škola):

- „Platnene vrećice – suvenir s potpisom kulturne baštine Splita“ iz OŠ Lučac,
- „Pjat pun ljubavi i zdravja“ iz OŠ Slatine,
- „Čakula sa splickon dicon“ – priručnik za dicu od splicke dice iz OŠ Visoka.

Finalisti su osigurali pravo na potporu u iznosu od 1.000,00 kn koje su trebali iskoristiti namjenski kako bi se mogli što kvalitetnije pripremiti za svoju završnu prezentaciju poduzetničke ideje.

Susret s poduzetnicom

Sukladno natječajnoj proceduri, finalistima projekta osiguran je susret s uspješnom poduzetnicom koja je 3. travnja 2017. godine od voditeljice Dječjeg gradskog vijeća preuzela Obrasce za prijavu triju poduzetničkih ideja – finalista natječaja kako bi se upoznala sa sadržajem. Nakon vlastite analize dobivenih materijala, na radnom sastanku održanom 11. travnja 2017. godine u zgradi gradske uprave, poduzetnica je dječjim vijećnicima, učenicima – predstavnicima škola finalista i njihovim voditeljima predstavila analizu predloženih poduzetničkih ideja te im pojedinačno dala prijedloge kako doraditi predložene ideje, kako ih dovesti do razine uspješnosti u realizaciji i kvalitetne medijske prezentacije. Finalisti su sve navedene primjedbe i prijedloge zabilježili te su imali pravo iskoristiti ih u pripremi svoga završnog predstavljanja poduzetničkih ideja koje je dogovoreno kao točka dnevnog reda Svečane sjednice Dječjeg gradskog vijeća Grada Splita. Dogovoreno je također da će svaka škola izraditi Power Point prezentaciju u trajanju do 10 minuta, a školske će poduzetničke ideje predstaviti dječji vijećnik i učenici škole.

Proglašenje pobjednika projekta

Finale projekta i proglašenje pobjednika održano je 4. svibnja 2017. godine, na Svečanoj sjednici Dječjeg gradskog vijeća Grada Splita. Sjednicu je otvorio predsjednik Dječjeg gradskog vijeća, a jedna od točaka dnevnog reda Svečane sjednice bila je: Projekt „BI-PI-TRI: Budi pokretač, budi poduzetnik, budi pobjednik“ – finalna prezentacija i proglašenje pobjednika.

Finalisti su s osobitim ponosom i zadovoljstvom prezentirali poduzetničke ideje koje su vrijedno pripremali u svojim školama i koje su, prema jasnim kriterijima ocjenjivanja, dobile najviše ocjene i time ušle u finale natječaja. Predstavljanje je održano prema utvrđenom rasporedu, abecednim redom škola – finalista natječaja. Učenici OŠ Lučac predstavili su poduzetničku ideju „Platnene vrećice – suvenir s potpisom kulturne baštine Splita“, učenici OŠ Slatine „Pjat pun ljubavi i zdravja“ te su učenici OŠ Visoka predstavili „Čakulu sa splickon dicon“ – priručnik za dicu od splicke dice.

Nakon odrađenih prezentacija Povjerenstvo za ocjenjivanje se izdvojilo iz programa Svečane sjednice te su odradili bodovanje triju finalista. Nakon završenog

svoga vijećanja i zbrajanja bodova, predsjednica Povjerenstva proglasila je ukupnog pobjednika natječaja tj. pobjednika cjelokupnog projekta. To je OŠ Visoka s poduzetničkom idejom „Čakula sa splickon dicon” – priručnik za dicu od splicke dice. Pobjednik je ostvario pravo na dodatnih 4.000,00 kn potpore iz gradskog proračuna kako bi u skorom vremenu mogao u potpunosti realizirati svoju poduzetničku ideju.

Zaključak

Provedba projekta „BI-PI-TRI: Budi pokretač, budi poduzetnik, budi pobjednik” primjer je kvalitetne suradnje grada kao jedinice lokalne samouprave i osnovnih škola kojima je grad osnivač. Projekt je potaknuo učenike splitskih osnovnih škola na inovativno i kreativno razmišljanje te razvoj poduzetničkih ideja, ali ih je i upoznao s javnim procedurama koje im mogu osigurati sredstava iz gradskog proračuna potrebnih za realizaciju poduzetničke ideje.

Provedbom ovog projekta Grad Split još jednom potvrđuje svoj status grada – prijatelja djece, grada u kojem se ostvaruje kvalitetno obrazovanje, kvalitetna participacija djece u životu grada te im se daje značajna i odgovorna uloga u provedbi javnih procedura – natječaja na kojem se dodjeljuju sredstva gradskog proračuna.

Bibliografija

1. *Gradovi i općine – prijatelji djece* Savez društava Naša djeca Hrvatske, <http://www.savez-dnd.hr/gradovi-i-opcine-prijatelji-djece/> (stranica posjećena 28. studenoga 2017.)
2. *Konvencija o pravima djeteta* (1989.) Ujedinjeni narodi, http://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf (stranica posjećena: 28. studenoga 2017.)
3. *Otvoren natječaj Dječjeg gradskog vijeća „BI-PI-TRI: Budi pokretač, budi poduzetnik, budi pobjednik”* (2017.), <http://split-prijatelj-djece.hr/otvoren-natjecaj-djecjeg-gradskog-vijeca-bi-pi-tri-budi-pokretac-budi-poduzetnik-budi-pobjednik/> (stranica posjećena: 28. studenoga 2017.)
4. *Program za ostvarivanje prava i potreba djece Grada Splita za razdoblje 2014.-2015. godine* Koordinacijski odbor Grada Splita u akciji „Gradovi i općine – prijatelji djece”, <http://split-prijatelj-djece.hr/wp-content/uploads/2015/11/Program-Grad-Split-2014-15.pdf> (stranica posjećena: 28. studenoga 2017.)
5. *Program za ostvarivanje prava i potreba djece Grada Splita za razdoblje 2016.-2017. godine* Koordinacijski odbor Grada Splita u akciji „Gradovi i općine – prijatelji djece”, <http://split-prijatelj-djece.hr/wp-content/uploads/2017/11/GRAD-SPLIT-BRO%C5%A0URA-16-17.pdf> (stranica posjećena 28. studenoga 2017.)

6. *The CFC Initiative* (1996.) UNICEF, <http://childfriendlycities.org/> (stranica posjećena: 28. studenoga 2017.)
7. *The 2030 Agenda for sustainable development* (2015.) United Nations, <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf> (stranica posjećena: 28. studenoga 2017.)

Project “BI-PI-TRI: Be a Promoter, Be an Entrepreneur, Be a Winner”

This paper includes description and implementation method of project “BI-PI-TRI: Be a promoter, be an entrepreneur, be a winner” with special emphasis on children participation in conceiving and carrying out a project. The project aims are: to familiarise children councillors with the procedure of assigning support from city budget, to encourage them, along with the elementary school pupils, to develop their creative and innovative ideas, as a foundation for developing entrepreneurship and connecting their business ideas with the school curriculum. Project implementation included delegation of children councillors in the committees that were conducting application procedure, to summarize the instructions from children councillors addressed to committee members in regards to preparing an application and evaluating business ideas. Upon finishing two phases of procedure, the best three ideas entered competition finals. The finalists were given a chance to meet a successful entrepreneur, who studied all three of best entrepreneurial ideas and gave them instructions on how to develop their ideas further. The finalists had public presentation of their entrepreneurship ideas on the Special Conference of Children City Council, during which the Committee came to a decision and pronounced the winner of the competition.

Keywords: *children participation, Children City Counsel, entrepreneur*