A|C|T|A Iadertina

20/1 | 2023

Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Članci objavljeni u ovom časopisu referiraju se i registriraju u:
The articles appearing in this journal are abstracted and indexed in:

EBSCO Academic Search Premier;
Academic Search Complete;
Academic Search Alumni Edition;
Academic Search Ultimate;
Central & Eastern European Academic Source (CEEAS);
One Belt, One Road Reference Source;
Hrčak;
Morepress

ETIČKA IZJAVA

Časopis Acta Iadertina pridržava se preporuka Odbora za izdavačku etiku (Committee on Publication Ethics – COPE; http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf) prilikom reguliranja standarda etičnog ponašanja i odnosa sviju strana uključenih u postupak objavljivanja (autora, urednika, recenzenata i izdavača). Etički kodeks za autore, urednike i recenzente publikacija Sveučilišta u Zadru: https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Eticki_kodeks.pdf?ver=zJIVOSH_uISDvcrnOAjBdw%3d%3d

ETHICAL STATEMENT

The Journal Acta Iadertina adheres to the Recommendation of the Committee on Publicity Ethics (COPE; http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf) in regulating ethical conduct standards and the relationships of all parties involved in the publication process (authors, editors, reviewers and publishers). Code of Ethics for authors, editors and reviewers of publications by the University of Zadar: https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Code_of_etics.pdf?ver=i1AjR32a1JpontgBi6-9MQ%3d%3d

Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum Jadertina
Odjel za pedagogiju i Odjel za filozofiju

A|C|T|A Iadertina

Zadar, 2023.

IZDAVAČ / Publisher
Sveučilište u Zadru / University of Zadar
Mihovila Pavlinovića 1, 23000 Zadar, Hrvatska

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST / Publishing Committee
Josip Faričić (predsjednik / Chair)

GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA / Editor in Chief
Dijana Vican

IZVRŠNA UREDNICA / Executive Editor
Matilda Karamatić Brčić

TAJNICA UREDNIŠTVA / Editorial Board Secretary
Ana Sokol

UREDNIŠTVO / Editorial Board
Dijana Vican (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Matilda Karamatić Brčić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Jasmina Vrkić Dimić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Daliborka Luketić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Marija Buterin Mičić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Jure Zovko (Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Nives Delija Trešćec (Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Gabriella Agrusti (Dipartimento di Scienze Umane, Libera Università Maria Ss Assunta, Rim, Italija), Łukasz Tomczyk (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Poljska), Andreas Arndt (Humboldt Universität zu Berlin, Njemačka), Violetta L. Waibel (Institut für Philosophie der Universitaet Wien, Austrija)

ADRESA UREDNIŠTVA / Address
Acta Iadertina časopis Odjela za pedagogiju i Odjela za filozofiju
Sveučilište u Zadru, Odjel za pedagogiju, Obala kralja Petra Krešimira IV., 2
23000 Zadar, Hrvatska / Croatia
Tel. +385 (0)23 200 – 513
e-mail: acta.iadertina@unizd.hr

LEKTOR ZA HRVATSKI JEZIK / Croatian Language Editor
Jelena Alfirević

UDK / UDC
Sveučilište u Zadru / University of Zadar

GRAFIČKO OBLIKOVANJE I PRIJELOM / Graphic design & Layout
Sveučilište u Zadru / University of Zadar

ČASOPIS IZLAZI DVA PUTA GODIŠNJE / The Journal is published twice a year

ISSN 1845-3392

SADRŽAJ / CONTENTS

Članci / Articles

Nikolina Varjačić, Rahaela Varga
Samoprocijenjena spremnost odgojitelja za pedagoško vođenje
Self-assessed Readiness for Pedagogical Leadership among Kindergarten Teachers 7

Marija Bistrić
Doprinos predstavnika kulturne pedagogije hrvatskoj pedagogijskoj baštini
Contribution of Cultural Pedagogy Representatives to Croatian Pedagogical Heritage 27

Ivana Knežić, Borislav Dadić, Domenika Palić
Antropološki dualizam Renéa Descartesa
Anthropological dualism of René Descartes 51

Rosanda Pahljina-Reinić,
Barbara Rončević Zubković, Iva Močibob
Poticanje kreativnosti u nastavi: trijarhično poučavanje s primjerom dobre prakse
Fostering Creativity in Classroom: Triarchic Teaching 75

Karla Matić, Petra Kasap
Učitelji u inkluziji
Teachers in Inclusive Education 101

Upute autorima 125

Upute za recenzente 141

Samoprocijenjena spremnost odgojitelja za pedagoško vođenje

Nikolina VARJAČIĆ
Dječji vrtić Pinokio, Donji Miholjac

Rahaela VARGA
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

UDK: 37.07
DOI: 10.15291/ai.4209
Prethodno priopćenje
Primljeno: 20. 01. 2023.

Ključne riječi:
predškolska ustanova, kompetencije, odgojitelji, pedagoško vođenje, rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Sažetak

Pedagoško se vođenje sve više promiče kao participativni oblik vođenja koji predstavlja odmak od tradicionalnog razumijevanja da je samo jedan vođa u ustanovi. U slučaju predškolske ustanove, uz vođenje na razini čitave ustanove, i odgojitelji bi trebali prakticirati pedagoško vođenje na razini pojedine skupine djece. Za to su im potrebne određene kompetencije kako bi bili spremni za primjenu različitih aspekata pedagoškog vođenja u svakodnevnoj praksi. Stoga se spremnost promatra kao posjedovanje potrebnih znanja i vještina za djelotvorno rješavanje različitih profesionalnih izazova u sklopu pedagoškog vođenja, ali i odgovoran pristup, tj. svjesnost o važnosti kompetencija pedagoškog vođenja.

Provedeno je istraživanje s ciljem detektiranja kakvoće spremnosti odgojitelja za rad u odgojno-obrazovnim skupinama primjenom pedagoškog vođenja mjerena samoprocjenom razvijenosti kompetencija vođenja te procjenom važnosti pojedinih kompetencija za pedagoško vođenje. Provjerena je i značajnost grupnih razlika u navedenoj (samo)procjeni. Rezultati pokazuju da se odgojitelji procjenjuju najspremnijima uvažavanju različitosti i multikulturalnosti te izgradnji povjerenja i suradničkog odnosa s djecom, dok se najmanje spremnima procjenjuju za primjenu novih tehnologija u radu, ulaganje truda u profesionalni razvoj te uključivanje roditelja u rad ustanove. Utvrđene su određene statistički značajne razlike u procjeni važnosti pojedinih aspekata pedagoškog vođenja i samoprocjeni njihove razvijenosti u odnosu na stručnost odgojitelja, radno iskustvo i uvjete rada.

UVOD

U vremenu kada se odgojiteljske udruge bore za dosljedno provođenje *Državnog pedagoškog standarda* (2008) koji je već na snazi, a kako bi se očuvala osnovna društveno prihvatljiva kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa u predškolskim ustanovama[1], ovo se istraživanje usmjerilo ispitivanju njihove spremnosti za zahtjevnije promjene. Korjenite promjene na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava kreću od njihovih neposrednih voditelja, a u dječjim vrtićima su to odgojitelji[2]. Nužno je napuštanje tradicionalnih hijerarhijskih struktura (Girec i sur., 2023) pa se nameće pitanje procjenjuju li se sami odgojitelji spremnima za preuzimanje odgovornosti vođenja kakvo se povezuje s unaprjeđenjem kvalitete odgojno-obrazovnog rada, tzv. pedagoško vođenje (Contreras, 2016; Shaked i Schechter, 2017). Preuzimanje odgovornosti sastavni je dio odgojiteljske profesionalne kompetencije, budući je „kompetentan odgojitelj za rad s djecom onaj koji doživljava svoja znanja, vještine i osobne karakteristike integrirane tako da mu pružaju snažan osjećaj moći, sposobnosti i znanja kako raditi s djecom" (Modrić, 2013: 428). Zbog toga je namjera ovoga rada istražiti kako sami odgojitelji procjenjuju vlastite kompetencije za vođenje, ali i važnost pedagoškog vođenja vrtićkih skupina. Navedene će kategorije pokazati spremnost odgojitelja za profesionalne izazove u obliku odgojiteljskog pedagoškog vođenja.

PEDAGOŠKO VOĐENJE U DJEČJEM VRTIĆU

Pojam pedagoškog vođenja (engl. *pedagogical leadership*) Male i Palaiologou (2013) koriste kako bi opisali specifični etički pristup koji počiva na vrijednostima zajednice i učenja, a izdvaja uspješne odgojno-obrazovne ustanove od neuspješnih. Uspješne su ustanove uspjele razviti produktivne i sinergijske odnose prepoznajući važnost konteksta, okruženja i kulture u kojoj djeca žive (Male i Palaiologou, 2016).

Pojam pedagoškog vođenja dominantno se oslanja na kompetencije potrebne za vođenje koje u fokus stavljaju razvojne procese. Upravo je iz potrebe

[1] U radu se termin *predškolska ustanova* (skraćeno od *ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*) zamjenjuje užim terminom *dječji vrtić* kako bi se suzio fokus istraživanja isključivo na predškolske ustanove koje u svojem službenom nazivu imaju *dječji vrtić*.

[2] U radu se terminom *odgojitelj* obuhvaćaju osobe oba spola.

razvoja kompetencija nužnih za vođenje promjena u odgojno-obrazovnoj ustanovi proizašao interes istraživača za pedagoško vođenje (Andrews, 2009).

U kontekstu dječjeg vrtića nedostatna su istraživanja pedagoškog vođenja pa i povezana terminologija nije dovoljno razgraničena (Heikka i Waniganayake, 2011), ali se pedagoško vođenje uvijek prepoznaje kao oblik participativnog vođenja pri kojemu se moć distribuira na sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa, što podrazumijeva napuštanje tradicionalnog shvaćanja ravnatelja kao jedinog vođe u ustanovi koji surađuje sa stručno-razvojnom službom. To znači da ravnatelj nije jedini nositelj kompetencija za pedagoško vođenje, već su one nužne i odgojiteljima kako bi prakticirali tzv. paralelno vođenje (engl. *paralel leadership*) (Chew i Andrews, 2010). Za poboljšanje djelotvornosti ustanove presudan je neposredni rad s djecom u vrtićkoj skupini, pa su odgojiteljske kompetencije prepoznate kao ključne u tom procesu. Piršl (2014: 49) napominje kako „kompetencija nije samo usvajanje znanja i vještina, već sposobnost svjesnog, odgovarajućeg i odgovornog djelovanja i utjecanja na promjene u okolini i društvu, adekvatnim i učinkovitim metodama koje se stječu i osiguravaju odgojem i obrazovanjem, odnosno cjeloživotnim učenjem". To podrazumijeva da biti kompetentan znači biti sposoban, fleksibilan, imati autoritet i ne samo posjedovati određena znanja, vještine i stavove, već ih znati i aktivno koristiti. Dakle treba znati djelovati u određenim situacijama te pravovremeno i adekvatno reagirati na promjene koje se događaju. Kompetentna je ona osoba koja je odgovorna, ponaša se u skladu s pravilima struke, komunikativna je, tražena, voli pomagati. Zapravo, razvoj kompetencije upućuje na potrebu interakcije s okolinom te uspješno ispunjavanje zadataka u privatnom, društvenom i profesionalnom životu u sklopu cjeloživotnog učenja kao humanističke i holističke ideje (Lukenda i Iveljić, 2022). Mlinarević i Tomas (2010) također naglašavaju kako se kompetentnost odgojitelja ne očituje samo u situacijama rada i učenja, već i u svakodnevnom uspješnom razumijevanju drugih te održavanju međuljudskih odnosa pa je razvidno da i kultura same ustanove određuje na kakav će se način ona voditi (Karamatić Brčić i sur., 2020; Toprak i sur., 2023).

Već inicijalnim obrazovanjem odgojitelja razvijaju se određene kompetencije nužne za pedagoško vođenje: opće kompetencije i specifične kompetencije. Opće kompetencije možemo promatrati kao sustavnu vezu stečenih znanja, vrijednosti i sposobnosti, karakterističnih za stručnjake u odgoju i obrazovanju. One svoj puni smisao dobivaju kada ih uklopimo u kurikulum određe-

nog vrtića te ih uskladimo s implicitnom pedagogijom odgojitelja i željenim ishodima. Specifične kompetencije su one koje u odgojiteljskoj profesiji svakodnevno dolaze do izražaja, jer stavljaju naglasak na posjedovanje teorijskog znanja i praktičnih umijeća kroz organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, razvoj kritičkog mišljenja, poduzetnost, timski rad i razvoj modela odgojnoga partnerstva s roditeljima.

Među njima se posebno ističe sposobnost „refleksivnog učenja i poučavanja" (Slunjski, 2018: 97). Nedostatak interesa za takav proces posljedica je još uvijek prisutnog tradicionalnog pogleda na profesiju odgojitelja (Šagud, 2006). Nameće se pitanje procjenjuju li se sami odgojitelji kompetentnima za vođenje vrtićkih skupina u skladu s načelima pedagoškog vođenja, budući su za provedbu bilo kakvih promjena presudni sami nositelji promjene. Ovaj se rad, stoga, usmjerava istraživanju samoprocjenjene spremnosti odgojitelja za pedagoško vođenje u dječjem vrtiću.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj i zadatci istraživanja

Namjera je istraživanja steći uvid u spremnost odgojitelja za pedagoško vođenje u dječjem vrtiću, odnosno za primjenu načela pedagoškog vođenja u vođenju vrtićke skupine. Provedeno je istraživanje s dvostrukim ciljem: a) detektiranja kakvoće spremnosti odgojitelja za rad u vrtićkim skupinama primjenom pedagoškog vođenja; b) provjere značajnosti grupnih razlika u spremnosti odgojitelja za rad u vrtićkim skupinama primjenom pedagoškog vođenja.

Spremnost se pritom tumači kao kombinacija: a) posjedovanja potrebnih znanja i vještina za djelotvorno rješavanje različitih profesionalnih izazova u sklopu pedagoškog vođenja i b) odgovornog pristupa, tj. svjesnosti o važnosti kompetencija pedagoškog vođenja. Pritom se polazi od nul-hipoteze kojom se tvrdi da među odgojiteljima ne postoje razlike u samoprocjeni spremnosti za pedagoško vođenje u odnosu na demografska obilježja.

Kako bi se ostvario postavljeni cilj, realizirani su sljedeći zadatci:

1. rangirane su odgojiteljske kompetencije za pedagoško vođenje prema samoprocijenjenoj razvijenosti i procijenjenoj važnosti
2. utvrđene su razlike između odgojitelja u samoprocjeni razvijenosti i pro-

cjeni važnosti kompetencija za pedagoško vođenje u odnosu na: a) dob odgojitelja; b) inicijalno obrazovanje odgojitelja; c) trajanje radnog iskustva; d) radne uvjete.

Sudionici istraživanja

Budući je namjera steći preliminarni uvid u spremnost odgojitelja, istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku čiji su sudionici zaposleni na radnom mjestu odgojitelja (N = 30) u dječjem vrtiću s područja Donjeg Miholjca. Uzorak je stratificiran prema obilježjima prikazanima u *Tablici 1*, minimalne veličine koja omogućava statističku obradu (Cohen i sur., 2007), a u skladu je s postavljenim zadatcima.

Tablica 1. Demografska obilježja sudionika istraživanja

Dob odgojitelja				**Inicijalno obrazovanje**				**Radno iskustvo**				**Uvjeti rada**			
< 45		45 <		stručno		nestručno		Početno		iskusno		matični		područni	
f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
24	80	6	20	19	63	11	37	14	47	16	53	16	53	14	47
30				30				30				30			

Vezano za prethodno obrazovanje zaposlenih, oko dvije trećine odgojitelja (63,33 %) ima završen jedan od potrebnih studija za stjecanje zvanja odgojitelja predškolske djece. Od toga broja, višu stručnu spremu posjeduje četrnaest odgojitelja (73,68 %), dok je diplomski studij ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja završilo pet ispitanika (26,31 %). Ostalih jedanaest ispitanika, koji rade na mjestu odgojitelja, čini nestručni kadar (36,66 %) sa završenim učiteljskim studijem, studijem radne terapije ili studijem pedagogije i hrvatskog jezika te nezavršenim studijem ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Instrument i njegova primjena

Kao mjerni instrument primijenjen je upitnik konstruiran za potrebe istraživanja, a sastojao se od petostupanjske *Likertove skale* s dvadeset I osam tvrdnji koje opisuju kompetencije za pedagoško vođenje izdvojene iz *Dopunske isprave o studiju* na Preddiplomskom sveučilišnom studijskom programu Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanju Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti

Sveučilišta u Osijeku, a pod pretpostavkom da odgojitelji posjeduju iste nakon završetka navedenog studija.

U upitniku je bilo potrebno na dvije vrste *Likertove skale* procijeniti a) razvijenost vlastitih kompetencija za pedagoško vođenje (1 – uopće nije razvijena, 2 – nije razvijena, 3 – niti je razvijena, niti je nerazvijena, 4 – razvijena je, 5 – u potpunosti je razvijena), kao i b) percipiranu važnost pojedine kompetencije (1 – uopće nije važna, 2 – nije važna, 3 – niti je važna, niti je nevažna, 4 – važna je, 5 – u potpunosti je važna).

Cronbachov koeficijent unutarnje konzistencije ($\alpha = 0{,}988$) pokazuje da primijenjeni mjerni instrument posjeduje visoku razinu pouzdanosti te se potvrđuje kao valjan za mjerenje odgojiteljske procjene važnosti kompetencija i samovrednovanja.

U procesu primjene instrumenta sudionicima je zajamčena anonimnost podataka, a mogli su odustati u bilo kojem trenutku ili tražiti dodatna pojašnjenja. Ispunjavanje upitnika u prosjeku je trajalo 10-ak minuta.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Prikupljeni su kvantitativni podatci, potom obrađeni u računalnom programu *Statistica 13*. Budući je upitnik konstruiran za potrebe ovog istraživanja, primijenjen je neparametrijski *Mann Whitneyjev U test* značajnosti razlika među skupinama sudionika, a tomu je prethodila deskriptivna analiza na temelju koje su rangirane kompetencije odgojitelja.

Rezultati rangiranja odgojiteljskih kompetencija za pedagoško vođenje

Tablica 2 prikazuje samoprocjenu odgojiteljskih kompetencija za pedagoško vođenje. Čestice upitnika posložene su načinom koji prati rangirane kompetencije u odnosu na *razvijenost*, a uz njih su dodani rangovi koji opisuju procijenjenu *važnost* pojedine kompetencije. Zamjetno je kako važnost kompetencija uglavnom prati razvijenost vlastitih kompetencija.

Tablica 2. Rangirane odgojiteljske kompetencije za pedagoško vođenje prema samoprocjenjenoj razvijenosti i važnosti

R..br.	Kompetencija	Rang (razvijenost)	N	M	SD	Min	Max	Rang (važnost)	N	M	SD	Min	Max
1	Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti	1	30	4,83	0,592	1	5	4	30	4,80	0,761	1	5
2	Izgradnja povjerenja i suradničkog odnosa s djecom	2,5	30	4,63	0,669	2	5	4	30	4,80	0,610	1	5
3	Sklonost timskom radu i suradnji	2,5	30	4,63	0,809	1	5	20,5	30	4,53	0,937	1	5
4	Razumijevanje tjelesnog, kognitivnog i socijalnog razvoja djeteta	4	30	4,60	0,814	1	5	1	30	4,80	0,746	1	5
5	Osiguravanje sigurnog okruženja za djecu	5	30	4,53	0,819	1	5	4	30	4,80	0,761	1	5
6	Donošenje odluka primjerenih situaciji	6	30	4,50	0,572	1	5	8,5	30	4,70	0,651	1	5
7	Pravodobno suočavanje sa svakodnevnim izazovima u radu	7,5	30	4,46	0,770	2	5	10,5	30	4,63	0,809	2	5
8	Prepoznavanje individualnih potreba svakog djeteta	7,5	30	4,46	0,819	1	5	4	30	4,80	0,761	1	5
9	Prepoznavanje odstupanja od tipičnog razvoja	10	30	4,36	0,718	2	5	4	30	4,80	0,761	1	5
10	Brzo reagiranje u kritičnim situacijama	10	30	4,36	0,765	2	5	4	30	4,80	0,761	2	5
11	Suradnja sa stručnim timom	10	30	4,36	0,964	1	5	8,5	30	4,70	0,837	2	5
12	Kritičko i samokritičko propitivanje rada	12,5	30	4,33	0,711	1	5	14	30	4,60	0,814	2	5
13	Sposobnost brzog i efikasnog rješavanja problema	12,5	30	4,33	0,802	1	5	14	30	4,60	0,894	1	5
14	Postavljanje ciljeva i njihovo strateško ostvarivanje	14,5	30	4,30	0,702	1	5	18	30	4,56	0,858	2	5
15	Osiguravanje poticajnog okruženja za djecu	14,5	30	4,30	0,794	1	5	10,5	30	4,63	0,809	2	5

R..br.	Kompetencija	Rang (razvijenost)	N	M	SD	Min	Max	Rang (važnost)	N	M	SD	Min	Max
16	Efektivna (pismena i usmena) komunikacija	16	30	4,26	0,785	2	5	14	30	4,60	0,679	1	5
17	Demonstracija znanja na teorijskoj i praktičnoj razini	18	30	4,23	0,679	2	5	20,5	30	4,53	0,681	1	5
18	Razvoj profesionalne etičnosti	18	30	4,23	0,899	1	5	18	30	4,56	0,858	1	5
19	Suradnja s lokalnom zajednicom	18	30	4,23	0,971	1	5	25	30	4,43	1,006	1	5
20	Razumijevanje vizije ustanove	21	30	4,20	0,761	1	5	14	30	4,60	0,724	1	5
21	Sposobnost konstruktivnog rješavanja sukoba	21	30	4,20	0,887	1	5	14	30	4,60	0,856	1	5
22	Vođenje pedagoške dokumentacije	21	30	4,20	1,031	1	5	27	30	4,33	0,994	1	5
23	Racionalno raspolaganje resursima	23,5	30	4,13	0,819	2	5	24	30	4,46	0,973	2	5
24	Praćenje promjena u sustavu obrazovanja	23,5	30	4,13	0,681	1	5	22,5	30	4,50	0,938	1	5
25	Primjena novih tehnologija u radu	25,5	30	4,06	0,944	1	5	28	30	4,30	1,119	1	5
26	Komunikacija s roditeljima na razini partnerskog odnosa	25,5	30	4,06	0,944	1	5	22,5	30	4,50	0,861	1	5
27	Ulaganje truda u profesionalni razvoj	27,5	30	3,83	0,791	1	5	18	30	4,56	0,935	1	5
28	Uključivanje roditelja u rad ustanove	27,5	30	3,83	0,923	1	5	26	30	4,40	0,932	1	5

Primjetno je da su odgojitelji na vrh ljestvice razvijenosti kompetencija postavili upravo one kompetencije koje su procijenili najvažnijima. Slična situacija je i pri dnu tablice, gdje su se smjestile najmanje razvijene kompetencije, uglavnom procijenjene najmanje važnima. Odgojitelji su najviše razvijenom kompetencijom procijenili interkulturalnu kompetenciju (Rang 1, M = 4,83, SD = 0,52). Navedeni nalaz svjedoči o tome da su odgojitelji spremno prihvatili potrebu uvažavanja individualnih potreba djece (što je temeljna odrednica njihova zanimanja), a često te potrebe mogu biti kulturološki uvjetovane. Uz interkulturalnu se kompetenciju vezuju pojmovi emocionalne stabilnosti, društvene inicijative, otvorenosti uma, kulturalne empatije i prilagodljivosti (Leung i sur., 2014) pa bi se te značajke interkulturalne kompetencije mogle dodatno ispitati kako bi se dobio potpuniji uvid u razvijenost ove kompetencije među odgojiteljima. Naime, važno je napomenuti kako se radi o procjeni vlastitih kompetencija, pa možda dobiveni rezultati ne bi bili podudarni s ne-subjektivnom procjenom, ali oni svakako svjedoče o odgojiteljskoj osviještenosti o nužnosti interkulturalne kompetencije. Suprotno ovim ohrabrujućim nalazima, na temelju meta-analize pedeset i pet članaka objavljenih u posljednjih petnaest godina na engleskom jeziku, Romijn i suradnici (2021) utvrdili su kako u globalnim razmjerima razvoj interkulturalne kompetencije još uvijek predstavlja velik izazov u obrazovanju. Rješenje za taj problem isti autori pronalaze u profesionalnom razvoju odgojitelja, a upravo tu kompetenciju sudionici ovog istraživanja procjenjuju najmanje razvijenom.

Točnije, posljednje mjesto među rangovima razvijenosti u *Tablici 2* zauzima čestica „Ulaganje u profesionalni razvoj" (Rang 27,5, M = 3,38, SD = 0,79). Iako se pojam „profesionalnog razvoja" najčešće veže uz stručno usavršavanje, Mendeš (2018) razlikuje tri faze profesionalnog razvoja odgojitelja: formalno obrazovanje, pripravništvo i trajno profesionalno učenje. Pretpostavka je da su gotovo svi odgojitelji prošli barem prva dva koraka profesionalnog razvoja te se ova kompetencija nalazi na dnu ljestvice zbog nerazumijevanja termina. U podlozi profesionalnog razvoja već zaposlenih odgojitelja pronalazi se refleksivnost kao ključna značajka (Jensen i Iannone, 2018). Naime, Johns (2009) napominje kako je refleksivnost dijaloško umijeće o kojem ovisi razvijanje vlastitog „glasa" i profesionalne prepoznatljivosti. Razvojem vlastite refleksije odgojitelj uspostavlja tzv. interaktivni profesionalizam temeljen na individualnoj, ali i kolektivnoj od-

govornosti, konstruktivnom odnosu između partikularnih, nepovezanih kurikuluma i onih koji su rezultat zajedničkog promišljanja (Šagud, 2013). Iz toga se iščitava uloga kulture ustanove u osiguranju poticajnih uvjeta za nošenje sa suvremenim izazovima (Peko i sur., 2016), a Slunjski (2019) zaključuje kako se spremnost djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova za stručno usavršavanje pripisuje i umijeću vođe za motiviranje i poticanje.

Također se na posljednjem mjestu u *Tablici 2* nalaze i kompetencije za suradnju s roditeljima. Uključenost roditelja u život i rad vrtića (Rang 27,5, M = 3,83, SD = 0,92) određena je *Programskim usmjerenjem odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991) i *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) koji zahtijevaju međusobno razumijevanje i suradnju, sa zajedničkim ciljem ostvarivanja dobrobiti djeteta.

Ono što je također vidljivo jest da odgojitelji upravo tim kompetencijama pridaju i najmanju važnost, što je zamjetno na čestici „Uključivanje roditelja u rad" (Rang 26, M = 4,40, SD = 0,93) i „Suradnja s lokalnom zajednicom" (Rang 25, M = 4,43, SD = 1,00). Važnost stvaranja partnerskog odnosa s roditeljima dobro je argumentirana u ranijim studijama (Kreider, 2002; Mlinarević i Tomas, 2010; Lau i Ng, 2019). Ljubetić (2009) kao moguće razloge za neuspjeh i zanemarivanje partnerstva s roditeljima i lokalnom zajednicom navodi manjak znanja o ulogama i zadaćama odgojitelja u uspostavljanju i produbljivanju odnosa vrtića, obitelji i lokalne zajednice, nedovoljnu razvijenost praktičnih vještina za izgradnju partnerstva i timski rad, osobni manjak želje i kompetentnosti odgojitelja, ali i nezainteresiranost roditelja.

Na samom dnu ljestvice važnosti (Rang 28, M = 4,30, SD = 1,12) nalazi se „Primjena novih tehnologija u radu" što je pomalo neočekivano s obzirom na prosječnu starost sudionika istraživanja koji su odrastali uz ICT. Štoviše, digitalna kompetencija jedna je od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koje ne počinje tek formalnim obrazovanjem u školi (Preporuka…, 2006). Prema Prskalu (2021), digitalizacijom se pruža dodatni izvor učenja kod djece, a odgojiteljima služi kao alat u dokumentiranju odgojno-obrazovnih aktivnosti i pomoć u procesu evaluacije i samoevaluacije procesa učenja. Nužno je, stoga, i odgojiteljevo prepoznavanje njezine neizbježnosti, kao i značajne uloge koju igra u životima današnje djece. Ovakav se nalaz tumači svjesnošću odgojitelja o brzom napretku digitalne tehnologije, što im predstavlja izazov pratiti, kritički propitivati i

pedagoški prilagoditi svoje korištenje digitalne tehnologije u svrhu odgoja i obrazovanja djece u dječjem vrtiću. S druge strane, niska procjena važnosti primjene novih tehnologija u radu s djecom također pokazuje osviještenost odgojitelja o nužnosti međuljudske interakcije u pedagoškom odnosu pa preferiraju komunikaciju licem u lice (Talevi i sur., 2020; Mouraz i Nobre, 2021; Varga, 2022).

Pri dnu ljestvice važnosti nalazi se i „Vođenje pedagoške dokumentacije" (Rang 27, M = 4,33, SD = 0,99), što je u suprotnosti s važnošću koja se *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) pridaje istom. I na nadnacionalnoj razini prepoznata je važnost vođenja pedagoške dokumentacije, a dobrobit koja se pritom ostvaruje nije rezervirana samo za djecu, već i njihove obitelji te same odgojitelje (Alaçam i Olgan, 2021). Zabrinjava, stoga, što joj odgojitelji u ovom istraživanju ne pridružuju najvišu razinu važnosti.

S druge strane, pri rangiranju kompetencija prema važnosti, najvažnijom kompetencijom (Rang 1, M = 4,80, SD = 0,75) odgojitelji smatraju „Razumijevanje tjelesnog, kognitivnog i socijalnog razvoja djeteta", što je ujedno, prema Starc i suradnicama (2004), najvažniji preduvjet stvaranju optimalnih uvjeta za pravilan razvoj djeteta. Sve su stručne kompetencije odgojitelja primarno usmjerene podršci tome razvoju kroz nadilaženje poteškoća (Lipscomb i sur., 2021). Zbog navedenog, pohvalno je da odgojitelji prepoznaju važnost primjene spoznaja razvojne psihologije kako bi mogli pedagoški voditi skupinu, a istu su kompetenciju procijenili i visokorazvijenom (Rang 4, M = 4,60, SD = 0,81).

Rezultati ispitivanja razlika među sudionicima

Uz opisano rangiranje procijenjenih odgojiteljskih kompetencija za pedagoško vođenje prema razvijenosti i važnosti, ispitana je i značajnost razlika između različitih skupina sudionika. *Tablica 3* prikazuje na kojim su česticama utvrđene statistički značajne razlike. Više je statistički značajnih razlika koje se pronalaze u samoprocjeni razvijenosti vlastitih kompetencija za pedagoško vođenje među odgojiteljima, i to u domeni inicijalnog obrazovanja, radnog iskustva i uvjeta rada, dok su pri procjeni važnosti kompetencija značajne razlike nađene samo na jednoj čestici.

Tablica 3. Prikaz čestica upitnika s utvrđenim statistički značajnim razlikama između skupina sudionika

Razvijenost kompetencija	**Inicijalno obrazovanje**	Srednja vrijednost ranga1 (stručno)	Srednja vrijednost ranga2 (nestručno)	Mann Whitneyjev U test	z	p
	Donošenje odluka primjerenih situaciji	241,0000	224,0000	51,0000	-2,28093	0,022553
	Radno iskustvo	Srednja vrijednost ranga (početnici)	Srednja vrijednost ranga (iskusni)	Mann Whitneyjev U test	z	p
	Suradnja s lokalnom zajednicom	195,5000	269,5000	59,5000	-2,16167	0,030644
	Uvjeti rada	Srednja vrijednost ranga (matični)	Srednja vrijednost ranga (područni)	Mann Whitneyjev U test	z	p
	Kritičko i samokritičko propitivanje rada	192,0000	273,0000	56,0000	-2,30717	0,021046
	Primjena novih tehnologija u radu	193,0000	272,0000	57,0000	-2,26559	0,023477
	Komunikacija s roditeljima na razini partnerskog odnosa	199,5000	265,5000	63,5000	-1,99539	0,046002
	Suradnja s lokalnom zajednicom	177,5000	287,5000	41,5000	-2,90994	0,003615
Važnost kompetencija	**Uvjeti rada**	Srednja vrijednost ranga (matični)	Srednja vrijednost ranga (područni)	Mann Whitneyjev U test	z	p
	Razumijevanje vizije ustanove	199,0000	266,0000	63,0000	-2,01617	0,043783

Preciznije, rezultati su pokazali kako se odgojitelji zaposleni nakon završenog odgovarajućeg inicijalnog obrazovanja značajno više procjenjuju kompetentnima za donošenje odluka u usporedbi s nestručnim odgojiteljima, unatoč tome što su i oni završili srodne studije. To ukazuje na važan doprinos inicijalnoga obrazovanja stručnim kompetencijama, uključujući i kompetencije za pedagoško vođenje. Trajanje obrazovanja odgojitelja s vre-

menom se sve više povećavalo, a time i opseg kompetencija kako bi se odgovorilo na izazove vremena (Mendeš, 2018).

Također, sudionici istraživanja koji imaju radno iskustvo u dječjem vrtiću dulje od pet godina procjenjuju značajno višom svoju kompetenciju suradnje s lokalnom zajednicom u odnosu na odgojitelje početnike. To se tumači činjenicom da dulje radno iskustvo dovodi do veće otvorenosti prema javnosti i pokazivanju inicijative za uspostavljanjem boljih odnosa, čak i kroz uključivanje djece u suradnju s lokalnom zajednicom (Ree i Emilson, 2019).

Nekoliko je statistički značajnih razlika koje se odnose na uvjete rada („Kritičko i samokritičko propitivanje rada; Primjena novih tehnologija u radu; Komunikacija s roditeljima na razini partnerskog odnosa; Suradnja s lokalnom zajednicom"), i sve su u korist odgojitelja koji rade u područnim dječjim vrtićima u usporedbi s odgojiteljima u matičnom vrtiću. Takve je nalaze moguće tumačiti manjim brojem djece uključene u rad područnog dječjeg vrtića, što odgojiteljima ostavlja više prostora za kritičko promišljanje vlastitog rada te za suradnju s roditeljima i zajednicom, čak i pomoću novih tehnologija (Višnjić Jevtić, 2018).

U procjeni važnosti kompetencija za pedagoško vođenje, također su statistički značajne razlike između odgojitelja u matičnome i područnim vrtićima, pri čemu odgojitelji u područnim vrtićima procjenjuju višom važnost razumijevanja vizije ustanove u odnosu na važnost koju viziji pridaju odgojitelji iz matične ustanove. Razumijevanje vizije ustanove polazište je svih promjena koje se pedagoškim vođenjem nastoje ostvariti (Fonsén i Soukainen, 2020; Heikka i sur., 2021).

ZAKLJUČAK

Podatci prikupljeni samoprocjenom spremnosti odgojitelja za pedagoško vođenje, pri čemu se spremnost tumačila kao kombinacija znanja i vještina te odgovornog pristupa, dovode do zaključaka u području razvijenosti kompetencija i važnosti pojedinih aspekata pedagoškog vođenja. U sferi procjene važnosti odgojitelji najvažnijom kompetencijom smatraju „Razumijevanje tjelesnog, kognitivnog i socijalnog razvoja djeteta", a na posljednjem mjestu prema važnosti nalazi se „Primjena novih tehnologija u radu". U dijelu istraživanja gdje su odgojitelji procjenjivali osobnu razvi-

jenost pojedinih kompetencija, najrazvijenijom kompetencijom pokazalo se „Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti", a na dnu ljestvice razvijenosti nalazi se „Ulaganje truda u profesionalni razvoj" te „Uključivanje roditelja u rad ustanove".

Promatrane su i razlike u samoprocjeni razvijenosti kompetencija i procjeni njihove važnosti s obzirom na dob, inicijalno obrazovanje, radno iskustvo i uvjete rada odgojitelja. Nul-hipoteza se ne odbacuje u slučaju razvijenosti kompetencija u odnosu na dob, a u slučaju važnosti kompetencija u odnosu na dob, inicijalno obrazovanje i radno iskustvo. Drugim riječima, nul-hipotezu je potrebno odbaciti u odnosu na inicijalno obrazovanje, radno iskustvo i uvjete rada odgojitelja (razvijenost kompetencija), i u odnosu na uvjete rada odgojitelja (važnost kompetencija), jer su na tim česticama pronađene statistički značajne razlike među odgojiteljima.

Premda je istraživanje provedeno na prigodnom uzorku male veličine i ne bi bilo opravdano generalizirati rezultate, oni su indikativni i mogu poslužiti za daljnja istraživanja ove teme. Dobiveni rezultati impliciraju potrebu prilagodbe inicijalnog obrazovanja odgojitelja i/ili trajnog profesionalnog učenja kako bi se unaprijedilo njihove kompetencije za primjenu pedagoškog vođenja u suvremenim ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Znanstveni se, pak, doprinos rada ogleda u operacionalizaciji kompetencija za pedagoško vođenje u kontekstu predškolske ustanove, izradi mjernoga instrumenta s dva tipa skale te razradbi metodologije koju je moguće primijeniti na sveobuhvatnije istraživanje problema odgojiteljskog uključivanja u procese vođenja unutar ustanove.

Literatura

ALAÇAM, N., R. OLGAN R. (2021). Pedagogical documentation in early childhood education: A systematic review of the literature, *Ilkogretim Online*. 20 (1): 172-191.

ANDREWS, M. (2009). Managing change and pedagogical leadership. U: Robins, A., S. Callan (ur.). *Managing Early Years Settings. Supporting and Leading Teams*. (45–64). London: SAGE.

CHEW, J., D. ANDREWS. (2010). Enabling teachers to become pedagogical leaders: case studies of two IDEAS schools in Singapore and Australia, *Educational Research for Policy and Practice*. 9 (1): 59–74. http://doi.org/10.1007/s10671-010-9079-0

COHEN, L., L. MANION, K. MORRISON. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

CONTRERAS, T. S. (2016). Pedagogical Leadership, Teaching Leadership and their Role in School Improvement: A Theoretical Approach, *Propósitos y Representaciones*. 4 (2): 231-284. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). Narodne novine 63/2008. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html. Posjećeno 14. Rujna 2022.

FONSÉN, E., U. SOUKAINEN. (2020). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals, *Early Childhood Education Journal*. 48 (1): 213–222.

GRICE, C., A. LIZIER, S. FRANCISCO. (2023). Decentring the leader and centring the site in education, *Journal of Educational Administration and History*. 55 (1): 1–5. https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2160106

HEIKKA, J., H. PITKÄNIEMI, T. KETTUKANGAS, T. HYTTINEN. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts, *International Journal of Leadership in Education*. 24 (3): 333-348. http://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923

HEIKKA, J., M. WANIGANAYAKE. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education, *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*. 14 (4): 499-512. https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909

JENSEN, B., R. L. IANNONE. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care

(ECEC) in Europe: Findings from a comparative review, *European Journal of Education Research, Development and Policy*. 53 (1): 23–33. https://doi.org/10.1111/ejed.12253

JOHNS, C. (2009). *Becoming a Reflective Practitioner*. Singapore: Wiley-Blackwell.

KARAMATIĆ BRČIĆ, M., R. PETANI, M. MIOČIĆ. (2020). Inclusive Culture in Preschool Institution – Pedagogical Competences of Preschool Teachers in Croatia, *Sodobna pedagogika*. 71 (1): 156–173.

KREIDER, H. (2002). *Getting Parents "Ready" for Kindergarten: The Role of Early Childhood Education*. MA Cambridge: Harvard Family Research Project.

LAU, E.Y. H., M. L. Ng. (2019). Are they ready for home-school partnership? Perspectives of kindergarten principals, teachers and parents, *Children and Youth Services Review*. 99 (1): 10–17. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.019

LEUNG, K., A. SOON, M. L. TAN. (2014). Intercultural Competence, *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 1: 489–519. http://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229

LIPSCOMB, S., B. HATFIELD, H. LEWIS, E. GOKA-DUBOSE, C. ABSHIRE. (2021). Adverse childhood experiences and children's development in early care and education programs, *Journal of Applied Developmental Psychology*. 72 (1): 101218. https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101218

LUKENDA, A., A. M. IVELJIĆ. (2022). Pregled i analiza kritika koncepta cjeloživotnog obrazovanja, *Acta Iadertina*. 19 (2): 205–224.

LJUBETIĆ, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta - Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školske novine.

MALE, T., I. PALAIOLOGOU. (2013). Pedagogical leadership in the 21st century: evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*. http://doi.org/10.1177/1741143213494889

MALE, T., I. PALAIOLOGOU. (2016). Pedagogical leadership in action: two case studies in English schools, *International Journal of Leadership in Education*. 20 (6): 733–748. http://doi.org/10.1080/13603124.2016.1174310

MAVRAČIĆ MIKOVIĆ, I. (2019). Stavovi roditelja i odgojitelja o oblicima suradnje i partnerstva u dječjem vrtiću, *Didaskalos*. 3 (3): 69–84.

MENDEŠ, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece. Od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija. Prilozi hrvatskoj pedagogij-*

skoj baštini. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
MLINAREVIĆ, V., S. TOMAS. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta, *Magistra Iadertina*. 5 (1): 143–159.
MODRIĆ, N. (2013). Kompetencije odgojitelja za učinkovito upravljanje problemnim situacijama, *Napredak*. 154 (3): 427–450.
MOURAZ, A., A. NOBRE. (2021). Change Life to Online: Pedagogical Relationship in Pandemic Time. *European Distance and E-Learning Network Proceedings: Lessons from a Pandemic for the Future of Education*. Madrid: EDEN. 494–502. https://doi.org/10.38069/edenconf-2021-ac0049
Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
PEKO, A., R. VARGA, D. VICAN. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
PRIŠL, E. (2014). (Re)definicija pojma kompetencije i interkulturalne kompetencije. U: *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. (4–68). Zagreb: Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu.
Preporuka Europskog parlamenta i Savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje (18. prosinca 2006). Lisabon: Official Journal of the European Union.
Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i kulture, Zavod za školstvo.
PRSKALO, I. (2021). *Obrazovanje budućih odgajatelja i učitelja za rad sa suvremenim tehnologijama*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
REE, M., A. EMILSON. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child–educator interactions, *Early Child Development and Care*. 190 (14): 2229–2240.
ROMIJN, B., P. SLOT, P. LESEMAN. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review, *Teaching and Teacher Education*. 98 (1): 103236. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236
SHAKED, H., SCHECHTER, C. (2017). Systems thinking among school middle leaders, *Educational Management Administration & Leadership*. 45 (4): 699–718.
SLUNJSKI, E. (2018). *Izvan okvira 3, Vođenje: prema kulturi promjena*. Zagreb: Element d.o.o.

SLUNJSKI, E. (2019). *Izvan okvira 4, Mudrost vođenja: prikaz istraživanja i alati razvoja prakse vođenja.* Zagreb: ZNANJE d.o.o.

STARC, B., M. ČUDINA-OBRADOVIĆ, A. PLEŠA, B. PROFACA, M. LETICA. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi.* Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

ŠAGUD, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar.* Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.

ŠAGUD, M. (2013). Profesionalizam odgajatelja – temeljni čimbenik u mijenjanju kulture predškolske ustanove. U: Hrvatić N., A. Klapan (ur.). *Pedagogija i kultura*. (281–289). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

TALEVI, D., V. SOCCI, M. CARAI, G. CARNAGHI, S. FALERI, E. TREBBI, A. DI BERNARDO, F. CAPELLI, F. PACITTI. (2020). Mental health outcomes of the covid-19 pandemic, *Rivista di psichiatria*. 55 (3): 137–144. https://doi.org/doi 10.1708/3382.33569

TOPRAK, M., M. KARAKUS, J. CHEN. (2023). Transformational school leadership: a systematic review of research in a centralized education system, *Journal of Educational Administration*. Lipanj 2023. https://doi.org/10.1108/JEA-10-2022-0185

VARGA, R. (2022). Pedagoška ljubav u doba pandemije. U: Beljanski, M., M. Cvijetić Vukčević, D. Đorđić (ur.). *Obrazovanje u osnovnoj školi u vreme pandemije*. (114–123). Sombor: Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru.

VIŠNJIĆ JEVTIĆ, A. (2018). Suradnički odnosi odgajatelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja. U: Višnjić Jevtić, A., I. Visković (ur.). *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. (77–110). Zagreb: Alfa.

Self-assessed Readiness for Pedagogical Leadership among Kindergarten Teachers

Nikolina VARJAČIĆ
Kindergarten Pinokio, Donji Miholjac

Rahaela VARGA
Faculty of Educational Sciences,
Josip Juraj Strossmayer University of Osijek

Keywords:
kindergarten, competences, teachers, pedagogical leadership, ECEC

Abstract

Pedagogical leadership is being increasingly promoted as a participative form of leadership that represents a departure from the traditional understanding that there is only one leader in an institution. In the case of a kindergarten, in addition to the headteacher, teachers should also practice pedagogical leadership at the level of a particular kindergarten group. In order to be ready to apply various aspects of pedagogical leadership in everyday practice, teachers' need knowledge and skills to effectively solve various professional challenges, but also a responsible approach, i.e. awareness of the importance of pedagogical leadership competences.

Research was conducted with the aim of exploring teachers' readiness to use pedagogical leadership in kindergarten groups, measured by self-assessment of the developed competences and the assessment of the importance of particular competences for pedagogical leadership. In addition, the significance of group differences in the mentioned (self) assessment was also looked into. The results show that teachers perceive themselves best prepared to respect diversity and multiculturalism and to build trust and collaborative relationships with children, while they are least prepared to apply new technologies in their work, invest in professional development, and involve parents in their work. Certain statistically significant differences were found among teachers with regard to their initial education, work experience and working conditions (developed competences) and working conditions (importance of competences for pedagogical leadership).

Doprinos predstavnika kulturne pedagogije hrvatskoj pedagogijskoj baštini

Marija BISTRIĆ
Doktorandica na Sveučilištu u Zadru,
Poslijediplomski doktorski studij pedagogije
Kvaliteta u odgoju i obrazovanju

UDK: 37.013.43(497.5)(091)
DOI: 10.15291/ai.4210
Pregledni članak
Primljeno: 29. 09. 2022.

Ključne riječi:
kulturna pedagogija, odgoj, odgojno djelovanje, pedagogijska baština

Sažetak

Kulturna pedagogija razvila se u Njemačkoj početkom 20. stoljeća unutar reformne pedagogije, a nastala je kao odgovor na krizu zastarjele normativne pedagogije herbartovskog podrijetla. U Hrvatskoj se pojavila između dva svjetska rata djelovanjem najznačajnijih predstavnika kulturne pedagogije u Hrvatskoj – Stjepana Matičevića, Pavla Vuk-Pavlovića te Stjepana Patakija. U središte svog interesa stavlja odgoj, kulturu, kulturne vrijednosti te odnos između odgajatelja i djeteta, odnosno mladog čovjeka. Cilj rada je utvrditi sličnosti i razlike u stajalištima prema odgoju iz perspektive vodećih hrvatskih predstavnika kulturne pedagogije te utvrditi mjesto kulturne pedagogije u hrvatskoj pedagogijskoj baštini pomoću rada na dokumentaciji. Glavni doprinos predstavnika kulturne pedagogije hrvatskoj pedagogijskoj baštini ogleda se u odvajanju pedagogije od filozofije u samostalnu znanstvenu disciplinu, promoviranju i unapređenju izobrazbe i stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, a zatim i u osuvremenjivanju pedagogijskih misli po uzoru na suvremena pedagoška promišljanja tadašnjih europskih pedagoga. Nadalje, Matičević je 1928. utemeljio prvi studij pedagogije na Sveučilištu u Zagrebu, Vuk-Pavlović svojim je djelom Ličnost i odgoj, napisanom u duhu kulturne pedagogije, hrvatskoj pedagogijskoj baštini ostavio u naslijeđe vrlo vrijednu teoriju odgoja, a zaslugom Patakija osnovan je Pedagoški institut Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu na kojem je organizirao i pedagoško-metodičko obrazovanje budućih srednjoškolskih nastavnika, što također predstavlja važan doprinos hrvatskoj pedagogiji u cijelosti.

UVOD

Pedagogija, a s njom i odgoj kao predmet njena proučavanja, tijekom povijesti su stalno bili izloženi promjenama (Giesecke, 1993; Vukasović, 2015; Hercigonja, 2020). Obzirom da se odgoj povijesno pojavio kad i sam čovjek te je nezamjenjiva odrednica čovjekovog života, ima važnu ulogu u povijesnom razvitku ljudskog roda, ali i u današnjem suvremenom društvu. Još od drevne antike do danas postojala su i razvijala se pedagoška iskustva, učenja i spoznaje o odgoju. Bez odgoja zasigurno ne bi bilo ni čovjeka u punom smislu te riječi, a onda ne bi postojala ni ljudska zajednica, njena kultura, ni povijest. Tako je nemoguće govoriti o bilo kojem pedagogijskom pravcu, a pritom ne raspravljati o njenim temeljnim predmetima izučavanja – odgoju. Iako postoje brojne definicije i određenja odgoja, kojeg pak nije lako definirati, svakako se možemo složiti kako je odgoj aktivnost svojstvena čovjeku, a kroz koju se on razvija kao cjelokupno ljudsko biće da bi kroz nju u konačnici i postao čovjekom u svakom pogledu te riječi (Polić, 1993; Bašić, 2000; Vukasović, 2010, 2013, 2015; Bognar, 2015). S druge strane, upravo je odgoj temelj kulturnog i povijesnog razvoja čovjeka. Stoga je ključno promatrati odgoj čovjeka iz povijesnog kuta, kroz povijest odgoja i kulture, odnosno razvoj moralnih vrijednosti.

Kulturna pedagogija svrstala se među tri najznačajnija pedagogijska pravca, a razvila se pod utjecajem duhovnoznanstvene pedagogije čiji su glavni predstavnici u to vrijeme bili Wilhelm Dilthey, Eduard Spranger i Theodor Litt, a koji su ujedno izvršili i najveći utjecaj na predstavnike kulturne pedagogije u Hrvatskoj, a time i na samu kulturnu pedagogiju u Hrvatskoj (Zaninović, 1993: 160; Radeka, 2011: 120). Cilj rada je utvrditi sličnosti i razlike u stajalištima u odgoju iz perspektive vodećih hrvatskih predstavnika kulturne pedagogije te utvrditi mjesto kulturne pedagogije u hrvatskoj pedagogijskoj baštini. Kriteriji po kojima će se provoditi analiza su pojmovi karakteristični za kulturnu pedagogiju: odgoj, odnos pedagogijske teorije i prakse, ličnost, odnos pedagogije i filozofije, odgojna svrha, odgajanje te odnos odgajatelja i odgajanika. Analiza pojedinih kriterija provest će se radom na dokumentaciji (Mužić, 2004).

KONTEKST NASTANKA I TEORIJSKO POLAZIŠTE KULTURNE PEDAGOGIJE U HRVATSKOJ

Pedagogija se proučavala kao dio filozofije sve do početka 19. stoljeća, odnosno dok ju Herbart nije osamostalio odvojivši ju u autonomnu znanost. Herbart i njegovi učenici i sljedbenici dominiraju u pedagoškim stajalištima sve do pojave reformne pedagogije koja označava period burnih pedagoških zbivanja. Dok su se u Europi događale brojne promjene u školstvu, pod utjecajem različitih novih pravaca, pokreta i škola, u Hrvatsku ta nova reformna strujanja dopiru nešto sporije, ali su ipak omogućena zahvaljujući putovanjima naših pedagoga u druge države, ponajprije u Austriju, Njemačku, Francusku i Češku (Vukasović, 2013, 2015). Tako se u Njemačkoj početkom 20. stoljeća unutar reformne pedagogije pojavljuje i kulturna pedagogija koja je pomoću odgoja nastojala obnoviti kulturni život (Zaninović, 2013; Vukasović, 2015; Hrvatska enciklopedija, 2006). Dok se u Srbiji i Sloveniji u tom periodu snažno razvijala pedagogija radne škole, u Hrvatskoj se ipak najsnažnije razvila kulturna pedagogija. Proučavajući temeljna teleologijska pitanja pedagogije i odgoja, kulturna se pedagogija posvetila pedagogijskoj teoriji, odnosno pedagogijskoj znanosti, a s njom počinje cjelovito promišljanje odgoja kod pedagoga teoretičara, što pridonosi napuštanju „prosvjetiteljskog pristupa pedagogijskoj teoriji" (Radeka, 2011: 120–122).

Iako je Diltheyeva duhovnoznanstvena pedagogija obuhvatila sasvim različita i nehomogena pedagogijska strujanja, ona svakako predstavlja određeno teorijsko polazište kulturne pedagogije (Gudjons, 1994: 29). Naglašavanjem nepromjenjivih duhovnih kulturnih vrijednosti, Dilthey ukazuje na konstantnost morala, nauke i same kulture, a koje predstavljaju vrijednosti kulture (Zaninović, 1993: 160). Spranger pak odgoj definira kao specifičan proces unutar ljudske kulture ističući kako se odgoj i kultura međusobno prožimaju, pa smatra da tamo gdje je prisutan odgoj zasigurno ima i kulture (Bollnow, 1989: 3). Theodor Litt bio je pod utjecajem svog učitelja Diltheya, no također ima i dodirnih stajališta sa Sprangerom. Njegova temeljna misao o odgoju temelji se na spoznavanju i življenju pa ističe kako odgajatelj treba pustiti dijete da se samo razvija u onom području u kojem treba samo spoznavati svijet, dok ga, s druge strane, ne smije pustiti da se razvija i raste samo tamo gdje bi ga on trebao voditi i usmjeravati (Zaninović, 1993: 161).

Polazeći od uvjerenja kako teorija odgoja želi utjecati na odgojnu praksu,

kulturna pedagogija zauzima stajalište kako teorija odgoja ujedno i proizlazi iz prakse, u čemu ujedno i vidi razlog svog postojanja i odgojnog zadatka. Kulturna pedagogija u centar svog promatranja i interesa prvenstveno postavlja čovjeka, kulturu i sustav vrijednosti te odnos čovjekovog odgoja prema kulturi i sustavu vrijednosti čovjeka, zahtijevajući od odgoja razvoj svih potencijala mladog čovjeka (Zaninović, 1993, 159; Radeka, 2011: 121, 2020: 199). Čovjek kao središte interesa kulturne pedagogije sagledava se kao „htijuće, osjećajnosno i djelatno biće", u kontekstu svojih životnih odnosa, za razliku od dotadašnjeg herbatovskog poimanja čovjeka kao razumskog bića (Zaninović, 1993: 159; Gudjons, 1994: 29; Radeka, 2011: 121, 2020: 199, 205). Naime, čovjekova se duhovna „punina" ne može ostvariti samo razumom, odnosno *ratiom*, pa bi kao takva „svaka jednostrana izobrazba razuma bila proturječna promatranju čovjeka u ukupnosti njegovih moći" (Gudjons, 1994: 29). Obzirom na svoj predmet proučavanja kulturna se pedagogija ujedno i odupire negiranju svakodnevnih problema s kojima se čovjek susreće u suvremenom svijetu ističući kako je kultura najvažnija u čovjekovom odgoju i životu (Radeka, 2020; Hrvatska enciklopedija, 2006). S druge strane, kulturna pedagogija u središte svog promatranja također stavlja i temeljna pedagogijska odgojna pitanja, promatrajući pedagogiju kao samostalnu znanstvenu disciplinu. Temelji se na individualizmu u odgoju, idejnom pluralizmu, uravnoteženom odnosu odgajanikove ličnosti i ljudske zajednice (Radeka, 2011: 116, 121).

Kulturna pedagogija u Hrvatskoj razvijala se između dva svjetska rata, pod utjecajem Sveučilišnih profesora, znanstvenika, pedagoga i filozofa – Stjepana Matičevića, Pavla Vuk-Pavlovića i Stjepana Patakija, koji su ostavili najdublji trag na kulturnu pedagogiju u Hrvatskoj te su ujedno i njeni najistaknutiji predstavnici (Zaninović, 1993; Vukasović, 1994, 2015; Radeka, 2000, 2011, 2013, 2020). Proučavanje kulturne pedagogije u Hrvatskoj počinje 1916. godine sa Matičevićem, zatim ju 1928. počinje proučavati Pataki, a 1932. i Vuk-Pavlović. Osim njih predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj bili su i Vladimir Petz, Marijan Tkalčić i drugi (Radeka, 2000, 2011, 2013, 2020). Naši su pedagozi tijekom svog školovanja i pedagoškog rada boravili u europskim zemljama, ponajprije u Njemačkoj, Austriji i Češkoj gdje su upoznavali pedagoške glavne reformne mislioce i bogatili svoja saznanja i spoznaje te potom u duhu suvremenih pedagogijskih promišljanja stvarali vrijedne plodove hrvatske kulturne pedagogije. Crpeći saznanja iz kulturne, filozofijske i vrijednosne pedagogije i prateći pedagoška zbivanja u Europi sudjelovali su u znanstvenom promišlja-

nju i osmišljavanju pojma odgoja, kao i samog procesa odgajanja (Vukasović, 2015). Obzirom na povijesne i društvene okolnosti koje su se događale na našim prostorima početkom 40-ih godina 20. stoljeća, našim glavnim predstavnicima kulturne pedagogije ograničeno je slobodno pedagogijsko stvaralaštvo u dotadašnjem duhu i kontinuitetu kulturne pedagogije. Naime, Matičević je preminuo 1940. godine, iduće godine Vuk-Pavlović prisilno je umirovljen, a Pataki naglo smanjuje objavljivanje radova radi totalitarnog okruženja[1], da bi završetkom Drugog svjetskog rata 1945. godine bio onemogućen, pa i prekinut njen daljnji razvoj (Radeka, 2000: 152–153, 2011: 122, 2013: 350, 2020: 206).

Stjepan Matičević (1880. – 1940.) prvi je autor koji je u Hrvatskoj počeo razvijati kulturnu pedagogiju. Bio je sveučilišni profesor, pedagog, akademik i znanstvenik, ali i utemeljitelj prvog studija pedagogije na Sveučilištu u Zagrebu. Svojim dolaskom na Sveučilište u Zagrebu, 1928. godine, odvaja pedagogiju od filozofije u samostalnu znanstvenu disciplinu te se otada stječu i prvi doktorati iz pedagogije (Vukasović, 2010, 2015; Radeka, 2020). U vrijeme njegova rođenja, školovanja, a kasnije i pedagogijskog stvaranja, događale su se intenzivne političke, kulturne, društvene i ekonomske promjene te su se prevodili pedagoški radovi J. A. Komenskog, Pestalozija, Mossoa, Spencera i drugih, što je doprinijelo njegovom pedagogijskom i filozofijskom stvaranju istaknuvši ga kao najplodonosnijeg hrvatskog pedagoga i filozofa (Dumbović, 1999; Čepulo, 2002; Krešić, 2011; Vukasović, 2015; Radeka, 2020). Obzirom da je u pedagogiju ušao iz filozofije, u svojim prvim radovima promišlja o filozofskim pitanjima te obrađuje filozofske probleme, a riječ je o radovima: *Prilog zasnivanju logike* (1907), *Neke napomene u prilog našoj filozofijskoj i psihologijskoj terminologiji* (1912) te *Počeci filozofije* (1919) (Vukasović, 1994: 394). Duh kulturne pedagogije ogleda se u člancima *Osnovi nove škole* (1934b), *Idealni i realni momenat u uzgoju* (1923), *K problematici funkcije uzgajanja i jedne nauke o njoj* (1934a), *Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje* (1934c) te *Priroda, kultura i odgoj* (1935).

Pavao Vuk-Pavlović (1894. – 1976.) sveučilišni je profesor, znanstvenik, pedagogijski i filozofijski pisac koji također u Hrvatskoj djeluje između dva svjetska rata (Vukasović, 1994: 398, 2010: 109, 2015: 97). Iako je istaknuti hrvatski filozof, smatramo ga i istaknutim hrvatskim pedagogom (Vukasović, 2015). Studirao je na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, ali i u Berlinu i Leipzegu. Upravo će mu studiranje u Njemačkoj, u kojoj je slušao predavanja poznatih predstavnika pe-

[1] Radeka u svojoj doktorskoj disertaciji iz 2000. godine objašnjava kako je tadašnja totalitarna vlast određene dijelove kulturne pedagogije prepoznavala kao „ostatke liberalizma" te ih je kao takve zabranjivala (Radeka, 2000: 152).

dagogijskih, psihologijskih i filozofijskih reformnih strujanja, omogućiti cjelovitije shvaćanje svrhe i značenja odgoja u životu čovjeka i njegovoj zajednici kao i sagledavanje fenomena odgoja iz različitih pedagoških stajališta (Vukasović, 1994, 2010, 2015). Od 1928. predaje na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu kao profesor teorijske pedagogije, teorijske i praktične filozofije te povijesti filozofije i pedagogije. Već iduće godine u svojstvu docenta prelazi na Filozofski fakultet u Zagrebu gdje pomaže profesoru Stjepanu Matičeviću u ostvarivanju studijskog programa pedagogije te izvodi kolegije Filozofija odgoja i Povijest odgoja i odgojnih teorija (Vukasović, 1987: 164, 1994: 398–399, 2010: 109, 2015: 98). Sukladno kolegijima koje je izvodio na Filozofskom fakultetu u Zagrebu objavio je i nekoliko osobito vrijednih pedagoških radova koji su ostavili velikog traga na shvaćanje odgoja i odgojne djelatnosti (Vukasović, 1994: 399, 2010: 109, 2015: 100–101). Prvenstveno se to odnosi na djela *Ličnost i odgoj* (1932) te *Stvaralački lik Đure Arnolda* (1934), a zatim i na radove *Teorija i odgojna zbilja* (1934), *Odgajateljska obazrivost* (1935), *Na granicama odgajateljske obazrivosti* (1936), *Uzgoj, odgoj i obrazovanje* (1939) koji su objavljeni u časopisu *Napredak* (Vukasović, 2010: 109). Duh kulturne pedagogije ogleda se u djelima *Ličnost i odgoj* (1932) i *Teorija i odgojna zbilja* (1934). Upravo je djelo *Ličnost i odgoj*, prema Vukasoviću (1987: 164, 2015: 101), Vuk-Pavlovićevo najvažnije pedagoško djelo i „prva naša filozofija odgoja". Djelo *Ličnost i odgoj* (1932) filozofi s jedne strane nazivaju hrvatskom filozofijom odgoja, a pedagozi ju s druge strane nazivaju teorijom odgoja (Vukasović, 2015: 101). Sam Vuk-Pavlović ju u predgovoru djela pak naziva filozofijsko-pedagoškim djelom, odnosno „filosofičko-pedagogičkim izvodom" (Vuk-Pavlović, 1932: 7).

Stjepan Pataki (1905. – 1953.) sveučilišni je profesor, pedagog, znanstvenik, pedagogijski pisac, istaknuti javni i kulturni djelatnik i utemeljitelj Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Uz Matičevića i Vuk-Pavlovića najpoznatiji je predstavnik kulturne pedagogije u Hrvatskoj te zauzima jedno od vodećih mjesta među hrvatskim pedagogijskim teoretičarima (Vukasović, 2015: 117–120; Zaninović, 1993**:** 165). Nakon studija filozofije, pedagogije i matematike na Mudroslovnom fakultetu Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, kao gimnazijski profesor proširuje i nadograđuje svoja pedagogijska saznanja putujući u Češku i Njemačku (Vukasović, 1994, 2015; Radeka, 2000: 215–216). Naslijedivši Matičevića na zagrebačkom sveučilištu aktivno je sudjelovao u pedagoškom osposobljavanju i usavršavanju odgojitelja, učitelja i pedagoga te organizirao i pokrenuo objavljivanje pedagoške lite-

rature. Upravo je njegovom zaslugom 1946. godine osnovan Pedagoški institut Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Svojim aktivnim pedagoškim, praktičnim i teorijskim djelovanjem na sveučilištu omogućio je i reorganizaciju Odsjeka za studij pedagogije u novu organizaciju pedagoško-metodičke izobrazbe budućih nastavnika. Tako je pod njegovim vodstvom u Pedagoškom institutu organizirano pedagoško-metodičko obrazovanje budućih srednjoškolskih nastavnika, čime su postavljeni temelji metodika srednjoškolske nastave, što je pak rezultiralo nastankom metodičkih priručnika, brojnih metodika, udžbenika, ali i radova u pedagoškim časopisima (Vukasović, 1994, 2015: 119–120). Obzirom da je studirao filozofijsku grupu predmeta, u početku se bavio filozofijskim pitanjima pa su i njegovi prvi radovi obrađivali filozofijsku tematiku, odnosno filozofijske probleme i filozofijska pitanja (Vukasović, 2015: 120). U gotovo dovršenom sveučilišnom udžbeniku *Opća pedagogija* Pataki je prikazao svoju koncepciju kulturne pedagogije, kao i svoje pedagogijske ideje (Vukasović, 2015: 123). U duhu kulturne pedagogije napisao je djela *Razmatranja o pedagogijskoj teleologiji* te *Filozofijski osnov pedagogijske teleologije* (1928)*, Kulturna pedagogija i problemi duhovno-znanstvene psihologije (Prilog kulturno-filozofijskoj problematici)* (1929), *Kultura i odgoj* (1932), *Problemi filozofijske pedagogije* (1933), *Razmatranje o filozofijskim i psihologijskim principima pedagogijske nauke* (1934), *Pedagogijska nauka i problemi odgojne funkcije* (1936), *Razvoj čovjeka i obrazovanje ličnosti* (1938), *O autonomiji uzgoja* (1939), *Smisao i uloga odgoja u kulturnom životu čovjeka* (1943) (Radeka, 2000; Vukasović, 1994, 2010, 2015).

Analiza pojmova karakterističnih za kulturnu pedagogiju iz perspektive hrvatskih predstavnika kulturne pedagogije

Matičević je glavnim pedagoškim pitanjem smatrao određivanje same odgojne funkcije koja povezuje odgojne vrijednosti, odgajatelja i odgajanika u skladan i cjelovit pedagoški odnos (Vukasović, 1994: 394, 2010: 108, 2015: 79). Odgoj kao takav primarno shvaća kao kulturno i prirodno čovjekovo razvijanje i uspinjanje u smjeru napretka ljudske zajednice, ali i ljudske vrste, pri čemu svaki čovjek raste i razvija se aktivno prelazeći iz subjektivnog u objektivni duh, odnosno iz individualnog duha prerasta u kolektivni duh, u kulturnu zajednicu koja predstavlja temelj zajedničkim društvenim i kulturnim dostignućima čitavoga čovječanstva (Kujundžić i Marjanović, 1991: 44;

Radeka, 2020: 199). Dok Matičević shvaća odgoj kao „kulturnu praksu", promišljeno djelovanje odgajatelja na ponašanje i razvoj pojedinca te prenošenje kulturnih vrijednosti[2] (Matičević, 1934a, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 191, 199), Vuk-Pavlović ga definira kao „općečovječansko služenje čovječanstvu" koji je jedinstven svim ljudima (Vuk-Pavlović, 1932: 206), a Pataki ga pak vidi kao jasno određen objekt, usmjerenu djelatnost koja njeguje kulturu i kulturne vrijednosti, ima sebi svojstvene ciljeve i svrhu, a svojstven je samo čovjeku te služi oblikovanju mladog bića u čovjeka (*ličnost*) putem kulturnih vrijednosti (Pataki, 1934: 249, 1938a: 14, 20, 30, 1938b: 154), što je prikazano u *Tablici 1*.

Tablica 1. Analiza pojmova karakterističnih za kulturnu pedagogiju iz perspektive predstavnika kulturne pedagogije u Hrvatskoj

POJMOVI KARAKTERISTIČNI ZA KULTURNU PEDAGOGIJU	Matičević	Vuk-Pavlović	Pataki
ODGOJ	Odgoj je promišljeno djelovanje na ponašanje i razvoj čovjeka putem kulturnih (moralnih) vrijednosti, kulturno razvijanje čovjeka u smjeru napretka ljudske zajednice, a temelji se na koncepciji slobodne komunikacije svih njegovih sudionika.	Odgoj je jedinstven svim ljudima, a predstavlja proces izgrađivanja čovjeka međudjelovanjem okoline i kulture.	Odgoj je svojstven samo čovjeku, a odnosi se na oblikovanje čovjeka putem temeljnih životnih i kulturnih vrijednosti u cilju obrazovanja ličnosti. Odgoj je usmjerena djelatnost koja ima svoje ciljeve i svrhu te njeguje kulturu i kulturne vrijednosti.
ODNOS PEDAGOGIJSKE TEORIJE I PRAKSE	Pedagogiju čine i teorija i praksa. Pedagogijska teorija neodvojivi je dio prakse autonomne pedagogije.	Pedagogijska teorija i praksa čine neodvojivi dio jedne cjeline, uključuju jedna drugu.	Kulturna pedagogija približila je pedagogijsku teoriju samoj praksi. Pedagogijska teorija i praksa podjednako su važne, međusobno se isprepliću i trebaju se nadopunjavati.

[2] „Odgoj je svršna i planska (promišljena) njega (vođenje, formiranje) prirodnih mogućnosti čovjeka u njegovu razvoju na razini duhovnih (kulturnih) mu težnja tj. odgoj je svjesna njega kulturne volje čovjeka. Odgoj je prema tome također kulturan akt, ali upravljen na jednu naročitu kulturnu vrijednost, na odgojnu ili obrazovnu ideju" (Matičević, 1934a; u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 199).

POJMOVI KARAKTERISTIČNI ZA KULTURNU PEDAGOGIJU	Matičević	Vuk-Pavlović	Pataki
LIČNOST	Odgojem se individua preoblikuje (transformira) u personu (osobnost).	Pojedinac (lice) se pomoću kulturnih vrijednosti razvija u ličnost (čovjeka), a na tom putu pomaže mu društvo, odnosno odgajatelj.	Ličnost predstavlja jedan konačni cilj odgoja do kojeg vodi težak i dug put na kojem mu pomaže društvo, u prvom redu odgojno-obrazovne institucije. Ličnost je rezultat međudjelovanja čovjekove osobnosti i kulture.
ODNOS PEDAGOGIJE I FILOZOFIJE	Pedagogija je autonomna, samostalna znanost, no postoji povezanost pedagogije i filozofije u određenju njene odgojne svrhe.	Pedagogija je dio filozofije, a pedagogijski problemi ujedno su i filozofijski problemi.	Postoji povezanost pedagogije i filozofije u određenju njene odgojne svrhe, no pedagogija je autonomna, samostalna znanost.
ODGOJNA SVRHA	Raspravljanje o odgojnoj svrsi pripada filozofiji, a ogleda se u prenošenju kulturnih vrijednosti.	Odgojna svrha predstavlja jedinstven i osoban aspekt odgoja. Krajnja svrha odgoja je prerastanje lica u ličnost (pojedinca u čovjeka) s ciljem prenošenja kulturnih vrijednosti.	Raspravljanje o odgojnoj svrsi dio je pedagogije i filozofije, a cilj joj je odgajanje.
ODGAJANJE	Odgajanje predstavlja prenošenje kulturnih vrijednosti, preoblikovanje djeteta u jedinstvenu, potpunu ličnost.	Odgajanje predstavlja uključivanje pojedinca u kulturni život, ono je preodgajanje pojedinca u potpunog čovjeka.	Odgajanje je „kulturni posao“ potreban za nastavljanje kulture, smisleno i aktivno preoblikovanje mladog čovjeka u cilju njegovog osposobljavanja za život i kulturne zadaće.

POJMOVI KARAKTERISTIČNI ZA KULTURNU PEDAGOGIJU	Matičević	Vuk-Pavlović	Pataki
ODNOS ODGAJATELJA I ODGAJANIKA	Odgajatelj vodi odgajanika i prenosi mu kulturne vrijednosti, a njihov odnos temeljen je na odgajanikovoj slobodi odlučivanja.	Odnos između odgajatelja i odgajanika je osoban i neponovljiv te je temeljen na ljubavi i ravnopravnosti, umjesto na moći.	Odnos između odgajatelja i odgajanika predstavlja samo jedno odgojno područje. Odgojitelj odgaja svojim verbalnim i neverbalnim porukama, on je promatrač i poticatelj odgajanikovih aktivnosti te je promicatelj kulturnih vrijednosti.

Govoreći o odgoju, Matičević ističe kako je odgoj njega kulturne volje, odnosno ona je „kulturna praksa" čovjeka. S druge strane, Pataki obrazlaže kako su kultura i odgoj međusobno povezani u stalnoj međusobnoj interakciji pa, samim time, odgoj ovisi o kulturi, a kultura o odgoju (Pataki, 1938a: 8–9). Vuk-Pavlović za odgoj tvrdi da ga se treba sagledati kao cjelinu, odnosno kao proces unutar šireg konteksta života i kulture (Vuk-Pavlović, 1932: 12).

Nadalje, iz *Tablice 1.* uočavamo sličnosti i razlike u shvaćanju odnosa pedagogijske teorije i prakse, kao i odnosa pedagogije i filozofije iz perspektive naših predstavnika kulturne pedagogije. Tako Matičević pedagogijsku teoriju vidi kao neodvojivi dio prakse autonomne pedagogije (Matičević, 1934a, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 167–168, 191–192), Vuk-Pavlović smatra kako su pedagogijska teorija i praksa neodvojivi dio jedne cjeline koje ne mogu isključivati jedna drugu, a teorija kao takva mora „neposredno služiti praksi" (Vuk-Pavlović, 1934: 51). Pataki pak smatra kako je upravo kulturna pedagogija „približila pedagogijsku teoriju obrazovnoj praksi", a što je po njemu presudno za sam razvoj kulturne pedagogije (Pataki, 1929: 298–299). Pataki tako drži da su pedagogijska praksa i teorija jednako važne[3] te kao i Vuk-Pavlović

[3] „Pedagogija bi zaista prestala biti moguća u smislu jedne teorijske 'čiste' nauke bitka i zazbiljenosti (…). Prestala bi lako u tom slučaju biti moguća i kao autonomna nauka (…). Pedagogija može baš tako biti i teorija i norma, i 'čista' i tehnologijska (praktična) nauka (…). Pedagogija je nauka ili teorija o jednoj naročitoj praksi i prema tome je pedagogija i teoretska nauka naročite zaozbiljnosti i praktična i tehnologijska nauka naročitog zadatka, ona je ujedno i teoretska i

smatra da su one međusobno povezane, a obzirom da se međusobno isprepliću trebaju se nadopunjavati[4] (Pataki, 1938a: 9–10).

U promišljanjima o *ličnosti* Matičević (Matičević, 1934b, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 136) naglašava kako do potpune, samostalne ličnosti dolazi samo odgojem u kojem prevladava slobodna volja odgajanika[5], odnosno *ličnost* predstavlja put razvoja individue u potpunu osobnost čovjeka pomoću odgoja. S druge strane, kod Vuk-Pavlovića i Patakija nalazimo određene dodirne točke u temeljnom shvaćanju odgoja i određenju *ličnosti*. Sličnosti se očituju u samom predmetu odgoja, odnosno kulturnim vrijednostima pomoću kojih se čovjek razvija i u konačnici postaje čovjekom. Tako svoje polazište u odgoju Vuk-Pavlović (1932: 228–229) vidi upravo u kulturnim vrijednostima koje omogućuju čovjeku razviti svoju duhovnu slobodu pomoću koje će se izdići iz materijalnog svijeta u novi svijet kulturnih vrijednosti, dok Pataki smatra kako se odgojem oblikuje odgajanik (mladi čovjek) koji se razvija i oblikuje u međuodnosu s drugim ljudima i kulturom – svojom okolinom (Pataki i sur., 1939: 442). Pataki (1938a, 1938b) tako smatra kako je čovjek već svojim rođenjem individua koja se pomoću kulturnih vrijednosti[6] razvija u *ličnost* kao je konačni cilj odgoja, a do kojeg vodi dug put[7]. Naime, i Vuk-Pavlović (1932) i Pataki (1938a) *ličnost* vide kao određeni put kojim čovjek treba krenuti kako bi u konačnici i postao čovjekom, no na tom putu mu prema Vuk-Pavloviću pomaže društvo, odnosno odgajatelj koji ga odgaja, dok Pataki. Međutim, također naglašava kako čovjeka na tom putu oblikuje društvo, no također naglašava važnost odgoja unutar odgojno-obrazovne institucije (škole). Prema Patakiju (1938a: 50), škola ima nezamjenjivu odgojnu zadaću u procesu obli-

normativna nauka" (Ibidem, 167, 199).

4 „Teoretičar samo pretpostavlja aktuelne probleme i potrebe faktičkog obrazovanja, uzgajanja i nema odnosno neće da imade vremena za ona 'filozofijska razmatranja' o svrsi, o ideji, o intenciji obrazovanja (…) jer ideja, svrha, intencija obrazovanja ne dolazi do jasne i distinktne svijesti odnosno do izravnog i izrazitog uticaja u svakom momentu obrazovnog rada, nego tumači i normira obrazovanje u cjelini. Praktičar opet po naravi svog posla zabavljen je poglavito obrazovnim radom i nerijetko, upravo često se dešava da (…) zaboravlja da postoji pitanje: što je obrazovanje i što se obrazovanjem nastoji ostvariti. Problematika obrazovne tehnike, obrazovna metodika, upravo je problematika najdjelotvornijeg rada" (Ibidem, 9–10).

5 „Odgoj i škola imaju razvijati čovjeka iz klice mu do puna lika, do potpune 'ličnosti'. Razvijanje je bit uzgoja. Bitnog, pravog i punog razvijanja nema bez lične slobode. Vezanje i upravljanje, čvrsto vođenje, suvišno normiranje i autorisanje može uroditi jedino artefaktom, samo u slobodi izrastao i porastao individuum prima prirodan lik i postizava prirodno određenje (…). Samo slobodan uzgoj, odnosno uzgoj koji će se tek svojim pobudama pobrinuti za to, da dijete faktično rate, ali raste iz sebe nesmetano, po svojim individualnim zakonima i potrebama, i tako izgradi samo sebe – individualno – do pune, samostalne ličnosti" (Matičević, 1934b, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 136).

6 Ljudsko se biće tokom svog životnog razvoja obrazuje odnosno formira (…). Ljudsko je biće bez sumnje već od svog rođenja, po činjenici prirode, individuum, ali tokom svog života ono *treba* da se izgrađuje i oblikuje u *kulturni* individuum" (Pataki, 1938b, u: Čehok, 1997: 141).

7 „Ličnost je jedan visoki ideal uzgoja i pedagogijskog nastojanja uopće (…). Put do njega težak je i dug" (Pataki, 1938a: 50).

kovanja *ličnosti* jer je *ličnost* primarno rezultat sinergije čovjekova individualiteta i kulture u kojem se odgojne zadaće i funkcije škole ogledaju „u kulturnom životu čovjeka". No, Pataki (1938b: 155) također naglašava kako se „*ličnost* u stabilnijem obliku formira tek poslije i izvan škole", pritom ističući važnost razvoja kulturnih vrijednosti unutar škole kako bi mladog čovjeka usmjerila i potaknula u njegovu budućem razvoju „u pravcima kulturnih sadržaja", izvan škole. Naime, i ova Patakijeva promišljanja o odgojnoj zadaći škole podsjećaju na Vuk-Pavlovićeva promišljanja o dostizanju razvijene *ličnosti* uz pomoć kulture i obrazovanja u školi, a čime se Pataki približio razmišljanjima i stajalištima Vuk-Pavlovićeve teorije odgoja po kojoj će *lice* uz pomoć kulturnih vrijednosti prerasti iz *lica* u *ličnost*. O ovoj sličnosti u stajalištima govori i Vukasović (2015: 123) ističući zanimljivu činjenicu da je Pataki isprva, povodom Vuk-Pavlovićevog djela *Ličnost i odgoj*, dao kritičan osvrt o postojanju univerzalnih vrijednosti, odgajateljske ljubavi, kulture i odgoja i negirao egzistiranje objektivnog idealizama, da bi se pred kraj razdoblja svog stvaranja u duhu kulturne pedagogije i sam približio njegovim pedagogijskim promišljanjima.

Razmišljajući o odgoju i odgajanju Matičević ističe potrebu traženja odgovora na njena temeljna pedagoška pitanja, a odgovore pronalazi i prepoznaje u filozofiji (Krešić, 2011). Matičević se zalagao za autonomnost pedagogije u odnosu na filozofiju, no pitanje pedagogijske teleologije ipak smatra pitanjem filozofije, dok odgoj i obrazovanje smatra praksom kao sastavnim dijelom autonomne pedagogije (Matičević, 1934a, u: Kujundžić i Marjanović, 1991; Zaninović, 1993). Tako u članku *K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj* (1934a) dokazuje autonomnost pedagogijske znanosti[8]. I Vuk-Pavlović, kao i Matičević, pedagogiju promatra dijelom filozofije, naročito u sagledavanju njenih odgojnih problema smatrajući kako su pedagogijski problemi zapravo i filozofijski problemi (Vuk-Pavlović, 1932: 42). Iako priznaje povezanost filozofije i pedagogije, Pataki pedagogiji daje određenje samostalne, zasebne znanosti o odgoju koja ipak ne ide toliko daleko da bi isključivala ikakve dodirne točke s filozofijom, osobito u određenju njene odgojne svrhe (Pataki, 1933, 1938a). Paktaki (1933: 13, 128) tako smatra kako je nemoguće progovarati i razmišljati o odgojnom djelovanju, a ne uzeti u obzir i teleološku svrhu odgajanja, koja je neodvojivi, sastavni dio filozofije. Sličnosti i razlike u staja-

[8] „Pedagogija kao nauka nalazi se u borbi za svoj predmet i za svoju radnu metodu (…). Pedagogija je zato teleologijska i normativna nauka, jer stavlja na čelo svoj pedagogijskoj refleksiji pitanje 'odgojnog cilja' (Matičević, 1934a, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 163–165). Nauka o odgoju ili pedagogija je prema tome specifična i prema drugima jasno razgraničena nauka sopstvene zakonitosti, ona je autonomna nauka" (Ibidem, 199).

lištima naših glavnih predstavnika kulturne pedagogije ogledaju se u samom definiranju odgojne svrhe. Pataki je odgojnu svrhu smatrao dijelom i ciljem odgajanja, dok je Matičević raspravljanje o odgojnoj svrsi smatrao zadaćom filozofije (Zaninović, 1993: 163). Tako Matičević svrhu odgajanja vidi u prenošenju kulturnih vrijednosti pojedinca na nove mlađe naraštaje (Matičević, 1923, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 86), dok ju Pataki (1928: 262) vidi u pravodobnom uočavanju i planiranom djelovanju odgajatelja, na što ukazuje i Vukasović (2015: 123). Vuk-Pavlović pak promatra odgojnu svrhu kroz prizmu odgoja, koja je kao takva osobna, odnosno „personalna", a predstavlja jedinstven i osoban aspekt odgoja koji je svakom čovjeku neponovljiv i individualan na njemu svojstven način (Vuk-Pavlović, 1932: 92). S druge strane, Vuk-Pavlović krajnju svrhu odgoja vidi u prerastanju *lica* u *ličnost*, odnosno pojedinca u čovjeka koji zatim postaje nositelj kulturnih vrijednosti (Vuk-Pavlović, 1932: 248), pri čemu uočavamo sličnosti s već spomenutim Patakijevim shvaćanjem *ličnosti* kao temeljnom svrhom, odnosno ciljem odgoja (Pataki, 1938a: 50).

Promišljajući o odgajanju Matičević, ključnu ulogu vidi u međusobnom djelovanju odgajatelja i odgajanika te kulturnih vrijednosti koje mu odgajatelj prenosi[9]. Prema Vuk-Pavloviću (1932), odgajanje je slobodno odgojno djelovanje[10] usmjereno na budućnost[11], odnosno na nove naraštaje, a predstavlja osobni, neponovljivi odnos između odgajatelja i odgajanika[12] u cilju razvoja pojedinca (*lica*) u izgrađenu osobnost, odnosno potpunog čovjeka (*ličnost*), te prenošenja i očuvanja kulturnih vrijednosti[13]. U određenju odgoja i odgajanja Pataki se najviše približio samom duhu kulturne pedagogije, pri čemu odgajanje vidi kao jedan „kulturni posao" potreban za „održavanje i nastavljanje kulture" (Pataki, 1928: 269). S druge strane, odgajanje definira kao smisleno

[9] Svako odgajanje, svaki se odgojni akt odigrava u neminovnom prepletu triju faktora: odgajanik – odgajatelj – vrijednost (kulturno dobro, ideal), pri čemu odgajatelj igra vidnu ulogu posrednika" (Matičević, 1934a, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 196).

[10] „Odgajanje se dade razumjeti samo kao djelovanje iz slobode, a nikako i nipošto kao čin, koji bi u bilo kojemu pravcu bio moguć i pod silu" (Vuk-Pavlović, 1932: 53).

[11] Odgajatelj ne odgaja za sebe, nego za budućnost, koja ima da se rodi, i dok bi god zatajio istinsko svoje bistvo, zanijekao pravo svoje pozvanje te odbjegao svoje carstvo, kad bi radio drukčije" (Ibidem, 241).

[12] „Ne može se odgojni proces razvijati izvan ličnog odnosa. Lica su, koliko su bića umom nadarena, prenosioci visokih i najviših dobara; lica su, kojima se razbuđuje čežnja za vrednotom te diže i jača volja za vrijednosnim doživljajem. Lica su, koja tako reći siju sjeme budućnosti i licima treba da budućnost rađaju (…). Svaka konkretna odgojna djelatnost pretpostavlja ličnost odgajateljevu s jedne, a lice pitomčevo s druge strane (Ibidem, 49–50).

[13] „Prema bistvenoj usmjerenosti pedagogičke funkcije, prema bitnim tendencijama i krajnjem naporu odgoja treba da se lice preraste u ličnost, a ličnost je čovjeku uistinu samo toliko, koliko je nosilac snažnih i uspješnih impulza i energija za prenošenje i rasađivanje visokih i najviših vrednota života, koliko iz njega općenito izviru odgoji utjecaji i učinci" (Ibidem, 248).

i aktivno preoblikovanje mladog čovjeka s ciljem njegova osposobljavanja za život i kulturne zadaće[14] (Pataki, 1938a).

Temelja razlika u stajalištima hrvatskih predstavnika kulturne pedagogije ogleda se u samoj slobodi koja je (ili nije) protkana u međusobnom odnosu odgajanika i odgajatelja također prikazanoj u *Tablici 1*. Promišljajući o odgajanju, Matičević ga vidi kao sredstvo upravljanja i oblikovanja kulturnom voljom odgajanika, odnosno prenošenje kulturnih vrijednosti[15] u kojoj odgajatelj kao pedagog vodi[16] dijete, no također naglašava važnost slobodne volje odgajanika (Matičević, 1934b, u: Kujundžić i Marjanović, 199: 124, 136; Matičević, 1934c, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 116–122). Vuk-Pavlović također smatra kako odgajanje obuhvaća cijelu kulturu i sva njena područja djelovanja, no za razliku od Matičevića smatra kako odgajanje ujedno predstavlja i osobni odnos između odgajanika i odgajatelja, koji također treba biti temeljen na ljubavi, ali ne i na moći odgajatelja prema odgajaniku (Vuk-Pavlović, 1932). Upravo se u međusobnom odnosu odgajajtelja i odgajanika ogleda temeljna razlika u stavovima na sam odgoj djeteta između Matičevića i Vuk-Pavlovića. Naime, Matičević *odgajateljevu ulogu* vidi u prenošenju kulturnih vrijednosti na odgajanika, prilikom čega odgajatelj preuzima primarnu, nadređenu ulogu u odnosu na dijete, a u kojoj on vodi dijete kroz put spoznavanja kulturnih vrijednosti (Matičević, 1934c, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 116–122). Vuk-Pavlović (1932: 232), s druge strane, odgajateljsku ulogu vidi u usmjeravanju djeteta kulturnim vrijednostima, pri čemu odgajatelj s djetetom, odnosno *odgajanikom*, gradi ravnopravan i međusobno uvažavajući odnos koji se treba temeljiti na ljubavi, slobodi i poštovanju (Vuk-Pavlović, 1932). S druge strane, Pataki (1938a, 43–44) ističe kako odnos između odgojitelja i odgajanika predstavlja samo jedno odgojno područje[17], odnosno odgojni proces treba sagledati kao cjeloviti međuodnos društvenog konteksta i odgajanika pa se odgojno djelovanje ne odnosi samo na profesionalnog odgojitelja, već i na širi društveni

[14] Odgajanje je intencionalno i više-manje, aktivno „zahvatanje" u razvojni tok mladenačkog života (u njegovo oblikovanje ili obrazovanje) sa svrhom osposobljavanja za opće životne i kulturne zadaće" (Pataki, 1938a: 43).

[15] „Odgajatelj predstavlja onu trajnu kopču, katalizatora i posrednika među duhovnim silama i mogućnostima odgajanikove individualnosti i objektivnim, u kulturi stečenim vrednotama" (Matičević, 1938c, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 113).

[16] „Odgajatelj u svojoj odgajateljskoj ljubavi ima svoje ideje i ciljeve, on zastupa svijet objektivnih vrednota (istinu, ljepotu, dobrotu i svetost) oličenih u kulturi jedne sredine (društva, naročito svog naroda), on mora da uvede i asimilira svog odgajanika toj kulturi i narodu" (Ibidem, 117).

[17] „Odnos odgajatelja i odgajanika je samo jedna sfera odgoja. Odgajatelj je samo uzor, model ponašanja, on je službenik i mentor općeg uzgojnog duha" (Pataki, 1938a: 43).

kontekst[18]. Tako Pataki smatra kako odgajatelj odgajanika odgaja verbalnim i neverbalnim porukama[19], on je promatrač i poticatelj odgajanikovih aktivnosti[20] te je promicatelj kulturnih vrijednosti[21].

ZNAČAJ KULTURNE PEDAGOGIJE ZA HRVATSKU PEDAGOGIJSKU BAŠTINU

Vodeći predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj ostavili su iznimno značajan i neizbrisiv trag u samoj povijesti pedagogije, u njenom osamostaljenju i razvoju kao znanosti, kao i u promoviranju i unapređenju izobrazbe i stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika na Sveučilištu u Zagrebu. Tako je Matičević 1928. utemeljio prvi studij pedagogije na Sveučilištu u Zagrebu, Vuk-Pavlović svojim je djelom *Ličnost i odgoj* (1932) hrvatskoj pedagogijskoj baštini ostavio u naslijeđe vrlo vrijednu teoriju odgoja, a Patakijevim je zalaganjem 1946. godine osnovan Pedagoški institut Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu na kojem je organizirao pedagoško-metodičko obrazovanje budućih srednjoškolskih nastavnika. Radeka (2013: 350, 2020: 205) tako ističe kako je kulturna pedagogija u hrvatskoj povijesti najznačajniji i najsnažniji pedagogijski pravac. Naime, kulturna pedagogija doprinijela je osuvremenjivanju i usklađivanju hrvatske pedagogijske misli s europskim i svjetskim pedagogijskim strujanjima, a njome je ujedno i postigla najvišu razinu unutar svog znanstvenog razvoja afirmirajući se u zasebnu, samostalnu znanstvenu disciplinu (Radeka, 2011: 121, 2013: 345, 2020: 207).

Kao najugledniji hrvatski pedagog između dva svjetska rata, Matičević je zastupao za to vrijeme napredne ideje reformne pedagogije, koje je širio na područje svoje domovine Hrvatske obogaćujući hrvatsku pedagogijsku kulturu pedagoških djelatnika (Radeka, 2020: 193; Vukasović, 2015: 85). Djelujući u razdoblju najproduktivnijeg razvoja pedagogije u Hrvatskoj, svakako je pri-

[18] Pataki tako ističe kako se odgojna atmosfera (*intencija)* ili odgojno djelovanje ne odnosi samo na profesionalnog odgojitelja, već i na obitelj, školu, crkvu, društvo, državu, narod" (Ibidem, 44).

[19] „I kada čovjek uzgaja (a ne uzgaja samo profesionalni uzgajatelj), bilo nijemim držanjem ili primjerom svojim, bilo izrijekom; savjetujući, zapovijedajući, koreći, poučavajući, upravljajući itd., onda se u njegovoj individualnoj uzgojnoj intenciji, i u tom uzgojnom djelovanju, zrcali nešto iz *općeg* uzgojnog duha i njegove intencije" (Ibidem, 44).

[20] „Odgajatelj je više neki niemi promatrač, koji osluškuje i nadzire prirodno sazrijevanje i razvijanje duše. On je u najboljem slučaju tek vješt režiser koji iz pozadine i nevidljiv stvara takove situacije, koje čuvaju i podpomažu prirodnost odgajanikova duševnog razvitka" (Pataki, 1943: 202).

[21] „Odgajatelj izvršuje velik i odgovoran posao u životu. On nije samo odgajatelj, nego je i promicatelj kulturnog života" (Ibidem, 206).

donio osuvremenjivanju hrvatske pedagogijske misli i njenom usklađivanju s svjetskom razinom pedagoškog promišljanja (Radeka, 2020). Navedeno potvrđuju njegova promišljanja u duhu kulturne pedagogije, a o kojima je pisao u člancima *Osnovi nove škole* (1934b), *Idealni i realni momenat u uzgoju* (1923), *K problematici funkcije uzgajanja i jedne nauke o njoj* (1934a), *Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje* (1934c) te *Priroda, kultura i odgoj* (1935), svakako primjenjivim i u današnjem promišljanju o odgoju. Tako u članku *Osnovi nove škole* (1934b) iznosi metode rada i potrebu provođenja *nove* ili *moderne škole* u duhu povratka čovjeka prirodi, promišlja o samosvijesti kulture i njenog odgojnog djelovanja[22], nacionalnoj kulturi[23], kao i o slobodi čovjekova rada, promišljanja i izražavanja te stvaranja[24] (Matičević, 1934b, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 124–139). Nadalje, u člancima *Idealni i realni momenat u uzgoju* (1923) i *K problematici funkcije uzgajanja i jedne nauke o njoj* (1934a) Matičević promišlja i o bîti i svrsi odgoja (uzgoja)[25], dok se u članku *Idealni i realni momenat u uzgoju* (1923), također osvrće na poslijeratno pedagogijsko stanje i skreće pozornost na ključnu ulogu mladeži u budućnosti društva u ratnom i poslijeratnom vremenu (Matičević, 1923, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 85). U članku *Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje* (1934c) govori o važnoj ulozi odgajatelja u kontekstu razvijanja kulturnih vrijednosti (Matičević, 1934c, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 116–122) koje se u današnjem odgoju mogu tumačiti kao one osnovne, temeljne moralne vrijednosti koje čovjek svojim odgojem prenosi na drugo ljudsko biće (bilo ono dijete ili odrastao čovjek). Nadalje, Matičević u članku *Priroda, kultura i odgoj* (1935) u centar svog promišljanja stavlja odgoj čovjeka kao duhovnog i kulturnoga bića u duhu kulturnih vrijednosti, pa čovjeka promatra kroz prizmu duhovnosti i „kulturne energije" kojega njegova duhovnost izdiže iznad drugih živih bića, dok mu „kulturna energija" omogućava stvaranje novog života i novih kulturnih vrijednosti (Matičević, 1935, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 200–201).

[22] Matičević odgojno (*uzgojno*) djelovanje opisuje kao „izraz do samosvijesti izdignute kulture, svjestito razumijevanje i upravljanje kulturnih sila, kulturne volje", a „svaki kulturni narod treba da ima uvijek pred očima pitanje uzgoja svoga podmladka" (Matičević, 1934b, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 124).

[23] „Pun čovjek može biti samo nacionalan čovjek", a „samo nacionalna kultura može biti prava, iskrena i nepatvorena, plodna i napredna – prirodna" (Matičević, 1934b, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 138–139).

[24] „Tek u slobodi može uspijevati pravo, iskreno, originalno, lično, odgovorno i savjesno kulturno stvorenje, tek u slobodi čovjek nalazi i daje čitava sebe, postaje pun i vrijedan čovjek" (Matičević, 1934b, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 135).

[25] Matičević u članku *Idealni i realni momenat u uzgoju* ističe kako je u središtu promatranja „bitno pitanje: Koja je svrha uzgajanja?", a odgovor na to pitanje po njemu ne „ne može biti čisto istraživanje činjenica", već je potrebna „ideja-vodilja" koja se ogleda kao „idealni momenat u uzgajanju" (Matičević, 1923, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 85). U članku *K problematici funkcije uzgajanja i jedne nauke o njoj* promišlja o tome „šta je zapravo odgajanje", ujedno odgovarajući kako je „to pitanje tako temeljito previđeno" (Matičević, 1934a, u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 171).

Značajan doprinos hrvatskoj pedagogijskoj baštini svakako je i Vuk-Pavlovićevo djelo *Ličnost i odgoj* (1932) koje u odnosu na vrijeme nastanka predstavlja jednu novu teoriju odgoja, a u kojoj je iznio svoja promišljanja o odgoju, bîti i svrsi odgoja, kulturnim vrijednostima, odnosu odgajatelja i odgajanika, odnosu moći i ljubavi u odgajanju, potrebi očuvanja kulture i kulturnih vrijednosti te važnosti postizanja autonomije odgojnih ustanova i odgojne djelatnosti. Tako u razdoblju žestokih političkih sukoba u Hrvatskoj Vuk-Pavlović (1932: 202) piše i progovara o univerzalnom ljudskom značenju odgoja u kojem nije važno od kud je tko, koje je nacionalnosti, vjere, ni kojeg je roda, već naglasak stavlja na moralne vrijednosti čovjeka i mogućnosti njegova duhovnog razvoja, što je aktualno i u današnjim promišljanjima o odgoju čovjeka kroz prizmu ravnopravnosti, demokracije i humanosti. Nadalje, njegova promišljanja i opisivanja smisla odgojnog odnosa[26] i odnosa kulturnih vrijednosti obzirom na različitost ljudskih kultura[27], u radu *Teorija i odgojna zbilja* (1934), primjenjiva su i aktualna i danas, a kao takva predstavljaju važno odgojno pitanje – pitanje smisla odgoja u kontekstu sazrijevanja i razvoja čovjeka u duhu visokih moralnih vrijednosti, a koji su svojstveni svim ljudima bez obzira na kulturu i vrijeme. U istoimenom radu Vuk-Pavlović također promišlja o odnosu pedagogijske teorije i prakse, odgojnoj zbilji, vrijednosnim doživljajima te odnosu pojedinca, odnosno *lica* prema vrijednostima (Vuk-Pavlović, 1934).

Naslijedivši Matičevića na Sveučilištu u Zagrebu, Pataki je ostavio neizbrisiv trag na samom sveučilištu, ali i na razini cijele tadašnje države te općenito u hrvatskoj pedagogijskoj povijesti. Osim što je osamostalio pedagogiju od filozofije u zasebnu znanstvenu disciplinu, načinio je velik iskorak i u samoj organizaciji izobrazbe budućih pedagoških stručnjaka. Tako je, prema Vukasoviću (2015: 119–120). Pataki svojim aktivnim sudjelovanjem u pedagoško-metodičkom osposobljavanju budućih odgajatelja, učitelja i pedagoga značajno pridonio postavljanju temelja metodika srednjoškolske nastave, što je pak rezultiralo nastankom metodičkih priručnika, brojnih metodika, udžbenika, ali i radova u pedagoškim časopisima. Pataki je ujedno i najplodniji pedagogijski pisac među predstavnicima kulturne pedagogije u Hrvatskoj, ali i među svojim prethodnicima i suvremenicima, kako u Hrvatskoj tako i u bivšoj Jugoslaviji te je do 1945. godine bio među vodećim pedagozima i pred-

[26] „Smisao je odgojnog odnošaja da se u njemu i po njemu ostvari pun kulturan život, da se, drugim riječima, održi kontinuitet vrijednosnog doživljavanja u što većoj obuhvatnosti i što višoj razini" (Vuk-Pavlović, 1934: 53).

[27] „U različitim se kulturama mogu očitovati i različite vrednote te na različit način život ljudski ispunjavati smislom" (Ibidem).

stavnicima kulturne pedagogije u Hrvatskoj (Vukasović, 1994: 396, 2010: 109, 2015, 119–129). Njegovi brojni radovi, pisani u duhu kulturne, vrijednosne i filozofijske pedagogije, objavljeni u razdoblju od 1928. do 1944. godine, iznimno su vrijedan pedagogijski izvor istraživanja hrvatske pedagogijske baštine (Vukasović, 1994: 396, 2010: 109). Tako primjerice u radu *Razmatranja o pedagogijskoj teleologiji* (1928) promišlja o odgojnoj svrsi i odgajanju koje vidi kao promišljen „kulturni posao" te prikazuje svoje stavove o isprepletenosti pedagogije i filozofije (Pataki, 1928: 269), dok u djelu *Kulturna pedagogija i problemi duhovno-znanstvene psihologije* (Prilog kulturno-filozofijskoj problematici) (1929) raspravlja o kulturnoj pedagogiji, kulturi, obrazovnoj praksi i pedagogijskoj teoriji iz perspektive kulturne pedagogije. Cjelokupnu „sliku" čovjekova razvoja Pataki iznosi u djelu *Razvoj čovjeka i obrazovanje ličnosti* (1938b: 141–143), u kojemu promišljajući o odgoju, obrazovanju i razvoju čovjeka ističe neizbježnost njihova međusobnog djelovanja na razvoj cjelokupne čovjekove ličnosti[28] koja se putem kulturnih vrijednosti preoblikuje u kulturno biće (*kulturni individuum*), pritom naglašavajući kako se ne smije zanemariti utjecaj okoline i osobnosti čovjeka na njegov razvoj[29]. Djelo *Problemi filozofijske pedagogije (Odnos filozofije i obrazovanja)* (1933) sadrži njegova promišljanja o odnosu pedagogije i filozofije, teoriji obrazovanja vrijednostima, a sve ih dovodi u vezu s odgojnom svrhom, dok u djelu *Problemi i pravci reformne pedagogije* (1938) promišlja o autonomiji pedagogije kao znanosti, o kulturi, odgoju, kulturnoj svijesti, o pravcima nove pedagogije te o teoriji „nove" škole. Tako govoreći o reformnom pokretu nove pedagogije promišlja o teoriji škole, a koji je kao takav „proizišao uglavnom iz kritike 'stare' škole, za jednu novu i napredniju školu" (Pataki, 1938a: 46), u čemu vidimo poveznicu i sa sadašnjim promišljanjem o „staroj školi", odnosno tradicionalnom načinu poučavanja, kritikom odgoja i obrazovanja, a u cilju poboljšavanja i unapređenja današnjeg odgojno-obrazovnog sustava za obrazovanje budućnosti.

[28] „Ljudsko se biće tokom svog životnog razvoja obrazuje odnosno formira; kada se ono formira u pravcu jedne cjelovitije i, manje ili više, zaokruženije strukture svog duhovnog života – onda imamo prava i razloga da govorimo o obrazovanju ličnosti" (Pataki, 1938b, u: Čehok, 1997: 141).

[29] Čovjek jest ili postaje ono kako ga njegova priroda, njegova „unutrašnja priroda" na jednoj strani i okolina ili „vanjski svijet" na drugoj strani, rezultiranim djelovanjem, dakle suradnjom, određuju i formiraju (…). Čovjek je produkt svoj unutrašnjih sila i svijeta koji ga okružuje (Pataki, 1938b, u: Čehok, 1997: 143).

ZAKLJUČAK

Kulturna pedagogija donijela je Hrvatskoj pedagogijski procvat te ostavila dubok trag na hrvatsku pedagogijsku baštinu. Na krilima reformnih europskih strujanja, Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Pavlović i Stjepan Pataki gradili su i razvijali na našim prostorima novi pedagogijski pravac istaknuvši se kao najvažniji hrvatski predstavnici kulturne pedagogije. Iako su političke i povijesne okolnosti naglo prekinule i onemogućile njen nastavak i razvitak kao znanstvenog pedagogijskog pravca naši su hrvatski predstavnici kulturne pedagogije ostavili značajan trag u hrvatskoj pedagogijskoj baštini. Najvažniji doprinos kulturne pedagogije u Hrvatskoj, odnosno njenih predstavnika, ogleda se u razvitku pedagogijske teleologije, odvajanju pedagogije od filozofije u samostalnu, autonomnu znanost te razvoju metodike u stručnom radu budućih pedagoga – praktičara. Djela naših glavnih predstavnika kulturne pedagogije u Hrvatskoj vrlo su zanimljiv i vrijedan dragulj za izučavanje i proučavanje pedagoških, ali i teleoloških pitanja odgoja, odnosno svrhovitosti odgajanja. Teleološko pitanje odgoja i danas predstavlja važno pedagoško pitanje pa bez temeljnog promišljanja o smislu i svrsi odgoja pedagogija zapravo gubi na svojoj izvornosti, esencijalnom postojanju i kritičkom sagledavanju zakonitosti i prakse odgoja i odgajanja.

Literatura

BAŠIĆ, S. (2000). Odgoj. U: Mijatović, A. (ur.). *Osnove suvremene pedagogije*. (175–201). Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.

BOGNAR, B. (2015). Čovjek i odgoj, *Metodički ogledi*. 22 (2): 9–37.

BOLLNOW, O. F. (1989). Die geisteswissenschaftliche Pädagogik. U: Röhrs, H., H. Scheuer (ur.). *Richtungsstreit in der Erziehungswissenschaft und pädagogiche Verständigung* (5370). Dostupno na: http://www.wernerloch.de/doc/GeisteswissPaed.pdf Posjećeno 21.kolovoza 2021.

ČEPULO, D. (2002). Ivan Mažuranić: liberalne reforme hrvatskog sabora 1873–1880. i srpska elita u Hrvatskoj. U: Graovac, I. (ur.). *Dijalog povjesničara-istoričara: Herceg-Novi, 1-4. ožujka 2001*. (287–304). Zagreb: Zaklada Friedrich Naumann.

DUMBOVIĆ, I. (1999). Razvoj pedagoške misli u Hrvatskoj. U: Mijatović, A., H. Vrgoč,. A. Peko, A., Mrkonjić, J. Ledić (ur.). *Osnove suvremene pedagogije*. (78-100). Zagreb: Hrvatsko-pedagoško književni zbor.

GIESECKE, H. (1993). *Uvod u pedagogiju*. Zagreb: Educa.

GUDJONS, H. (1994). *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.

HERCIGONJA, Z. (2020). *Odabrane teme iz opće pedagogije, drugo prošireno izdanje.* Varaždin: Vlastita naklada autora.

Hrvatska enciklopedija (2006). *Hrvatska enciklopedija: 8: O – Pre* (glavni urednik Ravlić S.). Zagreb: Leksikografski zavod Miroslav Krleža.

KREŠIĆ, K. (2011). Promišljanja Stjepana Matičevića o odgoju, *Kroatologija: časopis za hrvatsku kulturu*. 1 (2): 110–119.

KUJUNDŽIĆ, N., I. MARJANOVIĆ. (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.

MATIČEVIĆ, S. (1923). Idealni i realni momenat u uzgoju (prvi put objavljeno u: *Kršćanska škola,* br. 5-6, Zagreb, 1923.). U: Kujundžić, N., I. Marjanović (ur.). (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. (49–54). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.

MATIČEVIĆ, S. (1934a). K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj (prvi put objavljeno u: Rad JAZU, knj. 250. Zagreb, 1934a.). U: Kujundžić, N., I. Marjanović (ur.). (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*.

(163–199). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
MATIČEVIĆ, S. (1934b). Osnovi nove škole (prvi put objavljeno kao posebna knjižica u *Biblioteci „Škole rada"*, sv. 2, Zagreb, 1934b). U: Kujundžić, N., I. Marjanović (ur.). (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. (124–140). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
MATIČEVIĆ S. (1934c). Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje (prvi put objavljeno u časopisu *Napredak*, br. 1-2 i 3., Zagreb, 1934c.). U: Kujundžić, N., I. Marjanović (ur.). (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. (113–123). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
MATIČEVIĆ, S. (1934d). *Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi* (prvi put objavljeno u „*Učitelju*", br. 7, Beograd, 1934d). U: Kujundžić, N., I. Marjanović (ur.). (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. (151–162). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
MATIČEVIĆ, S. (1935). Priroda, kultura i odgoj (prvi put objavljeno u časopisu *Napredak*, br. 4, 5-6. Zagreb, 1935.). U: Kujundžić, N., I. Marjanović (ur.). (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. (200–213). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
MATIČEVIĆ, S. (1936). Kratka autobiografija. U: Kujundžić, N., I. Marjanović (ur.). (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. (228-230). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
MUŽIĆ, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
PASTUOVIĆ, N. (1999). *Edukologija: Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
PATAKI, S. (1928). Razmatranja o pedagogijskoj teleologiji, *Nastavni vjesnik*. 7-8: 261–272.
PATAKI, S. (1929). Kulturna pedagogija i problemi duhovno-znanstvene psihologije (Prilog kulturno-filozofijskoj problematici), *Nastavni vjesnik*. 8: 298–305.
PATAKI, S. (1933). *Problemi filozofijske pedagogije (odnos filozofije i obrazovanja).* Zagreb: Zadružna štamparija.

PATAKI, S. (1934). Razmatranja o filozofijskim i psihologijskim principima pedagogijske nauke, *Napredak*. 1-2: 249–261.
PATAKI, S. (1938a). *Problemi i pravci reformne pedagogije.* Zagreb: Minerva.
PATAKI, S. (1938b). Razvoj čovjeka i obrazovanje ličnosti. U: Čehok, I. (ur.). (1997). *Filozofija odgoja. Izbor tekstova hrvatskih pisaca*. (141–156). Zagreb: Školska knjiga.
PATAKI, S. (1943). Smisao i uloga odgoja u kulturnom životu ćovjeka, *Nastavni vjesnik*. 7-8: 193–206.
POLIĆ, M. (1993). *Odgoj i svije(s)t.* Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
RADEKA, I. (2000). *Pedagogija Stjepana Patakija u kontekstu razvoja suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj*. Doktorska disertacija. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
RADEKA, I. (2011). Pedagogija i ideologija u Hrvatskoj. U: Roksandić, D., I. Cvijović Javorina (ur.). *Desničini susreti 2010. Zbornik radova*. (116–136).. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu i Plejada d. o. o.
RADEKA, I. (2013). Aktualnost kulturne pedagogije u Hrvatskoj. U: Hrvatić, N., A. Klapan (ur.). *Pedagogija i kultura*, svezak 1. (345–353). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
RADEKA, I. (2020). Pedagogija Stjepana Matičevića: Povodom stotinu i četrdesete godišnjice rođenja i osamdesete godišnjice smrti, *Acta Iadertina*. 17 (2): 193–212.
VUK-PAVLOVIĆ, P. (1932). *Ličnost i odgoj.* Zagreb: Tipografija D. D.
VUK-PAVLOVIĆ, P. (1934). Teorija i odgojna zbilja, *Napredak*. 1-2: 50–55.
VUKASOVIĆ, A. (1987.). Prinosi razmatranju i znanstvenom osvjetljavanju fenomena odgoja, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 13 (1-2): 163–180.
VUKASOVIĆ, A. (1994). Povratak aksiologijsko-pedagogijskoj baštini, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 20 (1-2): 389–406.
VUKASOVIĆ, A. (2010). Odgojna preobrazba u teleologijskom i aksiologijskom ozračju, *Odgojne znanosti*. 12 (1): 97–117.
VUKASOVIĆ, A. (2013). Reafirmacija odgoja – alfa i omega pedagoškoga preporoda, *Obnovljeni život*. 68 (2): 253–262.
VUKASOVIĆ, A. (2015.). *Likovi istaknutih hrvatskih pedagoga*. Zagreb: Školske novine.
ZANINOVIĆ, M. (1993). Predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj, *Radovi – Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*. 32 (9): 159–166.

Contribution of Cultural Pedagogy Representatives to Croatian Pedagogical Heritage

Marija BISTRIĆ
Doctoral student at the University of Zadar,
Postgraduate doctoral study in pedagogy
Quality in upbringing and education

Keywords:
cultural pedagogy, education, educational activity, pedagogical heritage

Abstract

Cultural pedagogy developed in Germany at the begining of the 20th century within the reform pedagogy, and it was created as a response to the crisis of outdated normative pedagogy of Herbatian origin. It appeared in Croatia between the two worl wars with the work of the most important representatives of cultural pedagogy in Croatia – Stjepan Matičević, Pavao Vuk-Matičević and Stjepan Pataki. At the center of it's interest is education, culture, cultural values and the relationship between educator and child, that is, the young person. The aim of the pape ris to determine the similarities and differences in attitudes towards education from the perspective of the leading Croatian representatives of cultural pedagogy and to determine the place in the Croatian pedagogical heritage by means of work on documentation. The main contricution of representatives of cultural pedagogy to the Croatian pedagogical heritage is reflected in the separation of pedagogy from philosophy into an independent scientific discipline, the promotion and improvement of training and professional development of educational workers, and then in the modernization of pedagogical thoughts based on the contemporary pedagogical reflections of European pedagogues of the time. Furthermore, in 1928. Matičević founded the firs study of pedagogy at the University of Zagreb, Vuk-Pavlović, with his work Personality and education, written in the spirit of cultural pedagogy, bequeathed a very valuable theory of education to the Croatian pedagogical heritage, and thanks to PAtaki, the Pedagogical Institute of Philosophical Faculty of the University of Zagreb, where he also organized the pedagogical and methodical education of future high school teachers, which also represents a very important contribution to Croatian pedagogy in its entirety.

Antropološki dualizam Renéa Descartesa

Ivana KNEŽIĆ
Odjel za filozofiju, Sveučilište u Zadru

Borislav DADIĆ
Odjel za filozofiju, Sveučilište u Zadru

Domenika PALIĆ
Odjel za filozofiju, Sveučilište u Zadru

UDK: 141.319.8
141.112
DOI: 10.15291/ai.4211
Pregledni članak
Primljeno: 19. 01. 2023.

Ključne riječi:
René Descartes, čovjek, dualizam, res cogitas, res extensa, um, volja

Sažetak

U članku se s pozicije tomističke filozofije kritički analizira Descartesovo dualističko shvaćanje čovjeka s ciljem isticanja novih elemenata njegove filozofske antropologije u odnosu na aristotelovsko-skolastičku filozofsku tradiciju, kao i ukazivanja na njihove posljedice. Pritom se polazi od Descartesova shvaćanja čovjekova načina bivstvovanja, da bi se potom istražilo njegovo objašnjenje osnovnih djelovanja ljudskoga bića – spoznaje i htijenja. U istraživanju je korištena metoda filozofske analize izvornih Descartesovih tekstova – Metafizičke meditacije, Diskurs o metodi, Načela filozofije i Strasti duše. Rezultati istraživanja ukazuju na poteškoće i nedosljednosti Descartesove nove antropologije te na njihove dalekosežne negativne posljedice, kako na teoretskoj, tako i na praktičkoj razini.

UVOD

René Descartes, bez sumnje, autor je velike prekretnice u povijesti filozofije, koja je usmjerila razvoj zapadne misli onim tijekovima kojima se ona nastavila razvijati sve do današnjih dana. Pritom je osobito značajan utjecaj koji je izvršio njegov antropološki dualizam, kako na teoretskoj razini, u suvremenim filozofskim raspravama o čovjeku, formuliranim kao *mind-body* problem, tako i na praktičnoj razini u vidu dalekosežnih posljedica za život i sudbinu suvremenog čovjeka. Izučavanje Descartesove antropološke misli stoga ni danas ne gubi na svojoj važnosti i aktualnosti. Na tragu toga, u ovome članku želimo ukratko prezentirati Descartesovu filozofsku sliku čovjeka, naglašavajući pritom elemente novosti u odnosu na aristotelovsko-skolastičku tradiciju, ali i ukazujući na određene poteškoće i nedosljednosti u toj novoj koncepciji čovjeka. U istraživanju koristimo tomistički pristup, a polazimo od Descartesova tumačenja načina na koji ljudsko biće bivstvuje, da bismo potom objasnili kako ono djeluje. Na kraju donosimo završni kritički osvrt na Descartesov antropološki dualizam te ukazujemo na neke njegove teoretske i praktične posljedice.

METAFIZIČKA KONSTITUCIJA ČOVJEKA

Ono temeljno pitanje na koje nam svaka filozofska antropologija treba dati odgovor jest pitanje tko je to čovjek. Odgovor pak ovisi o metafizičkim temeljima na kojima sama antropologija počiva. Stoga ćemo za početak najprije razjasniti neke od osnovnih pojmova Descartesove metafizike, kako bismo kasnije vidjeli kako ih Descartes primjenjuje na svoje shvaćanje čovjeka te koje poteškoće iz toga proizlaze.

Res cogitans i res extensa

Metafizika je još u antici bila definirana kao znanost o biću kao biću (Aristotel, 1985). To je značilo da metafizika proučava biće ukoliko je biće, odnosno ukoliko jest, ukoliko postoji. Velika je Aristotelova zasluga otkriće da ne postoje sva bića na jednak način. Tako se, prema njegovu shvaćanju, termin „biće" koristi na više načina, no ipak nije višeznačan, nego analogan jer se uvijek upotrebljava u odnosu na ono temeljno značenje bića, što je za Aristotela bila supstancija (Aristotel, 1985).

U metafizici Renéa Descartesa, oca novovjekovne filozofije, supstancija također predstavlja temeljno značenje bića. On, naime, kad nabraja što sve pripada redu postojećega, a može biti predmetom naše spoznaje, tad razlikuje tri roda: stvari, svojstva stvari i vječne istine (Descartes, 2014). Vječne istine pritom su samo umna bića (Descartes, 2014), dok realno postoje stvari i njihova svojstva. Descartes pritom ističe kako je najviši rod stvari upravo supstancija. No, definira supstanciju na jedan nov način koji se značajno razlikuje od onoga tradicionalnog, utemeljenog na Aristotelovoj metafizici. Za njega je, naime, supstancija „(...) stvar koja tako postoji da joj za postojanje nije potrebna nikakva druga stvar" (Descartes, 2014: 81). Descartes je svjestan da je takva supstancija, koja za svoje postojanje ne treba ništa drugo, jedino – Bog. Ipak, smatra da se izrazom supstancija mogu označiti još dvije stvorene svari, no pritom naglašava kako se pripisivanje istog termina Bogu i stvorenjima ne smije shvatiti jednoznačno. Ove dvije stvorene stvari kojima pripisujemo izraz supstancija jesu misleća supstancija ili *res cogitans* te protežna supstancija ili *res extensa.* One za svoje postojanje ne trebaju ništa drugo osim Boga, zaključuje Descartes. Tako u svom određenju supstancije ide obrnutim putem od onoga kojim su išli skolastički filozofi, jer su oni u prvotnom smislu termin „supstancija" pripisivali stvorenim stvarima u prirodi, odnosno predmetima našega iskustva, a tek u analognom smislu i Bogu. Nasuprot tome, kako smo čuli, Descartes ovaj termin u prvotnom smislu pripisuje Bogu, a tek u drugotnom smislu njegovim stvorenjima (Copleston, 1995).

Descartes nadalje tumači kako supstanciju samu po sebi ne možemo opaziti, već opažamo samo njezine atribute. Svaka supstancija ima različite atribute, međutim, najvažniji su oni koji čine bit i narav nje same i o kojima svi ostali atributi ovise. Osnovni su atributi, smatra Descartes, mišljenje za misleću supstanciju ili *res cogitans* te protežnost za protežnu supstanciju ili *res extensa* (Descartes, 2014). Ova dva atributa neodvojiva su od samih supstancija, a budući čine njenu bit, zapravo se poistovjećuju sa samim tim supstancijama. Protežna supstancija je isto što i protežnost, dok je misaona supstancija isto što i misao (Vanni-Rovighi, 1981). Mišljenje je, prema tome, kako primjećuje E. Cassirer, „jedini atribut koji se ne može odvojiti od duše; ono nije njezina puka akcidencija nego tvori cjelinu njezina bića" (Cassirer, 1997: 64).

Osim o atributima supstancija, Descartes još govori i o njihovim modusima. Pritom ističe kako pod modusima podrazumijeva isto ono što naziva atributima i svojstvima. Potom ipak pravi distinkciju između ovih termina: „Kad

vidimo da nešto takvo djeluje na supstanciju i da je mijenja, nazivamo to modusima, a kada se uslijed te promjene supstancija može zvati takvom i takvom, nazivamo to svojstvima i, konačno, kada samo općenito zamjećujemo da se nalazi u supstanciji, nazivamo to atributima" (Descartes, 2014: 85). F. Copleston pojašnjava kako su modusi zapravo odvojive modifikacije supstancije: ne u smislu da mogu postojati zasebno, odvojene od supstancije, već u smislu supstancija bez njih, tj. nije nužno da ih supstancija posjeduje. Tako, naprimjer, misleća supstancija, odnosno duh, može imati različite misli pa – premda je mišljenje bitno za misleću supstanciju te ono ne može opstojati odvojeno od nje – misleća supstancija može postojati bez ove ili one posebne misli. S druge strane, iako je protežnost važna za protežnu supstanciju, neki posebni oblici i veličine to nisu jer postoje različite varijacije veličina i oblika tijela (Copleston, 1995). Nadalje, kada je riječ o Bogu, Descartes ističe kako njemu ne treba pripisivati moduse, već samo atribute, budući je On nepromjenjiv (Descartes, 2014). Stoga, „riječ 'modus' treba ograničiti na promjenjive modifikacije stvorenih supstancija" (Copleston, 1995: 128).[1]

Talijanska filozofkinja Sofia Vanni-Rovighi dobro primjećuje kako se Descartes svojom radikalnom podjelom na misleće i protežne supstancije izravno suprotstavlja aristotelovskoj koncepciji materijalnoga svijeta koja počiva na njegovu nauku o hilemorfizmu. Naime, prema ovom nauku u svijetu ne postoji radikalna heterogenost „budući da u svakom biću postoji jedan princip jedinstva, određenosti, inteligibilnosti, a to je supstancijalna forma" (Vanni-Rovighi, 1981: 110–111).[2] Jedanko tako, svako tjelesno biće u sebi ima „princip neodređenosti, nestabilnosti, mnoštvenosti, a to je materija. Za Descartesa, naprotiv, tijelo je puka protežnost, a svaki princip određenosti, jedinstva, aktivnosti jest duhovan i počinje jedino tamo gdje je duh, gdje je *res cogitans*" (Vanni-Rovighi, 1981: 111). Na taj način tjelesni svijet sveden je na pasivnost, ali i lišen bogatstva raznolikosti koje mu, prema aristotelovskoj koncepciji, osiguravaju upravo supstancijalne forme. Naime, upravo zahvaljujući supstancijalnim formama, u materijalnoj stvarnosti postoji bitna razlika među pojedinim vrstama bića jer su upravo supstancijalne forme te koje donose bit materijalnim stvarima. Bez supstancijalnih formi u tjelesnom svijetu nestaje bitna razlika među bićima pa svaka materijalna stvar po svojoj biti ne može biti ništa drugo doli protežnost.

[1] Ovdje se očito misli na ono što Aristotel naziva akcidentalnim promjenama.
[2] Prijevodi citata preuzetih iz tekstova na talijanskom i engleskom jeziku djelo su autora ovoga članka.

Odnos duha i tijela

Descartesovo novo poimanje supstancije odrazit će se i na njegovo shvaćanje čovjeka, i to kao uzrok temeljnih disonanci u njegovu pokušaju formiranja jedne konzistentne antropološke misli. Naime, ako hilemorfizam više nije važeća teorija te postoje dvije vrste supstancija, od kojih je jedna čisti duh, čista misao, a druga čista protežnost, postavlja se pitanje kako odrediti čovjeka. Kakvo je čovjek biće? Tko sam zapravo ja? U trećoj meditaciji, Descartes na to pitanje odgovara ovako: „ja sam (…) stvar što misli (ono *misleće*), to jest duh, ili duša, ili razum, ili um (…)" (Descartes, 1993: 66). Desacrtes, dakle, svoj identitet smješta u *res cogitans*, što predstavlja jedno spiritualističko shvaćanje čovjeka. Čovjek se, naime, poistovjećuje sa svojim duhom. On se ne poima samo kao inteligentno biće, biće koje ima um, već on jest svoj vlastiti um. Zbog ovakvog shvaćanja čovjeka, Descartesu neki autori predbacuju angelizam u antropologiji (Mondin, 2001 i Maritain, 1995), odnosno zanemarivanje tjelesne dimenzije kao bitne čovjekove sastavnice i uzdizanje čovjeka na razinu čistog duhovnog bića. Ovaj angelizam ne znači, međutim, Descartesovo potpuno negiranje postojanja tijela koje bi na osobit način bilo povezano s onom duhovnom supstancijom s kojom poistovjećuje svoje vlastito ja, no on izričito tvrdi kako je njegovo ja različito od tijela, pri čemu njegovoj biti pripada isključivo mišljenje: „(…) dovoljno je što mogu jasno i odjelito razumijevati jednu stvar bez druge, da bih bio siguran kako je jedna različita od druge (…) i zato, samo zbog toga što znam da opstojim i što opažam kako ništa drugo ne pripada mojoj naravi ili bivstvu nego jedino to što sam stvar koja misli, ispravno zaključujem kako se moje bivstvo sastoji jedino u tome što sam stvar koja misli. (…) kako s jedne strane – imam jasnu i odjelitu zamisao o sebi samome, ukoliko sam tek stvar koja misli i nije protežna, a – s druge strane – odjelitu zamisao o tijelu ukoliko je tek protežnina, a ne stvar koja misli, sigurno je kako sam doista različit od svojeg tijela i mogu opstojati bez njega" (Descartes, 1993: 154). Dakle, budući duh poimam kao nešto različito i odijeljeno od tijela, a tijelo opet kao nešto različito i odijeljeno od duha, zaključujem realnu različitost ovih dviju supstancija, odnosno njihovo odijeljeno postojanje u zbilji, kaže Descartes. No, problem je njegova zaključka što polazi od pogrešne pretpostavke kako ono što možemo misaono odvojiti, odnosno ono što možemo pojmiti kao odijeljeno, po nužnosti kao odijeljeno egzistira i u zbilji (Caterus, 2009). Osim toga, A. Arnauld primjećuje kako se može dovesti u pitanje sama mogućnost tako

potpune spoznaje sebe kao duhovnoga bića na temelju koje bi se moglo sa sigurnošću tvrditi kako tijelo ne pripada našoj biti (Arnauld, 2009).

Zanimljivo je, međutim, kako, prema Descartesu, nije samo duh taj koji može postojati neovisno o tijelu te ima svoje vlastito djelovanje neovisno o tijelu, nego i tijelo ima svoja vlastita djelovanja za koja nije potrebna duša. To su kretanja koja se vrše automatski, na temelju vlastitih zakonitosti samoga tijela, a mogu se objasniti na čisto mehanicističkim principima. Na tim principima ovaj francuski filozof pobliže objašnjava tjelesne organe te njihove funkcije, kao i kruženje krvi u tijelu. Njegovo objašnjenje kreće od opisa srca i njegove građe, preko kruženja venske i arterijske krvi po cijelom tijelu, koja u konačnici dolazi do mozga, u koji dospijevaju samo najfiniji i najsitniji dijelovi krvi, odnosno „životni duhovi". Završna faza ovog mehaničkog procesa događa se kada „životni duhovi" iz mozga dospiju u mišiće. Naime, „životni duhovi" međusobno se razlikuju na temelju nejednake pokretljivosti kao i veličine njihovih čestica pa onda življe i pobuđenije čestice brže dolaze u mišiće i pokreću ih, a mišići opet pokreću udove, odnosno cijelo tijelo (Descartes, 1981). Sve ovo događa se bez utjecaja ljudskog duha i ovisi isključivo o tijelu i funkcijama njegovih pojedinih dijelova, baš „kao što rad sata omogućava sama sila njegove opruge i oblik njegovih kotačića" (Descartes, 1981: 17). To nas, prema Descartesu, ne treba čuditi, kad se samo pomisli koliko automatskih strojeva može čovjek načiniti iz materijala koji je veoma oskudan u usporedbi sa svim dijelovima njegova tijela. Stoga ljudsko tijelo treba „promatrati kao stroj koji je, kao djelo Božjih ruku, daleko skladnije sastavljen i čovjek se čudesnije kreće od svakog stroja koji je mogao izmisliti" (Descartes, 2011: 56).

Vidimo, dakle, kako Descartesov antropološki angelizam opstoji zajedno s mehanicizmom: dok je s jedne strane čovjek uzdignut na razinu čisto duhovne supstancije, s druge strane njegovo tijelo degradirano je na razinu stroja. Istovremena opstojnost ovakvih krajnosti u misli oca novovjekovne filozofije proizlazi iz njegova odbacivanja hilemorfizma. Naime, prema hilemorfističkom tumačenju, čovjek nije duhovna supstancija, već je on tjelesno-duhovna supstancija, odnosno supstancijalno jedinstvo duše i tijela. To znači da njegovoj biti pripada i duša i tijelo. Duša je pritom „forma prirodnoga tijela koje ima život u potenciji" (Aristotel, 1996: 30). Ona je, dakle, ta koja, kao prvi akt tijela, oformljuje i oživljuje tijelo. Ona je ono što ga upravo i čini ljudskim tijelom. Tijelo ne može vršiti nikakva djelovanja bez duše, a s druge strane, ljudski um, premda u svom djelovanju neovisan o nekom specifičnom tjelesnom organu,

ipak za svoje djelovanje pretpostavlja djelovanje osjetilnih moći, koje su pak, nužno vezane uz tijelo.

Ipak, Descartes traži načine kako prevladati ove suprotnosti u svojoj antropologiji. Tako navodi, premda ljudsko tijelo u mnogočemu funkcionira poput stroja, postoje dva nepogrješiva znaka po kojima bismo u nekoj hipotetskoj situaciji, u kojoj bi postojao stroj savršeno nalik ljudskome tijelu, mogli sa sigurnošću zaključiti da to nije ljudsko biće. Ta dva znaka govor su i razum. Upravo u ovome Descartes vidi i razliku između ljudi i životinja te dostojanstvo čovjeka naspram životinja. Dok su životinje isključivo strojevi te nemaju duha, već „u njima djeluje priroda prema rasporedu njihovih organa, kao što i ura sa svojim kotačićima i oprugama može brojati sate i mjeriti vrijeme daleko pravilnije nego mi (…)" (Descartes, 2011: 59), ljudsko je tijelo povezano s duhom, pa je čovjek obdaren razumom i govorom. On je jedini koji se služi govorom te njime izražava svoje misli i „(...) ne postoji neki drugi živi stvor, ma koliko god bio savršen i sretno nadaren, koji bi mogao uraditi nešto slično" (Descartes, 2011: 57). I dok se cijeli tjelesni svijet kreće prema zakonima fizike, jedino biće koje djeluje razumno jest čovjek. Razlog tomu jest taj što je ljudsko tijelo povezano s duhom, odnosno umom[3].

Postavlja se, međutim, pitanje na koji način su duh i tijelo u čovjeku povezani i kakva je njihova veza. Naime, iz njegova shvaćanja tijela i duha kao dviju različitih i zasebnih supstancija, pri čemu se „ja" poistovjećuje s duhovnom supstancijom, proizlazi, kako to primjećuje A. Arnauld u četvrtoj skupini primjedbi na Descartesove *Metafizičke meditacije*, platonička koncepcija čovjeka, prema kojoj „ništa tjelesno ne pripada mojoj biti, budući je čovjek samo duh, dok je njegovo tijelo samo sredstvo duha; iz toga slijedi definicija čovjeka: duh koji se koristi ili služi tijelom [*animus utens corpore*]" (Arnauld, 2009: 195). Descartes, međutim, odbacuje takvo tumačenje svoje filozofije o čovjeku. Smatra kako je u svojoj šestoj meditaciji jasno pokazao da to nije adekvatan opis odnosa duha i tijela (Cartesio, 2009). Ondje, naime, piše: „Narav me također poučava (...) kako svojem tijelu nisam nazočan samo onako kako

[3] Pitanje distinkcije između čovjeka i životinje intrigiralo je filozofe od antike do danas, pri čemu su oni na to pitanje davali različite, a često i oprečne odgovore. Među tim odgovorima primjer jedne krajnosti predstavlja upravo kartezijansko spiritualističko shvaćanje čovjeka i svođenje životinja na stroj, dok bi drugu krajnost predstavljale one teze prema kojima nema nikakve bitne razlike između čovjeka i životinje. U suvremenoj filozofiji, posebno u kontekstu rasprava o takozvanoj „umjetnoj inteligenciji", mnogo značajnijim postaje pitanje distinkcije između čovjeka i stroja. U članku pod naslovom „Je li Descartesovo razlikovanje čovjeka i stroja prošlo mnijenje?" B. Ćuk aktualizira Descartesovu distinkciju između čovjeka i stroja upravo u kontekstu suvremenih postignuća u području takozvane „umjetne inteligencije" (Ćuk, 2017).

je brodar brodu, nego sam s njim najprisnije povezan i gotovo pomiješan, tako te tvorimo jedinstven sklop" (Descartes, 1993: 160). Duh i tijelo su, dakle, smatra Descartes, tijesno povezani. Ljudsko biće je jedinstven „sklop tijela i duha" (Descartes, 1993: 160). Štoviše, Descartes čak govori kako je duh „supstancijalno ujedinjen" (Cartesio, 2009: 217) s tijelom. No, kako objasniti ovu supstancijalnu ujedinjenost duha i tijela u čovjeku, nakon što je već utvrđeno kako su duh i tijelo dvije različite supstancije? Mogu li duh i tijelo biti istovremeno zasebne supstancije i supstancijalno ujedinjene?

Descartes poseže za rješenjem kojim od čovjeka želi načiniti iznimku u svojoj viziji svijeta: naime, iako je svaka supstancija – a to znači i supstancija ljudskog duha i supstancija ljudskog tijela – upravo po tome što je supstancija – potpuna, što znači da može postojati sama po sebi, ipak se za ljudski duh i za ljudsko tijelo može reći da su na neki način nepotpune supstancije, ali ne „(…) ukoliko su supstancije, već samo ukoliko se odnose prema nekoj drugoj supstanciji, s kojom sačinjavaju jednu cjelinu po sebi (…)", odnosno „kad se odnose na čovjeka kojega sačinjavaju" (Cartesio, 2009: 217). Jasno je, dakle, da Descartes ne odustaje od svoga stava prema kojem čovjek nije jedna supstancija, već je zapravo neki neobičan sklop dviju različitih supstancija. Stoga ovdje ne može biti riječi o supstancijalnom jedinstvu duha i tijela koji sačinjavaju jednu jedinu supstanciju, kako bi to bilo u hilemorfističkoj koncepciji. U pravu je, stoga, J. Maritain kada kaže kako je bio uzaludan Descartesov napor da „sačuva antički pojam supstancijalnog jedinstva čovjekove složenosti" (Maritain, 1995: 92), budući duh i tijelo jesu dvije zasebne supstancije koje mogu zasebno egzistirati, neovisno jedna o drugoj i od kojih svaka ima svoja vlastita djelovanja neovisna o djelovanju druge supstancije. Svojom tvrdnjom o supstancijalnom jedinstvu duše i tijela Descartes je bezuspješno pokušavao pobjeći od onih zaključaka koji logički proizlaze iz njegova shvaćanja tijela i duše kao dviju različitih supstancija (Copleston, 1995).

Ona, pak, djelovanja, u kojima nam neposredno iskustvo svjedoči o neposrednoj sjedinjenosti duha i tijela, Descartes je pokušao objasniti detektiranjem tjelesnog organa u kojem su oni neposredno spojeni. Tako u svom djelu *Strasti duše* piše: „(…) iako je duša povezana s čitavim tijelom, ima u njoj ipak izvjestan dio u kojem ona svoje funkcije obavlja posebnije, nego u drugim. (…) Pošto sam brižljivo proučio ovo pitanje, čini mi se da se očiglednim pokazalo da dio tijela u kojem duša neposredno obavlja svoje funkcije, nije nipošto srce, niti pak čitav mozak, već jedino njegov najunutarnjiji dio. To je

jedna sasvim mala žlijezda, smještena u središtu njegove mase (…)" (Descartes, 1981: 23–24). Žlijezda epifiza jest, dakle, onaj dio tijela u kojem su duh i tijelo osobito povezani i putem kojega jedno na drugo djeluju. Preko ove žlijezde, naime, duh posredstvom životnih duhova pokreće tijelo, a tijelo, pak, posredstvom tih istih životnih duhova preko epifize pokreće duh (Descartes, 1981). Žlijezdu epifizu tako „s jedne strane može potiskivati duša, a s druge animalni duhovi, koji nisu drugo do tijela" (Descartes, 1981: 32). No ovakvo objašnjenje sjedinjenja duha i tijela sadrži u sebi jednu kontradikciju. Naime, kako je moguće da tijelo, koje je čista protežnost, „potiskuje" dušu, koja je čisti duh (Vanni-Rovighi, 1981)? Teško se oteti dojmu da se žlijezda epifiza uvodi kao *deus ex machina* kako bi se objasnila povezanost dviju različitih supstancija u čovjeku. No, to objašnjenje, kao i svako objašnjenje takvoga tipa, donosi sa sobom nove poteškoće za koje otac novovjekovne filozofije nije imao rješenja. Ne čudi, stoga, što će racionalistički filozofi nakon njega, nezadovoljni ovakvim tumačenjem odnosa duha i tijela, a ipak gradeći na Descartesovom antropološkom dualizmu kao temelju, iznjedriti nove teorije o ovome odnosu[4].

UM

Nakon što smo vidjeli kako Descartes tumači čovjekovu metafizičku konstituciju, odnosno način na koji ljudsko biće bivstvuje, potrebno je vidjeti i koja su osnovna djelovanja toga bića. S obzirom da je čovjek za Descartesa u prvom redu duhovna supstancija, istražiti osnovna ljudska djelovanja znači istražiti osnovna djelovanja njegova duha. Djelovanje duha jest mišljenje, a ono prema ovom francuskom filozofu ima dva modusa: to su spoznaja ili djelatnost uma i htijenje ili djelatnost volje. Nadalje, „zamjećivanje osjetilima, zamišljanje imaginacijom i čisto spoznavanje intelektom samo su različiti modusi spoznavanja, kao što su želja, protivljenje, potvrđivanje, nijekanje i sumnjanje različiti načini htjenja" (Descartes, 2014: 69). Treba, dakle, vidjeti kako Descartes tu-

[4] Valja spomenuti, primjerice, okazionalizam N. Malebranchea ili prestabiliranu harmoniju G. W. Leibniza. I jedan i drugi filozof polaze od dualističke pretpostavke u antropologiji, ali odbacuju mogućnost interakcije između duha i tijela, pa umjesto toga uvode paralelizam, pri čemu na različite načine objašnjavaju usklađenost djelovanja duha i tijela. Također, vrijedi primijetiti kako ova problematika odnosa duha i tijela, koja nastaje kao posljedica razdvajanja tijela i duha kao dviju različitih supstancija, nije ostala ograničena samo na racionalizam ili na razdoblje moderne filozofije, već je do današnjeg dana aktualna u brojnim raspravama koje tematiziraju takozvani *mind-body* problem.

mači djelatnost uma, a kako djelatnost volje. Pritom ćemo krenuti od spoznaje kao djelatnosti uma, a zbog potpunijeg razumijevanja Descartesova nauka o spoznaji bit će potrebno najprije nešto o metodi koju primjenjuje u filozofiji.

METODA

Možda najznačajnija novina koju Descartes unosi u filozofiju, i po kojoj je zaslužio naslov oca novovjekovne filozofije, jest njegova nova metoda. Naime, kako ćemo vidjeti u nastavku, upravo je odabirom i primjenom nove metode napravio zaokret u odnosu na dotadašnju filozofsku tradiciju i zacrtao smjer kojim će se filozofija nastaviti razvijati i nakon njega. Da bismo razumjeli kako se to dogodilo, potrebno je najprije nešto reći o tome kako Descartes uopće shvaća filozofsku metodu.

Svoju metodu Descartes je zamislio kao niz jednostavnih i lakih pravila, kojima bi se ljudski duh trebao voditi u rješavanju svih znanstvenih problema (Descartes, 2011). Navodi ukupno četiri takva pravila. Prvo pravilo ili pravilo evidencije nalaže da „nikada ništa ne prihvaćam za istinito dok očigledno ne spoznam da je ono takvo (…)“ (Descartes, 2011: 18). Drugo pravilo ili pravilo analize nalaže „da svaku od teškoća koju istražujem podijelim na onoliko dijelova koliko je to moguće i koliko je potrebno radi njihova najboljeg rješenja“ (Descartes, 2011: 18). Treće pravilo ili pravilo sinteze nalaže „da svoje misli vodim po redu, polazeći od najjednostavnijih i najrazumljivijih predmeta, da bih se postupno uzdigao do spoznaje onih najsloženijih (…)” (Descartes, 2011: 18). I, napokon, četvrto pravilo ili pravilo nabrajanja nalaže „da posvuda sve tako potpuno pobrojim te načinim opće preglede, da mogu biti siguran da nisam ništa izostavio“ (Descartes, 2011: 19). Ova pravila pomogla su Descartesu u rješavanju nekih matematičkih problema, a jasnoća i odjelitost u spoznavanju predmeta istraživanja i sigurnost spoznaje u zaključcima do kojih je primjenom ove metode došao pobudila su u Descartesu nadu da bi primjena ove metode mogla biti od velike koristi i u drugim znanstvenim područjima (Descartes, 2011). Već mu je bila dobro poznata činjenica kako je primjena matematike u prirodnim znanostima, za što je bio zaslužan Galileo Galilei, rezultirala značajnim napretkom tih znanosti. Ono što je Descartes sebi postavio u zadatak bilo je protegnuti ovu uporabu matematičke metode na sva preostala znanstvena područja, kako bi svi znanstveni rezultati ubuduće počivali

na jasnoj i odjelitoj spoznaji svojih predmeta te na sigurnim zaključcima koji isključuju svaku sumnju. To je zapravo imalo značiti da „sve objekte ubuduće treba tretirati kao da su matematički objekti" (Gilson – Langan, 1967: 57). Samim time filozofija bi trebala postati „matematičko znanje nužnog poretka među (…) temeljnim idejama ljudskog uma" (Gilson, 1937: 146). Ovakvim shvaćanjem znanstvene metode Descartes je napravio radikalni zaokret u odnosu na dotadašnju filozofiju te postavio temelj budućem „kopernikanskom obratu" u filozofiji i otvorio vrata idealizmu. Naime, filozofska tradicija prije Descartesa je pravim predmetom filozofije smatrala realna, a ne umska bića, a počivala je na Aristotelovu uvjerenju kako „matematičku točnost ne treba zahtijevati u svim stvarima" (Aristotel, 1985: 49), odnosno kako svaki predmet treba istraživati njemu primjerenom metodom. U nastavku ćemo uočiti kako Descartes ovu metodu primjenjuje na filozofsku spoznaju vlastitog postojanja, postojanja Boga i postojanja materijalnog svijeta te kakve će biti njezine posljedice na tom području.

Spoznaja vlastitog postojanja

U skladu s prvim pravilom svoje metode, Descartes svoja promišljanja započinje primjenom sveopće metodičke sumnje. Kad se kaže da je ova sumnja sveopća, misli se na Descartesov stav da treba sumnjati „po mogućnosti o svemu" (Descartes, 2014: 47), a kad se kaže da je sumnja metodička, misli se na činjenicu da ona nije cilj sama po sebi, već je sredstvo, odnosno prvi korak u nastojanju postizanja sigurnosti u spoznaji svega onoga što čovjek može znati (Copleston, 1995).

Sumnja[5] se ponajprije primjenjuje na svjedočanstvo osjetila: naime, Descartes konstatira kako su ga osjetila u nekim slučajevima prevarila, a „razboritost nalaže da se nikad u cijelosti ne pouzdajemo u one koji nas makar i samo jednom prevariše" (Descartes, 1993: 34). Kada se jednom dovede u pitanje svjedočanstvo osjetila tada se mogu dovesti u pitanje i druge spoznaje koje imaju svoje podrijetlo u osjetilima pa se mogu pitati, primjerice: Je li istina da ja ovdje sjedim? Jesu li ovo uistinu moje ruke? Je li ovo moje tijelo? Je li ovo što trenutno doživljavam java ili tek vrlo uvjerljiv san? Sumnja se odatle može protegnuti na sve predmete prirodnih znanosti. Nadalje, premda se matema-

[5] Detaljniju analizu kartezijanske sumnje donosi B. Ćuk u svom članku pod naslovom „Neki aspekti dvojbe u Descartesovim *Razmišljanjima o prvoj filozofiji*" (Ćuk, 2016).

tički iskazi čine nedvojbenima, Descartes – u nastojanju da radikalizira svoju sumnju – uvodi hipotezu o moćnom zloduhu obmanjivaču koja mu omogućuje sumnju protegnuti čak i na ono što smatra evidentnim. Naime, ako ga je svemoćni Bog stvorio takvim da se uvijek vara, odnosno ako se pretpostavi da postoji nekakav izuzetno moćni zloduh koji svu svoju moć koristi kako bi ga obmanuo, tada svoju sumnju može proširiti čak i na – inače evidentne i nedvojbene – matematičke iskaze (Descartes, 1993).

U takvom ozračju sveopće sumnje Descartes traži neko sigurno uporište. To uporište ili tzv. arhimedovska točka njegove filozofije, postaje njegova vlastita misao. Naime, on shvaća kako ‑ budući da sumnja nužno i postoji, jer kad ne bi postojao ne bi mogao ni sumnjati. Iskaz: „Ja mislim, dakle jesam" (Descartes, 2014: 51), postaje tako temeljem njegove filozofije[6]. Ova istina o vlastitom postojanju prva je nesumnjiva istina. Radi se o neposrednoj, intuitivnoj spoznaji vlastitog postojanja koja se otkriva u samom činu sumnje (Copleston, 1995). Osim spoznaje vlastitog postojanja, Descartesu se u ovom temeljnom iskazu otkriva i način na koji postoji. Upravo kroz ovu temeljnu istinu, dolazi do zaključka da postoji kao misleće biće, odnosno da je on *res cogitans* (Descartes, 1993). O Descartesovu poimanju čovjeka kao *res cogitans* već je bilo riječi u prethodnom poglavlju, gdje smo vidjeli kako ovom francuskom filozofu neki autori s pravom predbacuju antropološki angelizam. Ovdje, pak, možemo uočiti kako je taj antropološki angelizam u uskoj vezi s gnoseološkim angelizmom. Naime, Descartesovo tumačenje samospoznaje uvelike odgovara načinu na koji se u tomističkoj filozofskoj tradiciji tumačila anđeoska spoznaja. Tako J. Maritain objašnjava da je „anđeo spoznaje sebe sama izravno, svojom supstancijom, u savršenoj intuiciji kojom proniče dno svoga bića. (…) Njegova vlastita bit prvi je predmet njegova poimanja (…)" (Maritain, 1995: 85). Naprotiv, ljudska spoznaja, prema toj tradiciji, polazi od materijalne stvarnosti. Bit materijalne stvari jest vlastiti predmet ljudskoga razuma. Do samospoznaje dolazi se posrednim putem – spoznajući bit materijalne stvarnosti, čovjek spoznaje sebe kao osjetilno i razumsko biće, što odgovara hilemorsfističkom tumačenju njegova bivstvovanja kao supstancijalnog jedinstva duše i tijela. Jasno je da Descartes ovim putem u spoznaji nije mogao krenuti, budući je svjedočanstvo osjetila stavio pod znak sumnje, i to kao glavnog osumnjičenika.

[6] Descartesov *cogito* nailazio je tijekom povijesti filozofije na različite recepcije i interpretacije. O Heideggerovoj recepciji Descartesova *cogita* piše M. Žeželj u svom članku pod naslovom „Heideggerova kritika Descartesova *cogita*" (Žeželj, 2013).

Trebalo je, stoga, u cilju dohvaćanja filozofske izvjesnosti, krenuti od samoga mišljenja i to mišljenja „očišćenog" od bilo kakva utjecaja osjetilnosti. Treba sada vidjeti kojim putem će prolaziti ta „čista" misao i može li ona uopće biti sigurna u bilo što drugo, osim u vlastito postojanje.

Spoznaja Božjeg postojanja

Descartes sada traga za novim spoznajama, a kako bi mogao spoznati još neke istine, osim one u koju je siguran – istine o vlastitom postojanju – pita se koji je uopće kriterij sigurnosti. Promišljajući o ovoj temeljnoj istini, otac moderne filozofije zaključuje da u nju ne može sumnjati jer je shvaća jasno i odjelito (Descartes, 1993). Pritom jasnom naziva „onu spoznaju koja je pozornom umu prisutna i otvorena; tako kažemo da ono jasno vidimo što je prisutno pred našim okom koje promatra i što dosta snažno i otvoreno na nj djeluje." A odjelitom naziva „onu spoznaju koja je pored jasnoće tako od svega drugog odijeljena i odsječena da u sebi sadržava samo ono što je jasno" (Descartes, 2014: 77). Pitanje je može li ovaj kriterij jasnoće i odjelitosti biti jamac apsolutne sigurnosti u spoznaji i kada je riječ o drugim istinama. Naime, prethodno su pod znak sumnje stavljene čak i one stvari koje su smatrane evidentnima i to zbog pretpostavke da možda postoji neki zloduh koji nas u svemu obmanjuje. Stoga, kako bi ovo mogao biti pouzdan kriterij, potrebno je najprije odbaciti hipotezu o moćnom zloduhu obmanjivaču. Tako će sljedeći Descartesov korak u spoznaji biti dokazivanje Božjeg postojanja.

Spoznaja Božjeg postojanja, kao ni spoznaja vlastitog postojanja, ne može svoje polazište imati u materijalnom svijetu koji je još uvijek pod znakom sumnje. Tu Descartes također – u skladu s početnim premisama svoje filozofije – odstupa od aristotelovsko-skolastičke tradicije koja je u dokazivanju Božjeg postojanja polazila od materijalnog svijeta, odnosno od neke njegove karakteristike, i dolazila do Boga kao njegova uzroka. Descartes, naprotiv, kreće od onoga u što je jedino siguran: od svoga duha. Analizirajući svoj duh, u njemu pronalazi tri vrste ideja koje razlikuje prema njihovu podrijetlu: to su urođene ideje, pridošle ideje i ideje koje je sam načinio. Urođene su ideje, primjerice, ideja stvari, ideja istine, ideja mišljenja, dok su pridošle ideje one za koje je inače vjerovao da dolaze od stvari izvan njega samoga, kao što su zvukovi, boje, toplina i tome slično. Takve su ideje, za razliku od urođenih koje spoznaje jasno i odjelito, uglavnom zbrkane i nejasne. Ideje koje je sam

načinio jesu primjerice, ideja sirene ili ideja hipogrifa. Osim prema podrijetlu, Descartes ideje razlikuje prema stupnju njihove objektivne stvarnosti, odnosno prema stupnju savršenosti. Tako, primjerice, ideja supstancije sadrži u sebi više objektivne stvarnosti od ideje modusa (Descartes, 1993).

Nakon ove analize ideja koje pronalazi u svome duhu, Descartes donosi princip, koji ne dokazuje, već smatra evidentnim „po naravnoj svjetlosti" (Descartes, 1993: 78), a koji će biti osnovna premisa za dokazivanje Božjeg postojanja. Ovaj princip glasi: „Što je veće objektivno savršenstvo svake naše ideje, to veći mora biti njezin uzrok" (Descartes, 2014: 57), drugačije rečeno, svaka ideja svoj stupanj objektivne stvarnosti zahvaljuje nekom uzroku „u kojem je barem toliko formalne stvarnosti koliko ona sama sadržava predmetne" (Descartes, 1993: 80). Možemo primijetiti kako Descartes ovdje kao polazište za dokazivanja Božjeg postojanja uzima jedan princip koji smatra evidentnim, premda još nije dokazao da postoji Bog koji nije obmanjivač i koji bi mogao biti jamac istinitosti naših evidentnih spoznaja. Prema tome, Descartes još uvijek ne bi smio prihvatiti kao istinito ono što mu je evidentno, ukoliko želi dosljedno primijeniti pravila svoje metode i strogo se držati svog dokaznog postupka.

No, Descartes ne primjećuje ovu grešku u koracima dokazivanja Božjeg postojanja te nastavlja dalje razvijajući svoju argumentaciju. Tako konstatira da među idejama koje pronalazi u svome duhu nalazi i ideju Boga, pod kojom podrazumijeva „(...) stanovitu supstanciju što je beskonačna, neovisna i vrhunski razumna, vrhunski moćna i koja je stvorila kako mene sama tako i sve ostalo što postoji, ako štogod ostalo postoji" (Descartes, 1993: 88). Descartes se sada pita kojoj vrsti ideja pripada ideja Boga, odnosno koje je njezino podrijetlo. S obzirom da ova ideja u sebi ne sadrži ništa osjetilnoga, ne može biti jedna od onih ideja koje su mu pridošle putem osjetila. Je li ju mogao sam načiniti? Kako bi odgovorio na ovo pitanje, Descartes se poziva na gornji princip, prvu premisu svoga dokaza[7] te konstatira da on sam nije mogao biti uzrokom ove ideje. Naime, kako u svakom uzroku treba biti barem onoliko formalne ili aktualne stvarnosti koliko određena ideja sadrži predmetne stvarnosti, tako nije moguće da je on kao konačna supstancija mogao sam oblikovati ideju beskonačne supstancije, budući beskonačna supstancija u sebi sadrži više stvarnosti

[7] P. Milidrag također uočava kako je princip izražen u toj premisi ključan u Descartesovu postupku dokazivanja Božjeg postojanja: „(…) pitanjem o uzroku stupnjeva objektivne stvarnosti ideja pitano je je li bit subjekta takva da može uzrokovati sadržaje svih svojih ideja (…) Naime, ako ne mogu biti uzrok svih svojih ideja, onda u svijetu postoji još neka stvar koja posjeduje apsolutno nezavisnu realnu egzistenciju. Ako pak mogu biti uzrok svih svojih ideja, onda je nedokazivo postojanje ičega izvan mene (…)" (Milidrag, 2018: 17-18).

nego ona konačna[8] (Descartes, 1993). Prema tome, ne preostaje ništa drugo nego da mu je ta ideja urođena, odnosno da mu je tu ideju prilikom rođenja u duh utisnuo sam Bog, njegov Stvoritelj (Descartes, 1993). Ivan Macan tumači da je ideja Boga za Descartesa „prva i najodličnija od urođenih ideja, ne nešto izmišljeno, nego odsjev istinite prirode" (Macan, URL1: 12). Kako vidimo, prva premisa Descartesova dokaza za Božje postojanje pokazala se ključnom u njegovu izvođenju – ona je zapravo poslužila kao most koji je omogućio prijelaz od ideja prema stvarnosti, od umskoga do realnoga bivstvovanja.[9]

Nakon što je izveo dokaz za Božje postojanje, Descartes dolazi do zaključka kako su u Bogu sadržana sva savršenstva i u njemu nema nikakva nedostatka. Stoga Bog ne može biti obmanjivač jer „svaka laž i prijevara ovise o nekom nedostatku" (Descartes, 1993: 102). Time je, smatra Descartes, odbačena hiperbolička sumnja o zloduhu obmanjivaču, a kriterij jasnoće i odjelitosti opravdan je kao pouzdan kriterij u stjecanju novih spoznaja. Bog tako, za Descartesa, postaje jamac ljudske spoznaje pa B. Mondin govori o „bitno religioznom karakteru" njegove antropologije: Descrtesov čovjek, naime, „ne samo da ne može egzistirati bez Boga, već ne može ni misliti bez Boga" (Mondin, 2001: 428). Iako na prvi pogled može djelovati pretjeranom tvrdnja o „religioznom karakteru" Descartesove antropologije, ovaj talijanski filozof pojašnjava kako se ovdje radi o „religioznosti razuma, a ne srca" (Mondin, 2001: 428), religioznosti koja je iskopala duboki jaz između vjere i razuma, čiji je sklad brižljivo njegovala srednjovjekovna misao.

Spoznaja postojanja materijalnog svijeta

Jedino što je do sada kao sigurno utvrđeno u Descartesovoj filozofiji jest postojanje vlastitog duha i Božje postojanje. Postojanje materijalnog svijeta za oca novovjekovne filozofije nije evidentno, kao što je to bilo za filozofe realizma prije njega. Zanimljivo je da je za njega jasnije i sigurnije da postoji Bog,

[8] Prema klasičnom shvaćanju, čovjek može spoznati Božje bivstvovanje snagom svoga uma, ali ne i njegovu bit. Njegovu bit može spoznati samo po vjeri u Božju *Objavu*.

[9] Descartes u svojim *Metafizičkim meditacijama* donosi i druge argumente za Božje postojanje, no budući je tema ovoga članka primarno antropološka, detaljna analiza svih argumenata premašila bi opseg, ali i svrhu članka. Stoga analiziramo samo prvi argument iz treće meditacije, kako bismo ukazali na ulogu koju u Descartesovoj filozofiji ima dokazivanje Božjeg postojanja u postizanju izvjesnosti ljudske spoznaje. Ovaj argument, koji polazi od ideje Boga i dolazi do Boga kao uzroka te ideje, Descartes u trećoj meditaciji dopunjava drugim argumentom u kojem dokazuje postojanje Boga ne samo kao uzroka ideje Boga koju pronalazi u svome duhu, već također kao uzroka njegove vlastite egzistencije. Osim toga, u petoj meditaciji Descartes donosi i ontološki argument za Božje postojanje po uzoru na argument Anselma Canterburyjskog. Usp. R. Descartes, *Metafizičke meditacije*, str. 94–100 i 128–136.

negoli da postoji bilo koja materijalna stvar (Descartes, 1993). Ovime se ne udaljava samo od realizma aristotelovsko-skolastičke tradicije, nego i od životnoga iskustva koje nam svjedoči kako postoje mnogi koji negiraju ili sumnjaju u Božje postojanje, dok se postojanje materijalnog svijeta gotovo nikad – osim možda u nekim filozofskim raspravama – ne dovodi u pitanje. Mogli bismo konstatirati kako je Descartesova pozicija kontra-intuitivna, no intuicija je za njega jedna umska djelatnost, a uvjerenje o postojanju materijalnog svijeta u svakodnevnom je životu utemeljeno na osjetilnom iskustvu koje je varljivo te ne može biti polazište sigurnoga znanja. Stoga, smatra da je postojanje materijalnog svijeta potrebno dokazati. Prema E. Gilsonu, ovo je prvi pokušaj dokazivanja postojanja materijalnoga svijeta u povijesti filozofije, a dovest će do nesagledivih posljedica (Gilson – Langan, 1967).

Descartes se dokazivanjem postojanja materijalnog svijeta bavi u svojoj šestoj meditaciji. Kreće od konstatacije da je postojanje materijalnog svijeta moguće, budući može misliti jasnu i odjelitu ideju protežnosti. Kako ova ideja ne sadrži u sebi ništa proturječno, moguće je da Bog načini tjelesni svijet, no to ne znači da ga je zaista i načinio (Descartes, 1993). Nadalje, uočava razliku između sposobnosti mišljenja i imaginacije. Imaginacija pritom nije sposobnost koja po nužnosti pripada njemu kao duhovnoj supstanciji. Stoga pretpostavlja kako ova sposobnost ovisi o nečem različitom od njegove duhovne supstancije, odnosno o tijelu koje je s njom povezano. Razlika između ovih dviju sposobnosti bila bi u tome što se u mišljenju duh okreće prema sebi samome, dok se u zamišljanju okreće prema tijelu. S obzirom da ne pronalazi neko drugo objašnjenje za ovu sposobnost, Descartes zaključuje da je vjerojatno da tijelo postoji. No, na temelju ovoga još uvijek ne može izvesti siguran dokaz za postojanje tijela pa na taj sud još uvijek – u skladu s prvim pravilom svoje metode – ne može dati pristanak (Descartes, 1993). Nakon imaginacije, Descartes se okreće analizi osjetilnosti. Uočava kako ideje koje mu dolaze putem osjetilnosti dolaze bez njegova pristanka, ne ovise o njegovu mišljenju te su one izraženije i življe od onih koje su plod njegove imaginacije. Smatra stoga kako se ove sposobnosti moraju nalaziti u nekoj drugoj supstanciji, koja je različita od njega samoga (Descartes, 1993). Konačno, budući mu je Bog dao naravnu sklonost vjerovanja kako ove ideje dolaze od tjelesnih stvari, Descartes zaključuje: „(…) ne vidim kojim bi se načinom moglo razumjeti da on nije prijevaran, ako bi one potjecale od nekog drugog izvora a ne od tjelesnina. Stoga: tjelesnine opstoje" (Descartes, 1993: 158). Smatra kako je postojanje

materijalnog svijeta na ovaj način dokazano, ali je također dokazano još nešto: Descartes, koji sebe poistovjećuje s duhovnom supstancijom, pomoću ovog dokaza došao je do spoznaje da posjeduje i tijelo s kojim je on, odnosno njegov duh, usko povezan i preko kojeg dobiva osjetilne ideje. Dok mu je s jedne strane bilo intuitivno jasno da je on duhovna supstancija te je to prva istina koju je – uz istinu o vlastitom postojanju – shvatio, istina o postojanju vlastitoga tijela trebala je proći dugi dokazni put kako bi postala izvjesnom te kako bi ju, kao takvu, mogao prihvatiti.

Ako je teza da je Božje postojanje čovjeku spoznatljivije negoli postojanje materijalnoga svijeta koji ga okružuje kontra-intuitivna, koliko to još više mora biti teza da je Božje postojanje spoznatljivije od postojanja vlastitoga tijela? No, to je posljedica Descartesova racionalizma koji, s ciljem ostvarivanja matematičke točnosti na svim područjima ljudskoga znanja, želi ljudski razum učiniti neovisnim o materijalnoj stvarnosti koja nam je dostupna isključivo preko „varljivih" osjetila. Dok s jedne strane Descartes na ovaj način ljudski razum želi uzdići na nadljudsku razinu čistoga duha, J. Maritain istovremeno u tome vidi uzrok velike slabosti kartezijanskog razuma. Naime, „razoružan razum gubi moć poimanja zbilje te je nakon izvjesne preuzetnosti prisiljen na povlačenje, zapadajući tako u drugu krajnost, u antiintelektualizam, voluntarizam, pragmatizam itd." (Maritain, 1995: 94). Ovo su posljedice koje će postati evidentnima nakon Descartesova djela, no začetke nekih od tih posljedica pronalazimo već u njegovoj filozofiji. Konkretno, u oca novovjekovne filozofije i racionalizma paralelno se javlja i početak voluntarizma. Vrijedi, stoga, u nastavku vidjeti kako Descartes postavlja temelje za voluntarizam.

VOLJA

U prethodnom smo se poglavlju upoznali s Descartesovim tumačenjem jednog od dvaju osnovnih djelovanja ljudskog duha – djelovanjem uma, odnosno spoznajom, a sada nam preostaje upoznati se i s njegovim tumačenjem drugog osnovnog djelovanja duha, a to je djelovanje volje ili htijenje. Descartes u *Strastima duše* razlikuje dvije vrste htijenja: ona koja svoj svršetak imaju u samoj duši, kao htijenje da volimo Boga ili da mislimo o nečem nematerijalnom, te ona htijenja koja završavaju u tijelu, kao kada hoćemo ići šetati pa se naše noge same pokreću i mi hodamo (Descartes, 1981).

Zanimljivo je da Descartes upravo sposobnost volje, a ne sposobnost uma, vidi kao najsavršeniju ljudsku sposobnost jer je za čovjeka „najveće savršenstvo to što radi svojom voljom, tj. slobodno" (Descartes, 2014: 71). Slobodu, prema Descartesu, nije potrebno dokazivati jer nam je svijest o slobodi urođena i evidentna (Descartes, 2014). Zahvaljujući slobodi mi smo autori svojih čina te za njih zaslužujemo pohvalu ili kuđenje, što bez slobode ne bi imalo smisla, jednako kao što nema smisla hvaliti stroj zato što dobro radi, nego njegova autora zato što ga je u svojoj slobodi tako dobro načinio (Descartes, 2014). Ujedno, čovjek je upravo po ovoj sposobnosti „stanovita slika i prilika Božja" (Descartes, 1993: 112). Naime, u volji, koja je na neki način beskonačna, jer nema toga što ne bi moglo postati njenim objektom, Descartes vidi sličnost čovjeka s Božjom beskonačnošću. S druge strane, moć uma je ograničena na jedno malo područje. Za razliku od volje, ona je konačna, a opet sposobna oblikovati ideju beskonačne sposobnosti spoznavanja kakva pripada samo Bogu (Descartes, 1993). Prema tome, čovjekova sličnost s Bogom ne može biti u sposobnosti uma, već jedino u sposobnosti volje.

Descartes smatra da se upravo u ovoj razlici između uma i volje krije i mogućnost pogreške. Pritom treba naglasiti kako ovdje nije riječ samo o moralnim, već i – prvenstveno – o intelektualnim pogreškama. Ranije smo, naime, vidjeli kako Bog ne može biti obmanjivač te stoga naše zablude sigurno ne dolaze od njega. No, činjenica jest da ipak često upadamo u zablude. Zašto se to događa? Prema Descartesu, pogreške dolaze „jedino od tuda što – dok volja seže dalje od razuma – ne zadržavam je u istim granicama, nego je protežem i na one stvari koje ne razumijem; a kako pri tome biva ravnodušna, lako odstupa od istinitog i dobrog, te se tako varam i griješim" (Descartes, 1993). Kako vidimo, volja ovdje igra ključnu ulogu jer je ona ta koja daje ili uskraćuje svoj pristanak, ona je ta kojoj pripada konačan sud (Descartes, 2014). Descartes smatra da upravo zbog toga što spoznaja istine ovisi o našoj slobodi izbora, zaslužuje i veću pohvalu, nego što bi to bio slučaj kad bismo spoznavali istinu neovisno o našoj volji (Descartes, 2014). Iako je točno to da nitko ne želi upasti u pogrešku i biti u zabludi, ipak brojni žele dati pristanak na ono što u sebi sadrži pogrešku kada ne spoznaju dovoljno ono o čemu sude. Tako čak i sama težnja za istinom može biti uzrok pogreške „kada oni koji ne znaju točno kako se do nje dolazi, donose sud o nečem što ne spoznaju" (Descartes, 2014: 75).

Jacques Maritain primjećuje kako Descartes „tumači čovjekovo krivo mišljenje na isti način kao što teolozi tumače anđeosku zabludu" (Maritain, 1995:

69). Čini se, dakle, da se angelizam, o kojem je bilo riječi u ranijim poglavljima, s područja bivstvovanja i područja spoznaje, širi i na područje volje. Maritain, naime, smatra kako se Descartesovo shvaćanje zablude, koje samo po sebi nije dovoljno konzistentno, može učiniti logičnim ako mu se doda objašnjenje o zabludjelosti palih anđela, a njega sažima u tri riječi: „Hitnja u prosudbi!" (Maritain, 1995: 69). Naime, anđeo je na naravnom području nezabludiv. No, zabluda je moguća na nadnaravnom području, pa su pali anđeli, zbog zloće svoje volje, dali pristanak onome što nisu mogli jasno spoznati, odnosno onome što im nije bilo evidentno (Maritain, 1995).

Prema Descartesu, jedini način da izbjegnemo pogreške jest taj da volju, prilikom donošenja sudova, ograničimo samo na ono što razum spoznaje kao jasno i odjelito (Descartes, 2014). Svaki put kad donosimo sud o onome što nismo kao takvo spoznali ne služimo se ispravno svojom slobodnom voljom (Descartes, 1993). Descartes, naime, smatra kako je „po naravnoj svjetlosti bjelodano kako uvid razuma mora uvijek prethoditi odredbi volje" (Descartes, 1993: 118). Kako bismo mogli donijeti neki sud, moramo imati opažaj toga, a to je djelo razuma. Međutim, sam sud, pristanak, jest čin volje.

Sud se, pak, u filozofskoj tradiciji smatrao činom razuma. Kad se ovoj činjenici pripisivanja volji nečega što se tradicionalno pripisivalo razumu, doda i Descartesov ranije spomenuti stav o tome kako je upravo volja, a ne razum, najsavršenija ljudska sposobnost, tada možemo dati za pravo talijanskom filozofu B. Mondinu koji smatra da je „unatoč toliko proglašavanom kartezijanskom racionalizmu, otac moderne filozofije u bitnome voluntarist". Štoviše, pripisivanje suda djelovanju volje otvara put koncepciji „instrumentalnog razuma – razuma kao sredstva volje za moć – koja će postati jedna od specifičnih crta moderne kulture" (Mondin, 2001: 431).

ZAKLJUČAK

Kako smo mogli uočiti, Descartesova filozofska antropologija sadrži poteškoće i nedosljednosti koji su ostavili dubok trag u filozofiji godinama i stoljećima nakon njega, a njihove praktične posljedice iz generacije u generaciju postaju sve izraženije. Ponajprije, kad je riječ o načinu bivstvovanja ljudskoga bića, u Descartesovoj je antropologiji prisutna osnovna dualistička tenzija između angelizma i mehanicizma na jednoj razini, i težnje da se dualizam nad-

vlada tumačenjem čovjeka kao jedinstvene duhovno-tjelesne cjeline na drugoj razini. Odbacivanjem hilemorfističkog tumačenja svijeta i čovjeka, Descartes, međutim, ne nalazi konzistentno alternativno rješenje za nadvladavanje dualizma pa on tako ostaje trajno prisutan, kako u njegovim djelima, tako i u djelima njegovih filozofskih baštinika. Posljedice ove ostavštine bit će vidljive kako na teoretskoj, tako i na praktičnoj razini. Teoretski, ostaje upitno kako objasniti odnos duha i tijela kao dviju različitih supstancija. Kao odgovor, nudila su se rješenja u paralelizmu, okazionalizmu, prestabiliranoj harmoniji ili naprosto u odbacivanju jedne od ovih dviju supstancija i svođenju čovjeka na jednodimenzionalno biće – bilo na čisto duhovnu supstanciju, bilo na puki mehanizam. Praktično, poistovjećivanje čovjekova „ja" s duhovnom supstancijom i mehanicističko tumačenje tijela stvorilo je teoretsku podlogu za različite manipulacije ljudskim tijelom, kao i za njegovu instrumentalizaciju u ekonomske, političke, ideološke i druge neljudske i protu-ljudske svrhe. Snažna izraženost ovih praktičnih posljedica Descartesove antropologije u suvremenom svijetu jasno svjedoči o njezinoj aktualnosti. Ove, pak, posljedice, idu ruku pod ruku s posljedicama koje proizlaze iz Descartesova tumačenja ljudskoga djelovanja, odnosno djelovanja uma i volje. Um, koji je zatvoren u svoje vlastite ideje, gubi dodir sa zbiljom, koja za njega postaje daleka i strana. Descartes stoga ima potrebnu racionalno dokazati njezino postojanje. Ovaj jedinstveni, ali i neuvjerljivi podvig oca novovjekovne filozofije, prisilit će baštinike njegove filozofske ostavštine da na teoretskoj razini pokušaju na neki način „pobjeći" od ovoga problema: ili utjecanjem nadnaravnoj *Objavi*, kao u slučaju N. Malebranchea, ili negiranjem neovisnog postojanja materijalnog svijeta, kao u slučaju G. Berkeleyja, ili krajnje skeptičkim stavom prema tom svijetu, kao u slučaju D. Humea. Krajnji ishod toga bit će, pak, raskrinkavanje nemoći uma i proglašavanje volje za moći u F. Nietzschea. Na praktičnoj razini, proglašavanjem nemoći uma, istina gubi na važnosti, a vlast preuzima volja koja ima moć, pri čemu jednini kriterij djelovanja postaje interes moćnika pa manipluacije, instrumentalizacije i eksploatacije ljudskoga tijela i čovjeka kao takvoga ruše svako ograničenje – osim onoga ograničenja koje je metafizička neminovnost samog subjekta bezgranične volje za moći.

Literatura

ARISTOTEL. (1996). *O duši*. Zagreb: Naprijed.
ARISTOTEL. (1985). *Metafizika*. Zagreb: SNL.
ARNAULD, A. (2009). Quarte obbiezioni. U: Cartesio (ur.). *Opere filosofiche 2. Meditazioni metafisiche. Obbiezioni e risposte*. (187–209). Roma – Bari: Editori Laterza.
CARTESIO. (2009). Risposte dell'autore alle quarte obbiezioni fatte dal signore Arnauld, dottore in teologia. U: Cartesio (ur.). *Opere filosofiche 2. Meditazioni metafisiche. Obbiezioni e risposte*. (210–242). Roma – Bari: Editori Laterza.
CASSIRER, E. (1997). *Descartes*. Zagreb: Demetra.
CATERUS, J. (2009). „Prime obbiezioni". U: Cartesio (ur.). *Opere filosofiche 2. Meditazioni metafisiche. Obbiezioni e risposte*. (87–97). Roma – Bari: Editori Laterza.
COPLESTON, F. (1995). *Istorija filozofije, IV: Od Dekarta do Lajbnica.* Beograd: BIGZ.
ĆUK, B. (2017). Je li Descartesovo razlikovanje čovjeka i stroja prošlo mnijenje?, *Obnovljeni život*. 72 (4): 473–480.
ĆUK, B. (2016). Neki aspekti dvojbe u Descartesovim „Razmišljanjima o prvoj filozofiji", *Obnovljeni život*. 71 (3): 293–304.
DESCARTES, R. (2014). *Načela filozofije*. Zagreb: Kruzak.
DESCARTES, R. (2011). *Diskurs o metodi*. Zagreb: Demetra.
DESCARTES, R. (1993). *Metafizičke meditacije*. Zagreb: Demetra.
DESCARTES, R. (1981). *Strasti duše*. Beograd: Grafos.
GILSON, E. (1937). *The Unitiy of Philosophical Experience*. New York: Charles Scriber's Sons.
GILSON, E., T. LANGAN. (1967). *Modern Philosophy. Descartes to Kant*. New York: Random House.
MARITAIN, J. (1995). *Tri reformatora*. Split: Laus.
MILIDRAG, P. (2018). Suárezove vječne istine i Descartesova Treća meditacija, *Obnovljeni život*. 73 (1): 11–23.
MONDIN, B. (2001). Cartesio. U: Mondin, B. (ur.). *Storia dell' Antropologia Filosofica*. Vol. I. (41–441). Bologna: ESD.
VANNI-ROVIGHI, S. (1981). R. Cartesio. U: Vanni-Rovighi, S. (ur.). *Storia della filosofia moderna*. (65–124). Brescia: Editrice La scuola.

ŽEŽELJ, M. (2013). Heideggerova kritika Descartesova *cogita*, *Obnovljeni život*. 68 (3): 295–310.

URL1: MACAN, I. René Descartes (1596. - 1650.). U: *Filozofija.org.* https://www.filozofija.org/wp-content/uploads/Povijest_fil.org/Moderna_pdf/Descartes-final.pdf Posjećeno 7.prosinca 2022.

Anthropological dualism of René Descartes

Ivana KNEŽIĆ
Department of Philosophy, University of Zadar

Borislav DADIĆ
Department of Philosophy, University of Zadar

Domenika PALIĆ
Department of Philosophy, University of Zadar

Keywords:
René Descartes, human being, dualism, res cogitas, res extensa, intellect, will

Abstract

The article offers critical analysis of Descartes' dualistic understanding of human being from from the percpective of Thomistic philosophy, with the purpose of highlighting novel elements of his philosophical anthropology compared to Aristotelian-scholastic philosophical tradition. The analysis starts with the Descartes' explanation of the way that the human being exists and continues to examine his interpretation of the basic actions of human being – cognition and volition. The method used in the research is philosophical analysis of Descartes' texts, such as Meditations on First Philosophy, Discourse on the Method, Principles of Philosophy and Passions of the Soul. This research of Descartes' novel anthropology manifests it's difficulties and inconsistencies and their far-reaching negative consequences on the theoretical as well as on the practical level.

Poticanje kreativnosti u nastavi: trijarhično poučavanje s primjerom dobre prakse

Rosanda PAHLJINA-REINIĆ
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

Barbara RONČEVIĆ ZUBKOVIĆ
Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

Iva MOČIBOB
Osnovna škola "Trsat", Rijeka

UDK: 37.015.31
DOI: 10.15291/ai.4212
Stručni članak
Primljeno: 06. 12. 2022.

Ključne riječi:
analitičke sposobnosti, kreativne sposobnosti, praktične sposobnosti, Hrvatski jezik

Sažetak

Rad se bavi načinima osmišljavanja razrednog okružja u funkciji razvoja kreativnih sposobnosti učenika u kontekstu poučavanja za kreativnost. Preduvjeti su razvoja kreativnosti učenika modeliranje kreativnosti nastavnika i poticanje uvjerenja o samodjelotvornosti. Neke od temeljnih tehnika poticanja kreativnosti učenika jesu preispitivanje postojećih pretpostavki, definiranje i redefiniranje problema, poticanje generiranja ideja i poticanje interdisciplinarnog pristupa idejama. Kako bi se izbjegle prepreke kreativnosti, važno je poticati preuzimanje razumnog rizika, omogućavati toleranciju dvosmislenosti/neizvjesnosti i dopuštati pogreške pri učenju. Složene tehnike poticanja kreativnosti učenika usmjerene su razvoju odgovornosti i samoregulacije u kreativnom stvaranju, kao i poučavanju vrijednosti ustrajnog zalaganja i odgode zadovoljstva u kreativnom radu. Kreativni rad zahtijeva uravnoteženost triju misaonih sposobnosti ključnih za uspješnu inteligenciju: analitičkih, kreativnih i praktičnih. Poučavanje prema principima uspješne inteligencije naziva se Trijarhično poučavanje i vrednovanje (Triarchic Instruction and Assessment, TIA) i temelji se na poticanju navedenih sposobnosti. Podrazumijeva učiteljevo pronalaženje materijala najprikladnijih za razvoj određenih sposobnosti (analitičkih, kreativnih i praktičnih) te pomaže učeniku kompenzirati ili ispraviti slabosti, a istaknuti jake strane, čime se pojačava i motivacija za učenje. Na kraju rada prikazani su primjeri provedbe trijarhičnoga poučavanja u nastavi školskog predmeta Hrvatski jezik u petom i šestom razredu, kroz korake planiranja trijarhičnoga poučavanja i vrednovanja.

KREATIVNOST U NASTAVI

Pitanje poticanja i razvoja kreativnosti učenika u novije vrijeme zauzima sve istaknutije mjesto u raspravama o važnosti kvalitete školskog obrazovanja, pri čemu istraživanja prirode kreativnosti i obilježja razrednog ozračja koja pospješuju kreativnost svakako pružaju vrijedne smjernice za podršku nastavnicima u ostvarivanju kreativnih potencijala učenika.

Iako postoje brojne definicije kreativnosti, većina istraživača definira kreativnost u terminima procesa koji, pored produkcije nečeg novog, drugačijeg ili inovativnog, ujedno rezultira prikladnim produktom ili učinkovitim rješenjem problema u okviru zadanih zahtjeva zadatka (Plucker i sur., 2004; Kaufman i Sternberg, 2007). S gledišta ovakvog poimanja kreativnosti, razvoj kreativnosti ne mora nužno zahtijevati dodatno vrijeme poučavanja i biti u kompetitivnom odnosu s ostvarivanjem postojećih obrazovnih ciljeva, već se može realizirati načinom koji pospješuje proces stjecanja područnih znanja. Jednako kao što kreativnost zahtijeva stečena znanja i vještine za njihovu primjenu u novoj situaciji, poticanje kreativnosti tijekom učenja produbljuje razumijevanje sadržaja tražeći od učenika da eksperimentiranjem, suradnjom i rješavanjem problema pronalaze vlastite jedinstvene primjere i primjene naučenih činjenica (Beghetto, 2010).

Kreiranje je s razlogom najviša razina Bloomove revidirane taksonomije obrazovnih ciljeva (Anderson i sur., 2001). Povezivanje sadržaja iz različitih predmetnih područja u okviru kreativnih zadataka pospješuje međupredmetno učenje (Davis, 2018). Pored toga, kreativnost pospješuje stjecanje područnih znanja jer potiče unutrašnju motivaciju za učenjem i rezultira uživanjem u radu.

Beghetto (2021) ističe da se u uvjetima u kojima nastavnici prepoznaju i aktivno podržavaju komplementarni odnos između kreativnosti i stjecanja područnih znanja, ostvaruje tzv. kreativnost u školi (engl. *school-based creativity*) koju definira u terminima ostvarivanja planiranih ciljeva poučavanja i ishoda učenja na različite načine. Ključnu modifikaciju uobičajenog modela poimanja školskog uspjeha koji podrazumijeva da je učenik ostvario očekivane ishode učenja na isti način i u isto vrijeme kad i ostali učenici, predstavlja mogućnost dostizanja ishoda učenja na novi i drukčiji način. To ne znači da učenici trebaju biti kreativni i onda kad je njihovo sudjelovanje u aktivnosti na očekivani način najbolja opcija. Međutim, znači da je važno planirati prilike za

kreativno učenje i omogućiti učenicima povratne informacije i vođenje kako bi naučili kreativno razmišljati te prepoznati kada je poželjno biti kreativan, a kad je prikladnije prilagoditi se postojećem obrascu i očekivanjima.

Poučavanje kreativnosti u školi moguće je realizirati u formi poučavanja o kreativnosti, poučavanja za kreativnost i kreativnog poučavanja (Beghetto, 2017; 2021). Poučavanje o kreativnosti uključuje poučavanje učenika o tome što je kreativnost, kako se razvija i koja je uloga kreativnosti u učenju i životu pojedinca te u široj društvenoj zajednici. Poučavanje za kreativnost podrazumijeva poučavanje usmjereno razvoju kreativnih potencijala učenika u kreativna postignuća u kontekstu učenja u specifičnom predmetnom području. I konačno, kreativno se poučavanje odnosi na poučavanje nastavnog predmeta na kreativan način.

Iako se u obrazovanju mogu primjenjivati specifične tehnike kreativnog mišljenja (npr. morfološka analiza, oluja ideja, sinektika, bionika, renatalizacija, provokacije, umne mape, šest univerzalnih pitanja, kartice slučajnih pojmova, vođena fantazija, likovi iz bajki, činkvina, šest šeširа, Bognar, 2012; Dubovicki, 2016), ovaj se rad bavi primarno načinima osmišljavanja razrednog okružja u funkciji razvoja kreativnih sposobnosti učenika u kontekstu poučavanja za kreativnost.

U literaturi postoji veći broj pristupa koji preciziraju okvire i uvjete za ostvarivanje kreativnog učenja i poučavanja za kreativnost. Na općenitijoj razini, postojeća su istraživanja kreativnosti u učenju i obrazovanju rezultirala definiranjem specifičnih strategija koje nastavnici mogu implementirati u svakodnevno poučavanje s ciljem kreiranja obrazovnog okruženja koje pospješuje kreativnost učenika. U jednom od najcjelovitijih pregleda načina razvoja kreativnosti u poučavanju, Sternberg i Williams (1996) definiraju preduvjete i temeljne tehnike poticanja kreativnosti, kao i načine na koje nastavnici mogu pomoći učenicima suočavati se s preprekama kreativnosti. Na razini složenijih tehnika, autori preciziraju preporuke za poticanje razvoja odgovornosti i samoregulacije te preporuke o tome na koji način kod učenika razvijati shvaćanje vrijednosti ustrajnijeg zalaganja koje nije usmjereno na kratkoročne ciljeve. Dio preporuka usmjeren je i upotrebi modela uloga u razvoju kreativnosti učenika primjenom suradničkog učenja tijekom kojeg učenici imaju priliku uzajamno opažati i učiti strategije i pristupe u kreativnom procesu, a kao važan aspekt razvoja kreativnosti ističe se i poučavanje u kojem učenici imaju prilike otkrivati i prepoznavati vlastite talente i interese.

Tehnike za poticanje razvoja kreativnosti učenika

U daljnjem tekstu prikazane su odabrane tehnike poticanja kreativnog mišljenja učenika iz pregleda načina poučavanja za kreativnost Sternberga i Williamsove (1996). Strategije se temelje na investicijskoj teoriji kreativnosti (Sternberg i Lubart, 1995), kao i na ideji da je kreativnost u većoj mjeri stav prema životu, negoli pitanje sposobnosti.

Preduvjeti razvoja kreativnosti učenika

Nastavnici koje pamtimo iz svojih školskih dana najčešće su oni koji su nam bili uzori ili modeli svojim razmišljanjima i ponašanjima. Riječ je o nastavnicima koji su uspješno kombinirali i usklađivali poučavanje predmetnih sadržaja i poučavanje načina razmišljanja o tom sadržaju te razmišljanja pomoću tog sadržaja. **Modeliranje** kreativnog ponašanja, kreativnog načina razmišljanja i standarda za vrednovanje kreativnosti važan je preduvjet i ujedno jedan od najučinkovitijih načina poticanja kreativnosti učenika (Sternberg i Williams, 1996). Tako će nastavnik koji modelira kreativno rješavanje problema predlaganjem neobičnih rješenja pospješiti i olakšati učenicima stjecanje vještina i strategija prijeko im potrebnim kako bi bili uspješni u kreativnim procesima identifikacije problema, generiranja ideja i evaluacije odabranih rješenja.

Poučavanje je po svojoj prirodi kreativna profesija. Budući nastavnici vlastitim kreativnim pristupom poučavanju izravno ili neizravno podržavaju kreativnost svojih učenika, s gledišta nastavnika važno je preispitati osobne vrijednosti, ciljeve i ideje vezane uz kreativnost i demonstrirati ih učenicima vlastitim ponašanjem.

Poticanje uvjerenja o samodjelotvornosti u kreativnom radu dodatni je istaknuti preduvjet razvoja kreativnosti učenika u obrazovnom okruženju. Očekivanja ili vjerovanja učenika u pogledu vlastitih sposobnosti za učenje i izvedbu u bilo kojoj vrsti zadataka, određuju u kojim će aktivnostima učenik rado sudjelovati i koliko će u njima biti uspješan (Bandura, 1997). Drugim riječima, među važnijim ograničenjima onoga što učenici mogu postići u kreativnom radu, upravo su njihova uvjerenja o tome u kojoj su mjeri sposobni postići uspjeh u kreativnim zadatcima. Pritom nastavnici ponekad mogu nenamjerno biti izvor neizravnih i suptilnih poruka koje podrazumijevaju takva ograničenja (Sternberg i Williams, 1996).

Danas – kad je poznato da kreativnost nije stabilna crta koju pojedinac posjeduje ili ne posjeduje, nego je kreativno mišljenje učenika nužno razvijati

– iznimno je važno pomoći učenicima u izgradnji vjerovanja o tome da mogu unaprijediti svoju kreativnu izvedbu. S obzirom da samopouzdanje dolazi s iskustvima uspjeha u kreativnom radu, potrebno je nagrađivati svako zalaganje učenika. Time će se podržati njihova motivacija i ustrajnost u rješavanju izazovnih kreativnih zadataka i omogućiti im doživjeti entuzijazam kreativnog stvaranja i uživanje u kreativnom učenju.

Temeljne tehnike poticanja kreativnosti učenika

Preispitivanje postojećih pretpostavki karakteristično je obilježje kreativnih pojedinaca i osnova svakog društvenog napretka. Stoga je izuzetno važno da nastavnici upravo postavljanje učeničkih pitanja učine neizostavnim dijelom svakog nastavnog sata.

Znanje o tome kako postaviti dobro pitanje suštinski je dio analitičkog mišljenja u procesu kreativnog stvaranja i moguće najvažniji dio inteligencije uopće (Sternberg, 2019). Ipak, u stvarnosti se nerijetko veći značaj pridaje dobivanju „ispravnog" odgovora, nego postavljanju „ispravnog" ili makar dobrog pitanja (Bognar, 2012; Csikszentmihalyi, 2013; Sternberg, 1994). Tako se događa da obrazovna okruženja ponekad učenike koji brzo daju točne odgovore i uspješno reproduciraju veliku količinu informacija prepoznaju kao idealne učenike, potkrepljujući obrazac prema kojem nastavnik postavlja pitanja, a učenici odgovaraju na njih, kao i uvjerenje da je uloga nastavnika poučiti učenike isključivo činjenicama.

Međutim, žele li uistinu razvijati kreativnost učenika, nastavnici bi trebali posvetiti veliku pažnju poučavanju učenika o tome kako postavljati dobra, poticajna i zanimljiva pitanja te istovremeno umanjivati značaj površne reprodukcije činjeničnog znanja u usporedbi s njegovom primjenom u stvarnim životnim situacijama i u pozitivne svrhe (Sternberg, 2021; Sternberg i Williams, 1996). Nastavnici mogu učenicima modelirati preispitivanje pretpostavki tako da i sami ponekad dovedu u pitanje sadržaje koje poučavaju. Ipak, presudnu ulogu u tome u kojoj će mjeri učenici naučiti prosuditi koje pretpostavke vrijedi dovoditi u pitanje, a koje ne i kako postavljati dobra pitanja, sadrže odgovori nastavnika na pitanja koja im učenici upućuju (Sternberg, 1994). U idealnom slučaju, nastavnik će svojim odgovorom nastojati potaknuti učenika na traženje informacija, postavljanje i testiranje pretpostavki u pogledu mogućih odgovora i evaluaciju alternativnih rješenja.

Kako bi poticali razvoj kreativnog mišljenja učenika, nastavnici nadalje mogu povremeno omogućiti učenicima prilike samostalnog **definiranja i redefiniranja problema**. Naime, rješavanje problema u svakodnevnom kontekstu često ovisi o tome na koji je način problem definiran, stoga brojni problemi postaju pogodni za rješavanje tek nakon njihove kreativne redefinicije. I mnoga značajna postignuća u prošlosti u većoj mjeri odražavaju kreativno definiranje i rekonceptualizaciju problema, negoli kreativno rješavanje problema jer je rješenje problema kreirano tek kad je problem odgovarajuće definiran i reprezentiran.

U školskom je okruženju u pravilu naglasak na procesima rješavanja problema koji su za učenike unaprijed planirani i definirani te učenici rijetko imaju priliku samostalno odabrati problem na kojem će raditi. S druge strane, rezultati brojnih istraživanja očekivano potvrđuju da su učenici motiviraniji sudjelovati u aktivnostima koje samostalno odabiru, nego u aktivnostima koje je odabrao netko drugi ili koje su im nametnute (npr. Kohn, 1993). Premda je razumljivo da učenicima nije moguće uvijek pružiti mogućnost izbora, jedini način na koji nastavnici mogu naučiti učenike kako napraviti dobar odabir je taj da im povremeno omoguće iskustvo samostalnog pronalaženja i odabira problema koji će rješavati (Sternberg i Williams, 1996). To znači da je poželjno tražiti od učenika da samostalno biranje tema svojih pismenih uradaka, projekata i prezentacija. Dobro je ponuditi i mogućnost samostalnog odabira načina rješavanja problema, ali i mogućnost ponovnog izbora ako učenik otkrije da njegov prvi izbor nije bio dovoljno dobar. Učenicima treba dati priliku naučiti prepoznati pogrešku, zajedno s mogućnošću redefiniranja izbora. Sternberg i Williams (1996) ističu kako je u kontekstu primjene strategije definiranja i redefiniranja problema važno da nastavnik odobri temu koju je učenik izabrao jer se time osigurava relevantnost teme unutar predviđenih nastavnih sadržaja kao i vjerojatnost uspješnosti projekta. Uspješan je projekt prikladan u pogledu predviđenih nastavnih ciljeva, omogućuje procjenu ostvarenosti nekih od očekivanih ishoda učenja te postizanje dobre ocjene.

Nakon definiranja i redefiniranja problema učenici generiraju ideje i rješenja. **Poticanje generiranja ideja** zahtijeva okolinu u kojoj se stavovi, mišljenja i kritike u pogledu ideja i rješenja do kojih su učenici došli iznose na konstruktivan način. Istraživanja (npr. Dubovicki, 2016) pokazuju da su mogućnost slobodnog izražavanja i podržavajuća okolina bitni čimbenici koji utječu na kreativnost u nastavi. Poželjno je da nastavnici potkrepljuju generiranje novih ideja neovisno

o tome koliko su dobre, ali i da zajedno s učenicima prepoznaju kreativne aspekte prezentiranih ideja i predlažu nove pristupe manje kreativnim rješenjima (Sternberg i Williams, 1996). Učenicima je potrebno pomoći prepoznati njihove najbolje ideje i potaknuti ih na razradu u kvalitetne projekte.

Spomenute vještine učenici mogu koristiti u školi i izvan škole, a u prilog njihove istaknute cjeloživotne primjenjivosti govori i činjenica da najbolji odgovori na brojna životna pitanja često proizlaze iz razmatranja većeg broja mogućih rješenja.

Imajući u vidu da su kreativni uvidi i rješenja najčešće rezultat integracije sadržaja iz različitih predmetnih područja, **poticanje interdisciplinarnog pristupa idejama** može značajno doprinositi razvoju kreativnog mišljenja učenika. Primjenom ove strategije učenici uče pristupati procesima rješavanja problema u predmetnom području u kojem su manje vješti i za koje imaju manje afiniteta iz perspektive i uz pomoć svojih interesa, vještina i sposobnosti iz predmetnih područja u kojima su uspješni (Sternberg, 2021; Sternberg i Williams, 1996).

Izbjegavanje prepreka kreativnosti

Gotovo je svako značajnije otkriće od šire društvene važnosti zahtijevalo izvjesno riskiranje njegovog kreatora. Naime, prema investicijskoj teoriji kreativnosti (Sternberg i Lubart, 1995) kreativni su mislioci poput dobrih investitora: kupuju jeftino, a prodaju skupo. Dok investitori to čine u svijetu financija, kreativni ljudi to čine u svijetu ideja. S gledišta ulaganja, kreativna osoba zapravo „jeftino kupuje" predstavljanjem jedinstvene ideje, a zatim pokušava uvjeriti druge u njezinu vrijednost. Ako je uvjeravanje uspješno, ono povećava percipiranu vrijednost ulaganja, a kreativna osoba „skupo prodaje" prepuštajući ideju drugima. Nažalost, često se na kreativne ideje gleda kao na bizarne, beskorisne ili čak glupe i lako ih se odbacuje, poput podcijenjenih dionica. Iako je ljudima obično drago kad njihove ideje nailaze na odobravanje javnosti, neposredno oduševljenje idejom obično ukazuje na to da ona nije osobito kreativna. Sternberg i Grigorenko (2016) smatraju da se kreativne ideje ne odbacuju zlonamjerno, nego iz razloga što ljudi ne shvaćaju ili ne žele shvatiti da takve ideje često predstavljaju valjan i čak nadmoćan način razmišljanja. Sternberg i Grigorenko (2016) zato zaključuju da se kreativnost potiče prkošenjem mnoštvu te je ona odluka i stav o životu.

Svaki put kad pokušamo napraviti nešto novo i drugačije riskiramo hoćemo li u tome uspjeti. Zato je za **poticanje preuzimanja rizika** u školskom okruženju potrebno pomoći učenicima u rekonstruiranju njihovih stavova prema neuspjehu, odnosno pomoći im naučiti da je povremeni neuspjeh sastavni dio učenja (Beghetto, 2018).

Strah od neuspjeha i od negativne evaluacije okoline, kao i pritisak za ukalupljivanjem, glavni su razlozi zbog kojih učenici nerado izražavaju svoje kreativne ideje u razrednom okruženju (Nickerson, 1999). Pored toga, učenici vrlo brzo nauče kako riskiranjem mogu dovesti dobivanje dobrih ocjena u pitanje, a time posljedično i buduće mogućnosti u pogledu školovanja. Naprimjer, malen je broj učenika spreman preuzeti rizik odabirom zahtjevne ili kontroverzne teme, izražavanjem neslaganja s gledištima koje zastupa nastavnik ili rješavanjem zadatka na drukčiji način od onoga koji se očekuje. Nastavnici mogu poticati učenike na preuzimanje rizika omogućivši im iskustvo rada u izazovnijim zadatcima koji zahtijevaju kreativne odgovore i rješenja. Pritom je ključno nagraditi učenike za preuzimanje rizika, čak i onda kada izvedba nije u potpunosti uspješna i kada je učeniku nužno uputiti i prijedloge za njezino poboljšanje (Sternberg i Williams, 1996). Preuzimanje rizika važno je poticati i kod učenika koji su iznimno uspješni u kreativnom stvaranju jer bez spremnosti na preuzimanje rizika neće biti skloni kreativnom ponašanju usprkos visokom samopouzdanju u vlastite sposobnosti kreativnog stvaranja (Beghetto i sur., 2020).

Razvoj konačne ideje na temelju generiranja i razmatranja većeg broja mogućih rješenja u procesu kreativnog rješavanja problema obično prate određena dvosmislenost i neizvjesnost. Tako kreativni pojedinci nerijetko iskazuju osjećaje nesigurnosti u svoja gledišta i razmišljanja, a ponekad trebaju tek otkriti jesu li uopće na pravom putu. Pokazalo se da je **toleriranje dvosmislenosti** pozitivno povezano s kreativnim postignućima (Zenasi i sur., 2008). Naime, smatra se da toleriranje dvosmislenosti povećava vjerojatnost pronalaska kreativnog rješenja jer doprinosi ustrajnijem bavljenju problemom čime se izbjegava priklanjanje djelomičnim ili neoptimalnim rješenjima (Sternberg i Lubart, 1995; Urban, 2003).

Poticanje toleriranja dvosmislenosti u kontekstu rješavanja izazovnih kreativnih zadataka u školskom okruženju podrazumijeva podršku i ohrabrivanje učenika na produljivanje vremena bavljenja zadatkom (Sternberg i Williams, 1996). Time učenici imaju priliku učiti postavljati izazovne standarde u kreativnom radu, uvidjeti korisnost ustrajnosti te prihvatiti nelagodu i neizvjesnost

generiranjem uistinu dobrih ideja koje najprikladnije udovoljavaju zahtjevima konkretnog zadatka. Jasna očekivanja i vođenje nastavnika mogu doprinijeti strukturiranju neizvjesnosti s kojom se učenici suočavaju te podržati autonomiju učenika.

Još jedan način kojim nastavnici mogu umanjiti prepreke kreativnosti učenika je **dopuštanje pogrešaka**. Pogreške su sastavni dio svakog kreativnog procesa. S druge strane, tijekom svog formalnog školovanja, učenici uče kako nije poželjno griješiti, stoga se s vremenom mogu naučiti bojati iskazivati samostalna i kreativna razmišljanja u razredu. Drugim riječima, vrednovanje očekivanih ishoda učenja može nepovoljno utjecati na kreativno izražavanje učenika, osobito ako se pritom vrednuje i jesu li ishodi učenja dostignuti na neki zadani način (Beghetto, 2021).

U ovom kontekstu dopuštanje pogrešaka kao strategija poticanja kreativnosti učenika podrazumijeva naučiti učenike da su pogreške i neispravni odgovori u prvom redu prilika za učenje, a ne predmet evaluacije ili dokaz sposobnosti. Sternberg i Williams (1996) ističu kako je u tu svrhu ključno poticati učenike na reflektiranje i analiziranje pogrešaka. To ujedno znači da nastavnici, umjesto isticanja broja ostvarenih bodova ili ocjene same po sebi, trebaju pomoći učenicima razumjeti što ostvareni bodovi ili ocjena konkretno znače.

Složene tehnike poticanja kreativnosti učenika

Kreativnost zahtijeva preuzimanje odgovornosti za vlastite ideje, a odgovornost osjećamo onda kad nam je do nečega uistinu stalo. Naime, istraživanja poimanja odgovornosti na uzorcima eminentnih kreativnih pojedinaca koji su dali značajni doprinos području u kojem su djelovali pokazuju da se odgovornost tih pojedinaca zasniva na tome da im je istinski stalo do izvrsnosti ljudskih tvorevina poput glazbe, matematike, znanosti o životu ili poezije (Csikszentmihalyi i Nakamura, 2014).

Poučavanje preuzimanja odgovornosti za uspjehe i neuspjehe u kreativnom radu izazovan je zadatak nastavnicima. Način na koji nastavnici mogu učenicima pružiti i proširiti i prilike doživjeti da im je stalo, jest u tome da im pomognu otkriti i razvijati njihove interese, odnosno pronaći sadržaje i aktivnosti kojima se zaista vole baviti (Sternberg, 2019). Time će se povećati vjerojatnost samoregulacije učenika u stjecanju znanja i vještina u kontekstu kreativnog učenja te ujedno i osjećaj odgovornosti za ustrajnošću i napredova-

njem u kreativnom radu.

Razvoj kreativnosti učenika podrazumijeva postepeno usvajanje sposobnosti samostalnog planiranja, nadgledanja i regulacije kreativnog stvaranja. Stoga je u svrhu **poticanja samoregulacije** učenika važno da nastavnici u kontekstu primjene kreativnih zadataka u razredu posebnu pažnju posvete poučavanju strategija samoregulacije u kreativnom radu. Procesi samoregulacije u području kreativnosti vrlo su složeni, a tome znatno doprinosi specifična priroda kreativnih zadataka. Tako samoregulacija u slabije strukturiranim zadacima otvorenog tipa, od početne ideje do konačnog produkta, zahtijeva kontinuirano istraživanje i redefiniranje problema, kao i procese dugotrajnijeg održavanja interesa i regulacije zalaganja (Ivcevic i Nusbaum, 2017).

U primjeru poučavanja strategija samoregulacije u okviru istraživanja poučavanja praktične i kreativne inteligencije u školi Williamsa i suradnika (1996), učenici su iskazali naučenost sljedećih strategija koje će im koristiti u samoregulaciji u budućim kreativnim zadatcima: (1) napraviti listu različitih ideja za neki konkretan školski zadatak, (2) procijeniti ideje i odabrati temu, (3) argumentirati i obraniti svoj odabir, (4) napraviti plan obavljanja zadatka, što uključuje način i mjesto pronalaska informacije i način te vrijeme završetka svojega zadatka/projekta, (5) voditi bilješke o dnevnom napredovanju, poteškoćama i preprekama s kojima se susrećem, načinima savladavanja poteškoća, (6) sudjelovati u razrednim raspravama vezanim uz napredovanje u izvršavanju zadatka, (7) raspraviti o povratnim informacijama nastavnika nakon završenog projekta i (8) sudjelovati u vršnjačkom vrednovanju te raspraviti o povratnim informacijama vršnjačkog vrednovanja.

Još jedan važan aspekt poticanja kreativnosti učenika odnosi se na poučavanje vrijednosti **odgode zadovoljstva**. Kreativno stvaranje zahtijeva dugotrajno ustrajno zalaganje u odsustvu neposrednih i trenutačnih nagrada o čemu svjedoče brojni primjeri odgode zadovoljstva iz života istaknutih kreativnih pojedinaca. Stoga je važno da nastavnici učenicima pruže priliku naučiti kako nagrade nisu uvijek neposredne, a odgađanje zadovoljstva može imati znatne prednosti (Mischel, 2015).

Kratkoročna usmjerenost većine školskih zadataka ne uči učenike vrijednosti odgode zadovoljstva. Ovom cilju poučavanja daleko bolje udovoljava projektna nastava koja od učenika zahtijeva rad na zadatku tijekom duljeg vremenskog razdoblja uz aktivno planiranje, izvedbu i evaluaciju projekta (Sternberg, 2021; Sternberg i Williams, 1996).

KREATIVNOST U KONTEKSTU TEORIJE USPJEŠNE INTELIGENCIJE

Trenutno aktualna kurikularna reforma „Škola za život" naglašava njene osnovne ciljeve: razvoj kompetencija potrebnih u 21. stoljeću, jednake prilike za sve učenike i cjeloviti razvoj učenika. Također se navodi da se u okviru kurikularne reforme nastavne metode mijenjaju kako da se „veći naglasak stavlja na rješavanje problema i kritičko mišljenje te poticanje kreativnosti i inovativnosti" (URL1, 2019) te je jedan od ključnih ishoda kurikulumskog pristupa razvijanje kreativnosti učenika, što je u potpunosti u skladu s postavkama *Teorije uspješne inteligencije* (engl. *Successful Intelligence,* Sternberg i Grigorenko, 2016). Sternberg i Grigorenko (2016) naglašavaju da se poučavanje prema principima uspješne inteligencije odnosi na razvijanje kreativnog pojedinca davanjem jednakih prilika svim učenicima, odnosno na povećanje vjerojatnosti uspjeha svakog učenika osmišljavanjem širokog spektra aktivnosti kako bi učenici imali priliku isprobati i razvijati različite obrasce vještina i sposobnosti. Kreativni rad zahtijeva uravnoteženost triju misaonih sposobnosti ključnih za uspješnu inteligenciju, odnosno njihovu uspješnu primjenu i usklađivanje (Sternberg i Lubart, 1995).

Teorija uspješne inteligencije

U tekstu koji slijedi opisane su osnovne postavke *Teorije uspješne inteligencije i trijarhičnog poučavanja* (engl. *Triarchic Instruction*) na temelju radova i knjige Sternberga i Grigorenko (2003, 2016). Sternberg i Grigorenko (2003, 2016) opisuju uspješnu inteligenciju kao sklop sposobnosti potrebnih za postizanje uspjeha u životu, kako god ga definirali. Uspjeh ne može biti definiran apstraktno, već mora biti određen u terminima sociokulturnog konteksta, uzimajući u obzir očekivanja ili standarde koje ima sama osoba ili drugi ljudi. Uspješna se inteligencija odnosi na sposobnost osobe prilagodbi okruženju, tako da prilagodi mišljenje ili ponašanje kako bi se bolje uklopila u okruženje u kojem djeluje, da oblikuje okruženje u kojem se nalazi ili odabere novo okruženje. Pritom je važna sposobnost osobe prepoznati ili iskoristiti maksimum svojih jakih strana te prepoznati, kompenzirati ili ispraviti svoje nedostatke, odnosno slabe strane.

Tri sposobnosti, koje su, prema Sternberg i Grigorenko (2016), ključne za uspješnu inteligenciju su analitičke, kreativne i praktične.

Analitička se sposobnost koristi kada osoba analizira, vrednuje, uspoređuje i suprotstavlja. Ona se obično smatra sposobnošću kritičkog mišljenja. Osoba s ovom sposobnošću vješto analizira i procjenjuje ideje. Kreativni pojedinac koristi analitičku sposobnost kako bi razradio implikacije kreativne ideje i kako bi je testirao.

Kreativna se sposobnost (ranije nazvana sintetička, Sternberg i Williams, 1996) koristi kad osoba stvara, osmišljava/izumljuje ili otkriva. Kreativna je sposobnost ono što se obično smatra kreativnošću. To je sposobnost generiranja novih i zanimljivih ideja. Često je pojedinac kojeg smatraju kreativnim osobito dobar sintetički mislilac koji uočava povezanost između stvari koje drugi ljudi ne prepoznaju spontano.

Praktična je sposobnost prevođenja teorije u praksu i apstraktnih ideja u praktična postignuća. Praktična se sposobnost koristi kada osoba nešto primjenjuje u praksi ili koristi ono što je naučila.

Takvo shvaćanje inteligencije ima posebno važne implikacije za današnje društvo i tržište rada. Naime, tradicionalni karijerni put u kojem osoba napreduje unutar istog ili sličnog posla u jednoj ili dvije tvrtke u današnje je vrijeme vrlo rijedak. Neki od poslova na koje će se zapošljavati djeca koja se trenutno školuju danas još niti ne postoje i vrlo je teško poučavati konkretne vještine koje će im za takva zaposlenja biti potrebne. Sve dinamičniji svijet zahtijeva češću promjenu posla i prilagođavanje stalnim promjenama, potaknutim razvojem gospodarstva i tehnologije te mijenjanjem uvjeta života. Sve je manje stalnih radnih mjesta i poslova koji se zamjenjuju ugovorima na određeno, često vezanima uz određene projekte. Također, sve su veća očekivanja za samozapošljavanjem i razvojem poduzetničkih vještina. Današnje tržište rada podrazumijeva da pojedinci moraju često tražiti, ali i osmišljavati posao te biti fleksibilni, inovativni i odgovorni. Promatrajući te izazove možemo zaključiti da za uspješno funkcioniranje u suvremenom svijetu rada pojedinci moraju neprestano analizirati situacije, koristiti unutarnje resurse na inovativan način i prilagoditi se novim okolnostima (Sternberg i Grigorenko, 2016). Drugim riječima, pojedinci moraju upotrebljavati analitičke, kreativne i praktične sposobnosti kako bi se uspješno nosili s izazovima i potrebama svijeta rada. Imajući to na umu možemo zaključiti kako bi razvijanje analitičkih, kreativnih i praktičnih vještina trebao biti važan ishod obrazovanja. Učitelji bi trebali poticati i razvijati kreativnost poučavanjem učenika pronalasku ravnoteže između analitičkog, kreativnog i praktičnog mišljenja.

Trijarhično poučavanje i vrednovanje

Poučavanje prema principima uspješne inteligencije naziva se *Trijarhično poučavanje i vrednovanje* (*Triarchic Instruction and Assessment, TIA*, Sternberg i Grigorenko, 2016), jer uključuje poučavanje usmjereno jačanju triju navedenih sposobnosti. *TIA* podrazumijeva učiteljevo pronalaženje materijala najprikladnijih za razvoju određenih sposobnosti (analitičkih, kreativnih i praktičnih) te pomaže učeniku kompenzirati ili ispraviti slabosti, a istaknuti jake strane, čime se pojačava i motivacija učenika za učenje. *TIA* ne podrazumijeva prilagođavanje poučavanja svakom pojedinom učeniku, odnosno da se za svakog učenika odaberu nastavne aktivnosti koje u najvećoj mjeri odgovaraju njegovoj ili njezinoj kombinaciji sposobnosti. Naprotiv, pretpostavlja da svi učenici trebaju biti poučavani trijarhično, što im omogućava iskoristiti jake strane tijekom aktivnosti koje odgovaraju njihovim jakim stranama te jačati slabije strane tijekom aktivnosti koje nisu u skladu s njihovim jakim stranama i koje im predstavljaju izazov.

Sternberg i Grigorenko (2016) naglašavaju kako *TIA* također ne znači da bi učitelj trebao poučavati svaku nastavnu jedinicu ili koncept na tri različita načina (analitički, kreativni i praktični), niti nametati nužno poučavanje gradiva određenim načinom. Iako se pretpostavlja poučavanje svakog gradiva svakog predmeta svim trima načinima, pojedino gradivo uglavnom više odgovara jednom načinu poučavanja nego drugima. Važno je ipak tijekom određenog razdoblja koristiti sva tri načina kako bi se poučavanje prilagodilo različitim kombinacijama sposobnosti učenika. *TIA* ne pretpostavlja jednaka postignuća svih učenika, niti ima za cilj uklanjanje individualnih razlika, već takvo poučavanje osigurava prezentaciju sadržaja na brojne načine koji potiču različite sposobnosti učenika. Također treba naglasiti kako ne znači da se zbog razvijanja analitičkih, kreativnih i praktičnih vještina žrtvuje usvajanje znanja, odnosno ovladavanje sadržajem. Naprotiv, analitičke, kreativne i praktične vještine mišljenja trebaju se poučavati unutar sadržaja, a ne umjesto njega.

Kako poučavati koristeći TIA?

Sternberg i Grigorenko (2003) navode nekoliko ključnih zadataka koji se odnose na analitičko, kreativno i praktično poučavanje.

Poučavati analitički znači poticati učenike analiziranju, kritičkom osvrta-

nju, prosuđivanju, uspoređivanju i suprotstavljaju, vrednovanju, procjenjivanju.

Poučavati kreativno znači poticati učenike stvaranju, osmišljavanju, otkrivanju, zamišljanju što ako... , pretpostavljanju da… , predviđanju.

Poučavati praktično znači poticati učenike primjenjivanju, korištenju, provedbi u praksu, implementiranju, upotriebi, praktičnosti.

Sternberg i Grigorenko (2016) naglašavaju kako bi se prije uvođenja sustava *TIA* u nastavu trebalo pripremiti učenike u smislu stvaranja okruženja koje je podržavajuće i poticajno i u kojem se naglašava različitost svakog učenika te postojanje različitih puteva do uspjeha. U takvom okruženju učenici imaju priliku pokazati se onakvima kakvi jesu i jačati samopouzdanje. Pritom se osjećaju prihvaćeno, a ujedno prihvaćaju, razumiju i cijene druge. U slučaju neuspjeha učenik bi trebao ustrajati i tražiti alternativne načine savladavanja teškog gradiva i redefiniranja situacija koje predstavljaju poteškoću, kako je ranije spomenuto u kontekstu izbjegavanja prepreka kreativnosti. Važno je ustrajno raditi na razvoju svojih jakih strana, ali i jačanju slabih.

Iako je pri trijarhičnom poučavanju važno učeničko iskustvo učenja na preferiran i manje preferiran način, dobro je da učitelji upoznaju učeničke obrasce sposobnosti, odnosno njihove snage i slabosti kako bi ih bolje razumjeli i poticali im individualne puteve učenja. Kada i sami učenici osvijeste vlastite snage i slabosti, mogu bolje strukturirati svoje aktivnosti učenja. O obrascima sposobnosti učitelji mogu saznati na temelju evaluacije nastave, rasprava, pisanja dnevnika i sl., ali Sternberg i Grigorenko (2016) navode i eksplicitnije strategije koje se odnose na to da nastavnici traže od učenika navođenje aktivnosti koje vole raditi, odnosno na ponuđenoj listi analitičkih, kreativnih i praktičnih aktivnosti odaberu one koje preferiraju. Također se učenicima može dati npr. zadatak osmišljavanja različitih situacija tijekom misije na Mars u kojemu trebaju formirati tim, pri čemu članovi tima moraju imati različite sposobnosti, primjerice: (a) analizirati situacije i razmišljati jasno i logično, (b) osmišljavati i dizajnirati nove stvari u neočekivanim situacijama i (c) popravljati stvari kad se pokvare (ili znati kako se slagati s drugim ljudima). Učenici trebaju prepoznati u čemu su najjače strane njih samih i ostalih učenika.

Rezultati novije meta-analize (Saw i Han, 2021) pokazali su općenito pozitivne učinke intervencije utemeljene na teoriji uspješne inteligencije za učenike. Učinak takvih treninga bio je najveći na socioemocionalne ishode, zatim specifične trijarhične ishode (analitičko, kreativno i praktično mišljenje) i ko-

načno školsko postignuće.

Kao i planiranje bilo koje nastavne cjeline i jedinice, i oblikovanje trijarhične nastavne jedinice sastoji se od uobičajenih koraka poput utvrđivanja sadržaja, ciljeva, ishoda i vremenskog tijeka. Međutim, učitelji se moraju naviknuti i poučavanju i vrednovanju analitičkih, kreativnih i praktičnih sposobnosti. Iako su koraci planiranja koji će biti navedeni samo prijedlozi, oni prema Sternbergu i Grigorenko (2016) odražavaju najbolja iskustva učitelja koji su koristili trijarhično poučavanje.

Koraci kod planiranja trijarhičnog poučavanja

1. Odredite sadržaj koji će se poučavati.
   Koji sadržaj trebam predavati u ovoj cjelini?
2. Definirajte ciljeve i ishode.
   Što učenici moraju naučiti? Koja znanja, vještine i stavove trebaju steći? Što želim da učenici nauče? Što učenici žele naučiti?
3. Odredite vremenski tijek.
   U kojem roku želim da se ti ciljevi i ishodi ostvare? Ako cjelinu obrađujete u jednoj nastavnoj jedinici, neke se trijarhične aktivnosti možda mogu spojiti, primjerice kreativne i praktične, tako da učenici osmišljavaju nešto što je povezano i s njihovim osobnim iskustvom (npr. kad u nastavi hrvatskog jezika pišu dopis ili molbu potiče se kreativnost jer osmišljavaju sadržaj, ali istovremeno mogu i praktično primijeniti napisano).
4. Podijelite nastavnu cjelinu na nastavne jedinice i strukturirajte nastavne jedinice prema tipu nastavne situacije te prema nastavnim oblicima i metodama (npr. obrada novih sadržaja, samostalni rad učenika, rad u skupini, procjena…).
   U koliko nastavnih jedinica mogu podijeliti ovu cjelinu? Kako želim strukturirati ovu cjelinu? Hoće li nastavna jedinica uključivati obradu gradiva? Hoće li uključivati samostalne aktivnosti, aktivnosti u paru i/ili u skupinama? Hoće li nastavna jedinica sadržavati domaću zadaću? Koje će vrste praćenja i vrednovanja nastavna jedinica obuhvaćati?
5. Utvrdite načine učenja najprikladnije za određeni sadržaj cjeline.
   Stvorite popis trijarhičnih (analitičkih, kreativnih i praktičnih) aktivnosti koje obuhvaćaju sadržaj jedinice. Bilo bi dobro uravnotežiti sve vrste aktivnosti, no ovisno o sadržaju i vremenu koje imate na raspolaganju, možete

staviti naglasak na jednu vrstu aktivnosti ili čak izostaviti jednu vrstu aktivnosti iz određene nastavne jedinice.

6. Odlučite kako uklopiti različite načine učenja. Odredite slijed trijarhičnih aktivnosti.
   Koja bi aktivnost najučinkovitije uvela učenike u temu nastavne cjeline i motivirala ih? Koji je najbolji način završetka cjeline ili povezivanja sa sljedećom cjelinom? Imaju li učenici npr. dovoljno znanja započeti s kreativnom aktivnosti ili će im kreativna aktivnost omogućiti istražiti temu i pripremu za predavanje?
7. Osmislite odgovarajuće načine vrednovanja. Koristite razne vrste procjena. Kad osmišljavate načine vrednovanja, trebate također imati na umu cilj razviti analitičke, kreativne i praktične sposobnosti kod učenika. Važno je razmisliti i kako će vrednovanje doprinijeti razvoju svih triju načina mišljenja. Osmišljavanje rubrika s popisom kriterija za procjenu kvalitete izvedbe i opisima razina ostvarenosti kriterija koje će učenicima biti unaprijed dostupni može biti od velike koristi.

PRIMJER DOBRE PRAKSEU NASTAVI HRVATSKOGA JEZIKA

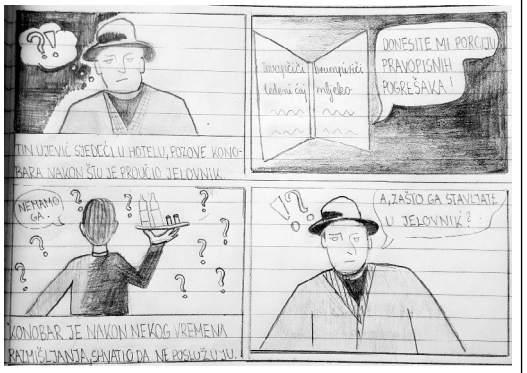
Planiranje i provedba trijarhične nastavne cjeline

Na sljedećim je primjerima prikazano kako je moguće nastavu planirati, osmisliti i provesti prema trijarhičnome modelu Sternberga i Grigorenko (2016) i sukladno odgojno-obrazovnim ishodima *Kurikuluma za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* (URL2, 2019). Primjeri provedbe trijarhičnoga poučavanja u nastavi Hrvatskoga jezika u potpunosti su planirani, realizirani i dijelom vrednovani u petom i šestom razredu tijekom nastavne godine 2020./2021. u Osnovnoj školi „Trsat" u Rijeci. Primjer za peti razred izveden je tijekom nastave na daljinu, u travnju 2021., a primjer za šesti razred u svibnju 2021. tijekom nastave uživo (Prilog 1). Priložene su i rubrike za formativno vrednovanje rada u skupini u petom razredu (Prilog 2).

Prilog 1. Primjeri provedbe trijarhičnoga poučavanja u nastavi Hrvatskoga jezika

razred / koraci u planiranju	5. razred	6. razred
1) određivanje sadržaja poučavanja	Djelo za cjelovito čitanje Roald Dahl, *Charlie i tvornica čokolade*	Anegdote Strip
2) ishodi poučavanja	OŠ HJ A.5.1. Učenik govori i razgovara u skladu s interesima, potrebama i iskustvom. OŠ HJ B.5.1. Učenik obrazlaže doživljaj književnoga teksta, objašnjava uočene ideje povezujući tekst sa svijetom oko sebe. OŠ HJ B.5.4. Učenik se stvaralački izražava prema vlastitome interesu potaknut različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta.	OŠ HJ A.6.1. Učenik govori i razgovara o pročitanim i poslušanim tekstovima. OŠ HJ B.6.1. Učenik obrazlaže vlastite stavove u vezi s pročitanim tekstom. OŠ HJ B.6.2. Učenik obrazlaže značenje književnoga teksta na temelju vlastitoga čitateljskog iskustva i znanja o književnosti. OŠ HJ B.6.4. Učenik se stvaralački izražava prema vlastitome interesu potaknut različitim iskustvima i doživljajima književnoga teksta. OŠ HJ C.6.1. Učenik uspoređuje različito predstavljanje istih medijskih sadržaja i njihov utjecaj na razvoj mišljenja i stavova.
3) određivanje vremenskoga roka za izvedbu planiranog	Učenici trebaju pročitati roman i voditi bilješke prema zadanom grafičkom organizatoru tijekom jednoga mjeseca. Za pripremu za čitanje, obradu i samostalni rad u skupinama te predstavljanje i vrednovanje rezultata rada u skupinama predviđena su četiri školska sata.	Za obradu, interpretaciju, samostalni individualni rad učenika te predstavljanje i vrednovanje radova učenika predviđena su četiri školska sata.
4) podjela planirane nastavne cjeline na nastavne jedinice	1. sat (prije čitanja romana) – Razgovor s učenicima te upućivanje učenika u vođenje bilježaka tijekom čitanja romana (grafički organizator). 2. sat (nakon čitanja romana) – Razgovor o pročitanom djelu. 3. sat – Rad u skupinama.	1. sat – Anegdote (obrada) (anegdote iz života Marka Twaina, Oscara Wildea, Tina Ujevića i Hansa Christiana Andersena). 2. sat – Strip (obrada). 3. sat – Samostalni rad.

razred / koraci u planiranju	5. razred	6. razred
4) podjela planirane nastavne cjeline na nastavne jedinice	Zadatak: Osmislite igrokaz u kojemu će jedan učenik/učenica biti jedan od likova izbačenih iz tvornice čokolade. Vaš je zadatak s tim likom razgovarati i ponuditi mu neka rješenja kako popraviti svoje ponašanje. Nakon osmišljavanja igrokaza uvježbajte ga i izvedite u razredu. 4. sat – Predstavljanje rada u skupinama i vršnjačko vrednovanje.	Zadatak: Jednu od četiri anegdote prikažite u obliku stripa. Strip treba imati najmanje dva kvadrata. 4. sat – Predstavljanje rezultata rada u digitalnom alatu Padlet i vršnjačko vrednovanje.
5) izrađivanje popisa trijarhičnih (analitičkih, kreativnih i praktičnih) aktivnosti koje obuhvaćaju sadržaje planiranih nastavnih jedinica	**Analitičke aktivnosti** Učenici: – uočavaju osobine likova u djelu – uspoređuju ponašanje likova jednih prema drugima – kritički se osvrću na ponašanje likova – procjenjuju svoja zapažanja i rezultat rada u odnosu na druge. **Kreativne aktivnosti** Učenici: – zamišljaju situaciju u kojoj jedan od likova dolazi k njima na razgovor – stvaraju igrokaz. **Praktične aktivnosti** Učenici: – prezentiraju igrokaz – koriste sličan način rješavanja problema u svojemu razredu.	**Analitičke aktivnosti** Učenici: – iznose svoje stavove, mišljenja i zaključke – prepoznaju obilježja anegdote – uspoređuju četiri anegdote – uočavaju izražajna sredstva stripa – vrednuju svoj rad i radove suučenika. **Kreativne aktivnosti** Učenici: – stvaraju vlastiti strip prema književnome predlošku po izboru – otkrivaju na koji će način odabranu anegdotu prikazati u obliku stripa. **Praktične aktivnosti** Učenici: – primjenjuju naučeno o anegdotama i stripu u samostalnom radu – prezentiraju svoje radove u obliku virtualne izložbe.
6) izrađivanje slijeda trijarhičnih aktivnosti unutar nastavnih jedinica	Učiteljica prema četvrtom i petom koraku izrađuje slijed aktivnosti unutar nastavnih jedinica.	Učiteljica prema četvrtom i petom koraku izrađuje slijed aktivnosti unutar nastavnih jedinica.
7) određivanje načina vrednovanja	**Vrednovanje za učenje** Učiteljica formativno vrednuje razgovor nakon čitanja romana i rad učenika u skupinama prema unaprijed pripremljenim opisnicima. **Vrednovanje kao učenje** Učenici vrednuju predstavljanje radova drugih skupina.	**Vrednovanje za učenje** Učiteljica formativno vrednuje samostalni rad učenika prema unaprijed pripremljenom opisniku. **Vrednovanje kao učenje** Učenici vrednuju predstavljanje radova ostalih učenika.

razred / koraci u planiranju	5. razred	6. razred
8) primjeri učeničkih radova	***Samo treba ljubazno pitati*** **Veruca Salt:** Dobar dan! Ja sam Veruca Salt. Poslao me Willy Wonka k vama na savjetovanje. **Dino**: Dobar dan i tebi, Veruca! Dobrodošla! Znaš li ti uopće zašto si ovdje? **Veruca Salt:** Ne znam, nije mi baš jasno. Willy mi je rekao da vi imate dobre savjete kako da popravim svoje ponašanje. Iako… Ne znam kako se to popravlja. **Noemi:** U redu. Krenimo onda ovako: sjećaš li se kako si se ponašala prema Wonkinim vjevericama? **Veruca Salt:** Da, poželjela sam ih imati. A ja uvijek uzmem sve što poželim. Moj tatica mi sve može nabaviti. Iako, usudio se odbiti me za stakleni lift. **Noemi:** Misliš li da je u redu uvijek uzeti sve što poželiš? **Veruca Salt:** Da, mislim da je u redu. **Ela:** Htjela si uzeti nešto što nije tvoje. Jesi li smjela samo tako uzeti Wonkinu vjevericu? **Veruca Salt:** Pa svidjela mi se. **Dino:** Da, jako ti se svidjela vjeverica, kao i ostaloj djeci, ali nisi je smjela uzeti. Ta vjeverica pripada Willyju Wonki, a on ti nije dopustio da ju uzmeš. Što misliš, kako si to mogla drugačije riješiti? **Veruca Salt:** Pa… Možda sam ga trebala pitati. **Ela:** Tako je, trebala si ga lijepo zamoliti. Možda bi ti Wonka dozvolio da se barem nakratko igraš s njom. Drugi put tako i učini pa će sve biti u redu. Znaš li kako to napraviti? **Veruca Salt:** Znam, ali nisam baš sigurna. Hoćete li mi pomoći to uvježbati? **Noemi:** Naravno, dođi danas nakon škole na igralište pa ćemo vježbati. **Veruca Salt:** Hoću. Puno vam hvala! Svi zajedno: Nema na čemu! Vidimo se, Veruca! **Veruca Salt:** Vidimo se! Bok!	

Prilog 2. Rubrika za formativno vrednovanje rada u skupini – igrokaz (vrednovanje za učenje)

SASTAVNICE	RAZINE OSTVARENOSTI KRITERIJA			
	u potpunosti	**dobro**	**zadovoljavajuće**	**treba doraditi**
Sudjelovanje u stvaranju igrokaza	Učenik sudjeluje u razgovoru. Usredotočen je na zadatak. Pomaže ostalima u realizaciji zadatka.	Učenik sudjeluje u razgovoru. Rijetko nije usredotočen na zadatak. Pomaže ostalima samo uz poticaj.	Učenik je povremeno odsutan u razgovoru. Povremeno nije usredotočen na zadatak. Povremeno mu je potreban poticaj za rad.	Učenik je uglavnom odsutan u razgovoru. Nije usredotočen na zadatak. Potreban mu je stalni poticaj i pomoć ostalih učenika u skupini.
Osmišljavanje i razrada ideja unutar skupine	Učenik nudi nekoliko zanimljivih i uporabljivih ideja. Predstavlja ih jasno. Prihvaća ideje drugih. Daje kvalitetne prijedloge razrade tuđih ideja. Ostali učenici odlično reagiraju na prijedloge i ideje.	Učenik nudi jednu do dvije uporabljive ideje. Uglavnom ih jasno predstavlja. Uglavnom prihvaća ideje drugih. Povremeno daje kvalitetne prijedloge razrade tuđih ideja. Ostali učenici vrlo dobro reagiraju na prijedloge učenika.	Učenik nudi jednu uporabljivu ideju. Ostali mu učenici moraju pomoći da ju jasno predstavi. Uglavnom prihvaća ideje drugih. Rijetko daje kvalitetne prijedloge razrade tuđih ideja. Ostali učenici dobro reagiraju na prijedlog učenika nakon objašnjenja.	Učenik ne nudi ideje niti se trudi razraditi tuđe. Ponekad ni ne prihvaća ideje drugih iako ne nudi svoje. Ostali učenici ne reagiraju dobro na prijedloge učenika jer oni uglavnom nisu uporabljivi ni funkcionalni.
Izvođenje igrokaza	Učenik aktivno sudjeluje u izvođenju igrokaza. Svoju ulogu izvodi uživljeno, razgovijetno i točno. Govori primjerenim glasom.	Učenik aktivno sudjeluje u izvođenju igrokaza. Svoju ulogu izvodi uglavnom točno i razgovijetno. Jednu do dvije riječi izgovara pogrešno i/ili nerazgovijetno. Uglavnom govori primjerenim glasom.	Učenik je povremeno odsutan u izvođenju igrokaza. Govori tiho ili preglasno. Više od tri riječi izgovara pogrešno i/ili nerazgovijetno.	Učenik ne sudjeluje u izvođenju igrokaza. Na poticaj govori pretiho. Više od pet riječi izgovara pogrešno, a izvođenje uloge je u cijelosti nerazumljivo.
Trajanje	Učenik unutar skupine izvodi u zadanome vremenu. Zastupljen je ravnopravno s ostalim članovima skupine.	Učenik unutar skupine izvodi ili malo duže ili malo kraće od ostalih članova skupine.	Učenik ne govori dovoljno dugo ili govori predugo u odnosu na ostale članove skupine.	Učenik izgovara samo jednu do dvije kratke rečenice.

OSVRT NA PRIMJER DOBRE PRAKSE I ZAKLJUČAK

Tijekom provođenja trijarhičnih nastavnih cjelina zahtjevno je bilo isplanirati aktivnosti, pogotovo u petome razredu s obzirom na okolnosti i izazove rada na daljinu. Također, u petome je razredu bilo potrebno unaprijed odrediti nastavne sate tijekom kojih će se održavati aktivnost i uklopiti ih u ostale nastavne sate predmeta Hrvatski jezik. Izazovno je bilo i podijeliti učenike u skupine te ih uputiti na koji će način surađivati u skupinama na daljinu. Upute su dobivali putem videopoziva i uputa na digitalnoj platformi Teams. Analitičke je aktivnosti bilo jednostavnije isplanirati i osmisliti, nego kreativne i praktične. S druge strane, kreativne aktivnosti, kao i praktične, vrlo su pozitivno utjecale na motivaciju učenika i njihovo aktivno uključivanje u nastavu. Zanimljivo je da su se u kreativne aktivnosti, pa i praktične (vrednovanje suučenika) rado, uključili i učenici koji inače ne sudjeluju aktivno u nastavnom procesu. Značajan je bio i proces vrednovanja tijekom kojega su učenici vrednovali radove ostalih suučenika, ali i dobili konkretnu povratnu informaciju učiteljice usmenim putem te priliku za uređivanje i doradu rada. Planirani su ishodi uspješno ostvareni, a učenici su profitirali jer su planirane ishode ostvarivali ili samostalnim kreativnim aktivnostima (6. r.) ili kreativnim aktivnostima u skupini (5. r.). Nakon provedenih trijarhičnih nastavnih cjelina, učenici su izrazili svoje zadovoljstvo. Kazali su da su uživali u samostalnom stvaranju radova, korištenju elemenata književnog teksta u kombinaciji s drugim umjetničkim ostvarajima (likovnim, dramskim) te bi vrlo rado sudjelovali u sličnim aktivnostima.

Zaključno, u ovom su radu prikazane strategije i smjernice kreiranja okružja za učenje koje pospješuje kreativnost učenika u kontekstu učenja u predmetnom području. Opisana su osnovna obilježja trijarhičnog poučavanja u okviru *Teorije uspješne inteligencije* (Sternberg i Grigorenko, 2016) te je prikazan primjer dobre prakse primjene trijahičnog poučavanja u nastavi Hrvatskoga jezika. Iskustvo u primjeni detaljno planiranih analitičkih, kreativnih i praktičnih aktivnosti ukazuje na vrijedan potencijal primjene trijarhičnog poučavanja u obrazovanju.

Literatura

ANDERSON, L. W., D. R. KRATHWOHL. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.

BEGHETTO, R. A. (2010). Creativity in the classroom. U: Kaufman, J. C., R. J. Sternberg (ur.). *The Cambridge handbook of creativity*. (447–463). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.027

BEGHETTO, R. A. (2017). Creativity in teaching. U: Kaufman, J. C., J. Baer, V. P. Glaveanu (ur.). *The Cambridge handbook of creativity across different domains*. (549–564). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316274385.030

BEGHETTO, R. A. (2018). Taking beautiful risks in education, *Educational Leadership*. 76 (4): 18–24.

BEGHETTO, R. A. (2021). Creativity in K-12 schools. U: Kaufman, J. C., R. J. Sternberg (ur.). *Creativity: An introduction*. (224–241). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108776721.013

BEGHETTO, R. A., M. KARWOWSKI, R. REITER-PALMON (2020). Intellectual risk taking: A moderating link between creative confidence and creative behavior?, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. 15 (4): 637–644. https://doi.org/10.1037/aca0000323

BOGNAR, L. (2012). Kreativnost u nastavi, *Napredak*. 153 (1): 9–20.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2013). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Perennial.

CSIKSZENTMIHALYI, M., J. NAKAMURA. (2014). Creativity and responsibility. U: Csikszentmihalyi, M. (ur.). *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. (279–292). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7_17

DAVIS, C. L. (2018). *Creative teaching and teaching creativity: How to foster creativity in the classroom*. Preuzeto s http://psychlearningcurve.org/creative-teaching-and-teaching-creativity-how-to-foster-creativity-in-the-classroom/ Posjećen0 17. srpnja 2021.

DUBOVICKI, S. (2016). *Kreativnost u sveučilišnoj nastavi*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

IVCEVIC, Z., E. C. NUSBAUM. (2017). From having an idea to doing something with it: Self-regulation for creativity. U: Karwowski, M., J. C. Kaufman

(ur.). *The creative self: effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity (Explorations in creativity research)*. (343–365). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809790-8.00020-0

KAUFMAN, J. C., R. J. STERNBERG. (2007). Resource review: Creativity, *Change*. 39: 55–58. https://doi.org/10.3200/CHNG.39.4.55-C4

KOHN, A. (1993). Choices for children: Why and how to let students decide, *Phi Delta Kappan*. 75: 8–20.

LEVAK, J., MOČIBOB, I., SANDALIĆ, J., PETTÖ, I., BUDIJA, K. (2019). *Hrvatski bez granica 5, 1. i 2. dio*. Zagreb: Školska knjiga.

LEVAK, J., MOČIBOB, I., SANDALIĆ, J., PETTÖ, I., BUDIJA, K. (2020). *Hrvatski bez granica 6, 1. i 2. dio*. Zagreb: Školska knjiga.

MISCHEL, W. (2015). The marshmallow test: Why self-control is the engine of success. Back Bay Books.

NICKERSON, R. S. (1999). Enhancing creativity. U: Sternberg, R. J. (ur.). *Handbook of creativity*. (392–430). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511807916.022

PLUCKER, J. A., R. A. BEGHETTO, G. T. DOW. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research, *Educational Psychologist*. 39 (2): 83–97. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_1

SAW, K. N. N., B. HAN. (2021). Effectiveness of successful intelligence training program: A meta-analysis, *PsyCh Journal*. 10 (3): 323–339. https://doi.org/10.1002/pchj.443

STERNBERG, R. J. (1994). Answering questions and questioning answers: Guiding children to intellectual excellence, *Phi Delta Kappan*. 76(2): 136–138.

STERNBERG, R. J. (2019). Enhancing people's creativity. U: Kaufman, J. C., R. J. Sternberg (ur.). *The Cambridge handbook of creativity*. (88–103). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316979839.007

STERNBERG, R. J. (2021). Enhancing creativity. U: Kaufman, J. C., R. J. Sternberg (ur.). *Creativity: An introduction*. (272–291). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108776721.015

STERNBERG, R. J., E. L. GRIGORENKO. (2003). Teaching for successful intelligence: Principles, procedures, and practices, *Journal for the Education of the Gifted*. 27 (2-3): 207–228. https://doi.org/10.1177/016235320302700206

STERNBERG, R. J., E. L GRIGORENKO. (2016). *Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement*. Skyhorse Publishing.

STERNBERG, R. J., T. I. LUBART. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. Free Press.

STERNBERG, R. J., W. M. WILLIAMS. (1996). *How to develop student creativity*. Association for Supervision and Curriculum Development.

URBAN, K. K. (2003). Toward a componential model of creativity. U: Ambrose, D., L. M. Cohen, A. J. Tannenbaum (ur.). *Creative intelligence: Toward theoretic integration*. (81–112). Hampton Press.

ZENASNI, F., M. BESANÇON, T. I. LUBART. (2008). Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study, *Journal of Creative Behavior*. 42 (1): 61–72. https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01080.x

WILLIAMS, W. M., T. BLYTHE, N. WHITE, J. Li, R. J. STERNBERG, H. I. GARDNER. (1996). *Practical intelligence for school: A handbook for teachers of grades 5–8*. HarperCollins.

URL1: *Sve što ste željeli znati o Školi za život*. https://skolazazivot.hr/sve-sto-ste-zeljeli-znati-o-skoli-za-zivot-23-8-2019/ Posjećeno 20. lipnja 2021.

URL2: *Kurikulum za nastavni predmet Hrvatski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_215.html Posjećeno 30. ožujka 2021.

Fostering Creativity in Classroom: Triarchic Teaching

Rosanda PAHLJINA-REINIĆ
University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences

Barbara RONČEVIĆ ZUBKOVIĆ
University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences

Iva MOČIBOB
Elementary School "Trsat", Rijeka

Keywords:
analytical abilities, creative abilities, practical abilities, Croatian language

Abstract

This paper deals with the design of the teaching environment with regard to the development of students' creative abilities in the context of teaching for creativity. Modeling of creativity by the teacher and fostering students' self-efficacy beliefs as prerequisites for the development of students' creativity are discussed. Among basic techniques for developing student creativity questioning existing assumptions, defining and redefining problems, encouraging idea generation, and promoting an interdisciplinary approach to ideas are outlined. To avoid barriers to creativity, it is important to encourage sensible risk-taking, tolerate ambiguity, and allow for learning mistakes. Complex techniques for fostering student creativity aim to develop self-responsibility and self-regulation in creative work, as well as to teach the value of persistent effort and delaying gratification in creative work. Creative work requires a balance of the three thinking abilities that make up successful intelligence: analytical, creative, and practical. Teaching according to the principles of successful intelligence is called Triarchic Instruction and Assessment (TIA) and is based on fostering analytical, creative, and practical thinking. This means that the teacher should find the material that is best suited for the development of specific abilities (analytical, creative, and practical) and help students compensate for or correct their weaknesses while capitalizing their strengths thus increasing the students' motivation to learn. Finally, examples of implementation of triarchic instruction in Croatian language classes of 5th and 6th grade are given through the steps of Triarchic Instruction and Assessment planning.

Učitelji u inkluziji

Karla MATIĆ
Centar za odgoj i obrazovanje Juraj Bonači, Split

Petra KASAP
Prometno-tehnička škola Šibenik, Šibenik

UDK: 376-056.26 (497.581.1)
376-056.36 (497.581.1)
DOI: 10.15291/ai.4213
Stručni članak
Primljeno: 28. 04. 2023.

Ključne riječi:
inkluzija, djeca s teškoćama, učitelji, razredna nastava, suradnja

Sažetak

U obrazovnom smislu inkluzija se definira kao aktivno uključivanje učenika s teškoćama u redovni nastavni proces (Subotić, 2014). U tom kontekstu učitelji predstavljaju najvažniju sponu između učenika i škole kao institucije, stoga se upravo oni smatraju jednim od ključnih faktora prilagodbe učenika s teškoćama na pohađanje školskog programa (Rajović i Jovanović, 2010). Cilj ovog rada ispitati je kako učitelji iz Zadra percipiraju inkluziju djece s teškoćama, kako procjenjuju vlastite kompetencije za taj oblik rada te s kojim se preprekama susreću. U tu svrhu provedeno je pet polustrukturiranih intervjua s učiteljima iz Zadra (OŠ Stanovi), nakon čega su prikupljeni podatci transkribirani i analizirani. Utvrđeno je da učitelji vide inkluziju kao obrazovnu praksu koja promiče toleranciju i suradničko ponašanje, procjenjuju je profesionalnim izazovom, ali ujedno i naglašavaju potrebu za profesionalnim usavršavanjem i stjecanjem dodatnih kompetencija. Dodatno, učitelji su istaknuli važnost suradnje s asistentima, stručnim suradnicima i roditeljima kako bi inkluzija bila uspješna, dok su nedovoljnu podršku školskog sustava (materijalne i financijske resurse) prepoznali kao značajnu prepreku u kvalitetnom radu.

UVOD

Inkluzija – određenje

Djeca i učenici razlikuju se po svojim osobinama, ali i sposobnostima koje su izravno relevantne za proces učenja. Među tim sposobnostima ističu se intelektualne, senzorne, motoričke, emocionalne, jezične, kulturne i ekonomske osobine. Kada različitost dosegne svoj krajnji oblik, ona postaje prepoznatljiva i u tom slučaju govorimo o učenicima s posebnim potrebama (Ivančić, 2010). Iako se, vrlo često, kada je riječ o posebnim potrebama misli prvenstveno na određene teškoće ili intelektualne deficite, zapravo se radi o mnogo širem spektru specifičnosti. U stručnoj literaturi pod pojmom posebne potrebe moguće je razlikovati sljedeće kategorije: daroviti učenici, učenici koji zaostaju u intelektualnom razvoju, učenici sa specifičnim teškoćama učenja (npr. disleksija, disgrafija, diskalkulija), učenici s poremećajem pažnje, impulzivnošću i hiperaktivnošću, učenici s emocionalnim i ponašajnim teškoćama, učenici s poremećajem autističnog spektra te učenici sa zdravstvenim teškoćama (npr. dijabetes, epilepsija, oštećenja sluha i vida) (Zrilić, 2011).

U tom smislu, od ključnog je pedagogijskog, ali i društvenog značaja upravo pitanje odgojno-obrazovnog procesa djece s teškoćama. Prema nekim autorima kao najbolje moguće rješenje nameće se inkluzija (Wang, 2009). Inkluzija se može definirati kao praksa aktivnog uključivanja učenika u redovni nastavni proces ili kao maksimiziranje participacije učenika u redovne obrazovne programe (bez obzira na njihove sposobnosti, spol, jezik, etničku pripadnost, religijsko opredjeljenje, socioekonomski status, zdravstveni status, seksualnu orijentaciju i razvojne teškoće) (Subotić, 2014).

Karamatić Brčić (2013) razlikuje inkluziju u širem i užem smislu. U širem smislu obrazovna inkluzija pretpostavlja uključivanje djece i odraslih koji su zbog socijalnih, kulturnih, odgojno-obrazovnih, etničkih i drugih razloga podložni društvenoj isključenosti, izloženi društvenoj marginalizaciji, a samim time obespravljeni i ranjivi. S druge strane, u užem smislu obrazovna inkluzija predstavlja zahtjev kojim se naglašava obrazovanje svakog djeteta u skladu s vlastitim individualnim mogućnostima unutar škole kao primarne odgojno-obrazovne institucije. U ovome radu naglasak je upravo na inkluziji u užem smislu, točnije na uključivanju djece s teškoćama u redovnu nastavu.

Vican (2013) inkluziju definira kao uozbiljenje prakticiranja jednakopravnog uključivanja svake osobe u obrazovanje, naglašavajući pritom temeljnu

društveno-vrijednosnu orijentaciju inkluzivne obrazovne prakse – pravednost. Iz nje se dalje deriviraju ključne vrijednosti poput tolerancije, solidarnosti, poštivanja nacionalnih, etničkih i osobnih identiteta kao i ljudskog dostojanstva. Promatrano iz ove perspektive, inkluzija ima dodatne neosporive prednosti jer otvara prostor razvoju i ostvarenju čitavog niza pozitivnih pedagogijskih koncepata poput inkluzivnog, interkulturnog, građanskog obrazovanja i obrazovanja za mir. Na tragu toga, Kearney (2011) nudi vrlo zanimljivo razmatranje po pitanju koncepta različitosti. Naime, polazeći od premise da „različitost nije osobina koja obitava u osobi nego u društvenoj, kulturnoj i političkoj konstrukciji", sugerira kako takva konstrukcija može biti i promijenjena, naravno, u smjeru otvorenosti prema različitostima, prihvaćanju „drugačijih" i toleranciji.

Inkluzivno obrazovanje prvi put jasno se opisuje u *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (NOK, 2011) kao načelo „uključenosti svih učenika u odgojno-obrazovni sustav - uvažavanje odgojno-obrazovnih potreba svakoga djeteta, učenika i odrasle osobe, napose onih koji su izloženi marginalizaciji i isključenosti" (NOK, 2011). Inkluzija osigurava djeci i učenicima s teškoćama uvjete za učenje u skladu s njihovim mogućnostima i potrebama, a krucijalni cilj je omogućiti svim polaznicima na razini predškolskog, osnovnog i srednjoškolskog odgoja i obrazovanja stjecanje najviše razine znanja i sposobnosti konzistentno njihovim mogućnostima za samostalan i uspješan život ispunjen učenjem, radom, samopoštovanjem i općim zadovoljstvom.

Iako se, iz etičke perspektive, inkluzija čini najispravnijom obrazovnom praksom za djecu s teškoćama, u praksi je otvoreno pitanje o njenoj stvarnoj efikasnosti. Subotić (2014), koji se u svom radu primarno fokusirao na pitanje inkluzije u kontekstu moralnosti, upozorava kako istraživanja u velikoj mjeri upućuju na generalnu neuvjerljivost inkluzije u smislu loših rezultata. U tom kontekstu navodi primjer Italije kojoj, iako glasi za primjer zemlje koja je na kvalitetan način provela inkluziju, nedostaje jasnih dokaza i činjenica koje bi svjedočile u prilog istoj. Nadalje, Kavale i Forness (2000) također upozoravaju kako usprkos snažnoj političkoj i ideološkoj potpori koju uživa, empirijski ishodi inkluzije nisu obećavajući niti uvjerljivi. Drugim riječima, nema jasno pozitivnih efekata inkluzije, a ako i postoje, oni su uglavnom samo marginalno pozitivni. Iz tog razloga neki se autori pitaju je li inkluzija uopće poželjan pristup u obliku ishoda te kako bi ju zapravo trebalo implementirati (Lindsay, 2007).

Uloga inkluzije za učenike s teškoćama

Značajan dio istraživanja u ovom području usmjerio se društvenom statusu učenika s teškoćama u redovnom programu, a rezultati ukazuju na loš društveni status ovih učenika. Oni su, naime, manje prihvaćeni i češće odbačeni od vršnjaka, imaju slabije razvijene socijalne vještine, zbog čega teže sklapaju, ali i zadržavaju prijateljstva (Žic Ralić i Ljubas, 2013). Također, često pokazuju i određene probleme u ponašanju što dodatno otežava njihovo integriranje u razredno okruženje, vodi usamljenosti i povećanoj vjerojatnosti postojanja žrtvama vršnjačkog nasilja (Nazor i Nikolić, 1991).

Žic Ralić i Ljubas (2013) podrobnije analiziraju upravo problematiku prihvaćenosti i prijateljstava djece i mladih s određenim teškoćama u razvoju te navode niz vrlo zanimljivih nalaza iz literature. Tako, primjerice, Guralnick i sur. (1996) ističu kako djeca s intelektualnim teškoćama doživljavaju osobite poteškoće u korištenju socijalnih vještina kao što su sudjelovanje u recipročnoj komunikaciji, procesiranje socijalnih informacija, prilagodba na nove socijalne okolnosti te interpretacija važnih socijalnih znakova. Osim toga, mladi s većim teškoćama mogu pokazivati i značajnije govorne i komunikacijske teškoće, imati nedovoljan trening augmentativnoga ili alternativnog sustava komunikacije ili jednostavno pokazivati stereotipna ponašanja (Carter i Hughes, 2005). Nadalje, osobite probleme u društvenom životu imaju i djeca/mladi s poremećajima autističnog spektra. Naime, u njihovom slučaju nedostatak socijalnih i komunikacijskih teškoća odražava štetne posljedice upravo na razvoj prijateljstava zbog čega se ova djeca mogu osjećati usamljeno (Žic Ralić i Ljubas, 2013).

S druge strane, jedan dio dosadašnjih istraživanja ipak je ukazao i na određene pozitivne posljedice inkluzija na djecu s teškoćama. Neka istraživanja, primjerice, sugeriraju mali do umjereno pozitivan efekt inkluzije s obzirom na akademski i/ili društveni napredak, ali samo uz postojanje adekvatnog individualiziranog programa. Nadalje, relevantno je osvrnuti se i na nalaze istraživanja koji upućuju na pozitivno uspostavljanje vršnjačkih odnosa i interakcija onda kada su djeca s intelektualnim teškoćama integrirana među svoje vršnjake od najranije dobi (Kemp i Carter, 2002). Za pretpostaviti je da djeca u takvom okruženju bivaju motivirana i ohrabrena za usvajanje socijalnih vještina, u čemu u konačnici i uspijevaju. Povrh toga, Kemp i Carter (2002) uočavaju dodatne prednosti inkluzivnog odgojno-obrazovnog procesa sugerirajući da

interakcija s vršnjacima uobičajenog razvoja ima pozitivan utjecaj na usvajanje akademskih, funkcionalnih i socijalnih vještina, pridonosi ostvarivanju obrazovnih ciljeva, razvoju prijateljstava, kao i podizanju kvalitete života učenika s intelektualnim teškoćama. U tom svjetlu, Black i Landau Fine (1995, cit. u: Kiš-Glavaš, 1999) naglašavaju da djeca bez teškoća u razvoju imaju krucijalnu ulogu za djecu s teškoćama jer im pružaju podršku, ohrabruju ih i model su primjerenog ponašanja. Također, u inkluzivnom razredu učenik s teškoćama stječe osjećaj pripadanja zajednici, stvara prijateljstva i jača samopoštovanje (Raschke i Bronson, 1999, cit. u: Cerić, 2004).

Uloga inkluzije za učenike urednog razvoja

Iduće relevantno pitanje u kontekstu inkluzije jest njezin utjecaj na učenike urednog razvoja. Na tragu toga, različita istraživanja govore o različitoj prirodi odnosa između učenika s teškoćama i njihovih vršnjaka urednog razvoja (Ivančić i Stanić, 2013). Takvi odnosi variraju od negativnih preko neutralnih do pozitivnih, a ovise o dobi, spolu, razini percipirane kompetentnosti vršnjaka ili učitelja, dužini integracije i učestalosti socijalnih kontakata (Ivančić i Stančić, 2013). Špelić, Zuliani i Krizmanić (2009) navode kako učenici urednog razvoja imaju određene dobiti od razreda u kojem se nalazi jedan ili više učenika s teškoćama. Naime, takvi učenici razvijaju toleranciju, razumijevanje i prihvaćanje drugih i drugačijih u odnosu na učenike u čijem razredu nema učenika s teškoćama. Leutar (2003) je također utvrdio da osnovnoškolska djeca koja su bila u kontaktu s djecom s invaliditetom pozitivno doživljavaju druženje s njima, prihvaćaju ih te se usmjeravaju na njihove pozitivne strane. Prijateljski odnosi učenika urednog razvoja prema učenicima s teškoćama, koji se temelje na pomaganju, dovode do razvoja *self-koncepta* i socijalnog rasuđivanja (Murray-Seegert, 1989). Jednako tako, zajedničko druženje s učenicima s teškoćama u razvoju pospješuje razvoj socijalne kompetentnosti (Shevlin i O'Moore, 2000). Prema Biklen, Corrigan i Quicka (1989, cit. u: Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009), u razredima u kojima su uključena djeca s teškoćama vidljivo je veće razumijevanje razlika u fizičkim, ponašajnim i emocionalnim aspektima tih učenika. Unatoč tome što istraživanja ne pokazuju jasne razlike u akademskom funkcioniranju učenika urednog razvoja u inkluzivnim razredima, tj. školama u odnosu na neinkluzivne, utvrđeno je da inkluzivna kultura škole poboljšava kvalitetu odnosa, komunikaciju, rješavanje sukoba, prihvaća-

nje različitosti i toleranciju, razumijevanje tuđih potreba i teškoća te povećava osjećaj vlastite vrijednosti (Chabot i Chabot, 2009).

Usprkos brojnim dobitima koje proizlaze iz odnosa djece s teškoćama s njihovim vršnjacima bez teškoća i svakodnevnog poticanja inkluzivne politike od obrazovnih ustanova i društva općenito, i dalje je prisutan problem neprihvaćanja te djece unutar razrednog i školskog okruženja. Moguće objašnjenje ovog problema jest to da učenici urednog razvoja osjećaju nelagodu ili uznemirenost u prisutnosti učenika s teškoćama u razvoju koja može biti izazvana njihovim fizičkim izgledom ili netipičnim i neprimjerenim oblicima ponašanja (Murray-Seegert, 1989). Osim toga, na prihvaćanje djece s teškoćama od vršnjaka utječe i vrsta teškoće (Ivančić i Stančić, 2013). Neka istraživanja pokazuju kako su naglašeni negativni stavovi vršnjaka o djeci usporenog kognitivnog razvoja, kao i djeci s ADHD-om, posebno hiperaktivno-impulzivnog tipa (Žic i Igrić, 2001). Istraživanja provedena u Hrvatskoj pokazuju da se u redovnim školama u skupini odbačenih u razredu nalazi 68 % djece s teškoćama u psihofizičkom razvoju koje uključuju ADHD, kombinirane teškoće i usporeni kognitivni razvoj (Žic, 2002). Važnu ulogu u razvijanju prijateljskih odnosa između učenika s teškoćama i njihovih vršnjaka imaju učitelji koji bi svakako trebali poticati takve odnose (Špelić, Zuliani i Krizmanić, 2009).

TEORIJSKO POLAZIŠTE

Učitelji i nastavnici smatraju se jednim od ključnih faktora pri prilagodbi učenika s teškoćama na pohađanje redovnog školskog programa (Rajović i Jovanović, 2010). Prema tome, stavovi učitelja i nastavnika o inkluziji učenika s teškoćama u redovni školski program mogu biti presudni čimbenik funkcionalne i uspješne inkluzije. Uvođenje inkluzivnog obrazovanja razmatrano je u brojnim studijama koje su za cilj imale ispitati upravo mišljenje učitelja o inkluziji. Tako, primjerice, Rajović i Jovanović (2010) navode da stav koji učitelji imaju o inkluziji učenika s teškoćama utječe na njihov trud i posvećenost prilikom uspostavljanja kvalitetnih odnosa s tim učenicima te na odnose vršnjaka i njihovih roditelja prema njima. Jednako tako, odnos djece s teškoćama s učiteljem utječe na djetetov akademski, kognitivni i socijalni razvoj i prilagodbu te povećava motivaciju za učenjem (Maldonado-Carreno i Votruba-Drzal, 2011). Uvjerenja o ograničenjima, stavovi i brige učitelja utječu na

praksu inkluzivnog obrazovanja, kvalitetu edukativnog materijala i podučavanje učenika (Sharma i Desai, 2002).

Nadalje, istraživanja koja su se bavila ovom tematikom utvrdila su da se stavovi srednjoškolskih i osnovnoškolskih nastavnika prema prihvaćanju učenika s teškoćama značajno razlikuju, s tim da nastavnici iz srednjih škola imaju pozitivnije stavove, nego njihove kolege u osnovnim školama (Schmidt i Vrhovnik, 2015). Također, Schmidt i Vrhovnik (2015) u svom su istraživanju došli do rezultata koji sugeriraju da su mlađi nastavnici, u dobi između dvadeset i trideset godina, kao i nastavnici koji su u razredu imali jednog ili više učenika s teškoćama, izrazili veću spremnost pružanja podrške tim učenicima. Navedeni rezultati sukladni su rezultatima dobivenim u istraživanju koje su proveli Skočić, Mihić, Gabrić i Bošković (2016), a prema kojima mlađi učitelji smatraju kako inkluzija doprinosi kvaliteti obrazovanja učenika s teškoćama, ali i razvoju ostalih učenika.

Nažalost, zabrinjavajuća je činjenica da studenti koji se obrazuju za učiteljsko zanimanje na početku školovanja imaju negativne stavove prema inkluziji učenika s intelektualnim i senzornim teškoćama te su skloniji mišljenju kako bi se takvi učenici trebali obrazovati u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama (Macura-Milovanović i Vujisić-Živković, 2011). Osim toga, Zrilić i Brzoja (2013) navode da su stavovi učitelja također negativni u smislu vjerovanja kako djeca s teškoćama u razvoju ne mogu napredovati u većoj mjeri u redovnom programu u odnosu na posebne odgojno-obrazovne ustanove. De Boer, Pijl i Minnaert (2011) metaanalizom dvadeset i šest istraživanja utvrdili su kako većina učitelja ima neutralne do negativne stavove o inkluziji naglašavajući pritom kako u niti jednom istraživanju nisu utvrđeni isključivo pozitivni stavovi. Moguće je da učitelji imaju negativne stavove o inkluziji prvenstveno zbog toga što se ne osjećaju kompetentnima i samopouzdanima poučavati djecu s teškoćama (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Ovakvi rezultati mogu se objasniti i time što je inkluzija u velikom broju slučajeva uvedena naglo, odnosno bez prethodnih sistematskih priprema i prilagodbe škole i samih nastavnika. Ono oko čega učitelji osobito brinu jest hoće li posvetiti dovoljno pažnje svakom djetetu u razredu (Ahsan, Sharma i Deppeler, 2012). Nadalje, stav učitelja je posebno negativan kada su u pitanju učenici s ponašajnim teškoćama i specifičnim teškoćama učenja, dok je stav pozitivan kada su u pitanju učenici s fizičkim i senzornim teškoćama (Kudek Mirošević i Jurčević Lozančić, 2014). Istraživanja također pokazuju da učitelji u redovnim školama koji

nisu imali nikakvog iskustva s podučavanjem djece s teškoćama, imaju izrazito negativne stavove prema inkluzivnom obrazovanju (Vaughn i sur., 1996), dok oni učitelji koji su imali izravno iskustvo s inkluzijom izvještavaju o pozitivnijim stavovima (Avramidis, Bayliss i Burden, 2000). Također, kao značajni čimbenik koji utječe na kognitivnu, konativnu i emocionalnu komponentu stava prema inkluziji, pokazalo se osobno iskustvo/direktan kontakt s osobama sa smetnjama u razvoju (Rajović i Jovanović, 2010).

Ono što se u literaturi često izdvaja kao bitna determinanta stavova o inkluziji i njene kvalitetne provedbe, a što dosljedno potvrđuju i primjeri iz prakse, jesu obrazovanje i edukacija učitelja i nastavnika o učenicima s teškoćama. Na tragu toga, uvođenje dodatnih kolegija čiji su programi usmjereni na učenje i razumijevanje specifičnosti djece s teškoćama, a čiji je krajnji cilj povećanje osjećaja kompetencije i samoefikasnosti, nužan je preduvjet za ostvarivanje inkluzije kojoj se teži (Skočić Mihić, Gabrić i Bošković 2014). Naime, sama edukacija pozitivno utječe na spremnost učitelja pružanju podrške i pomoći takvim učenicima unutar redovnog razreda (Schmidt i Vrhovnik, 2015). To posebno dolazi do izražaja ako uzmemo u obzir činjenicu da su učitelji u inkluzivnom razredu suočeni s dodatnim zahtjevima što iziskuje i višu razinu kompetencija. U prilog tome idu i nalazi istraživanja koje su proveli Wagner Jakab, Lisak i Cvitković (2016), a utvrđeno je da učitelji koji potječu iz pozitivnog radnog okruženja imaju stručnu podršku te su bili uključeni u dodatne edukacije – značajno povoljnije procjenjuju kvalitetu inkluzije u školi. Također, Vijeće Europe (2009, cit. u: Bouillet i Bukvić, 2015) navodi neke od kompetencija učitelja za inkluzivno obrazovanje: znanje i razumijevanje teškoća, komunikacijske vještine, sposobnost motiviranja svih učenika na učenje, sposobnost upravljanja konfliktnim situacijama, poučavanje učenika nenasilnom rješavanju sukoba, usmjerenost stvaranju inkluzivnog razrednog ozračja i poučavanja te druge kompetencije. Rodriguez (2012, cit. u: Bouillet i Bukvić, 2015) tvrdi kako bi učitelj u inkluzivnoj praksi trebao biti stručnjak predan svojoj zajednici, tolerirati različitosti i uzimati ih u obzir u planiranju i realizaciji odgojno-obrazovnih aktivnosti, a svojom kreativnošću sudjelovati u kolektivnom učenju. Učitelj bi prvenstveno trebao imati razumijevanja za učenike i strpljenja u procesu poučavanja. Zahtjeve koje postavlja pred učenike trebao bi uskladiti s njihovim mogućnostima te bi im pri njihovom postizanju trebao u primjerenoj mjeri pomagati (Milenović, 2011). Svjesni važnosti učitelja u procesu inkluzije, cilj ovoga rada ispitati je kako učitelji iz Zadra percipiraju

inkluziju djece s teškoćama u razrednoj nastavi, kako procjenjuju vlastite kompetencije za rad s njima i utvrditi s kojim se preprekama susreću. S obzirom na rezultate ranijih istraživanja u ovom području, pretpostavlja se da zadarski učitelji inkluziju percipiraju zahtjevnom i izazovnom odgojno-obrazovnom praksom. Nadalje, može se očekivati i da procjenjuju nedostatak profesionalnih znanja i kompetencija za rad s učenicima s teškoćama, kao i to da se uopćeno suočavaju s nizom prepreka u radu, prvenstveno u oblikuu nedovoljne educiranosti i manjka podrške za rad u okviru školskog sustava.

METODA

Sudionici

U ispitivanju je sudjelovalo 5 učiteljica razredne nastave iz Osnovne škole *Stanovi* u gradu Zadru. Dobni raspon sudionica istraživanja kretao se između 33 i 50 godina, a prosječna dob iznosila je 41 godinu (M = 40,8; SD = 5,91). Sve ispitanice imaju visoku stručnu spremu. Prosječno radno iskustvo u godinama iznosi 12, dok prosječno radno iskustvo, kada je u pitanju inkluzija i generalno rad s djecom s teškoćama, iznosi 7 godina.

Tablica 1. Prikaz nekih sociodemografskih podataka sudionica (N = 5)

Dob	
M	40,8
SD	5,91
Ukupno radno iskustvo	
M	11,8
SD	2,56
Radno iskustvo s djecom s teškoćama/u inkluziji	
M	7,2
SD	4,17

Mjerni instrumenti

Ispitivanje je provedeno metodom polustruktuiranog intervjua. Riječ je o popularnoj istraživačkoj metodi kako u pedagogiji tako i u srodnim društvenim znanostima, koja za cilj ima prikupljanje podataka o nekoj, za znanost i

praktični rad, relevantnoj temi. Polustrukturirani ili vođeni intervju posjeduje značajke strukturiranog, ali i nestrukturiranog intervjua – određeni plan postoji, ali se prilagođava tijekom samog intervjua i time ispitivač ostavlja prostor za ispitanikove spontane opise i odgovore. Intervju se sastojao od ukupno 16 pitanja (radno iskustvo, vrsta teškoća učenika, nužne kompetencije za rad, potreba za dodatnim edukacijama, suradnja s roditeljima, stručnim suradnicima i asistentima u nastavi, prednosti inkluzije, prilagođenost uvjeta rada inkluziji).

Postupak

Za početak je zatražena i pribavljena privola ravnatelja škole za provedbu ispitivanja. Prije provođenja intervjua sudionici su bili obaviješteni o cilju istraživanja, dobrovoljnosti sudjelovanja, mogućnosti odustajanja u bilo kojoj fazi istraživanja, načinu obrade podataka te izvještavanju o rezultatima. Sudionici su dali pristanak za sudjelovanje tako što su, nakon dobivene informacije o samom istraživanju, pristali sudjelovati u intervjuima. Sudjelovanje u intervjuu prosječno je trajalo četrdeset i pet minuta. Svaki od učitelja bio je individualno intervjuiran radi osiguravanja osjećaja anonimnosti i veće ugode.

REZULTATI I RASPRAVA

Podatci prikupljeni polustrukturiranim intervjuima s učiteljicama transkribirani su i analizirani metodom analize okvira. Riječ je o metodi koja se koristi kada istraživači žele, na osnovi dosadašnjih spoznaja, unaprijed izabrati određene teme koje će predstavljati svojevrsni „okvir" prikupljanja i analize kvalitativne građe (Ajduković i Urbanc, 2010). Analitički postupak se temelji na procesu koji su opisali autori Ritchie i Spencer (1994), a uključuje sljedeće korake: proces upoznavanja s građom, postavljanje tematskog okvira, kodiranje, unošenje podataka u tablice, povezivanje i interpretacija. Dakle, u sklopu opisane metode unaprijed se definiraju teme za koje želimo dobiti odgovore u svojem istraživanju. U ovom istraživanju unaprijed su definirana tri tematska područja, a to su: *proces inkluzije djece s teškoćama, profesionalne kompetencije i prepreke u provedbi inkluzije*. Za navedena tri tematska područja oblikovane su specifične teme koje se pojavljuju u svakom tematskom području, a interpretirane su uz pomoć imenovanih kategorija za svaku specifičnu temu.

Tablica 2. Analiza percepcije procesa inkluzije djece s teškoćama kod učitelja razredne nastave

TEME	KATEGORIJE
Prednosti inkluzije za djecu s teškoćama i njihove vršnjake	Veća prihvaćenost djece s teškoćama, bolji socioemocionalni razvoj, razvoj tolerancije i prihvaćanja različitosti.
Inkluzija kao dodatni trud i vještine	Bolja priprema i organizacija, više vremena posvećeno učeniku s teškoćom, individualizirani pristup.
Neophodni preduvjeti za provedbu inkluzije	Educiran i dobar učitelj, pozitivna razredna klima, uzajamno prihvaćanje, suradnja s roditeljima i stručnim suradnicima, adekvatni financijski uvjeti.
Vrsta djetetove teškoće kao faktor kvalitete rada	ADHD, dijabetes, malformacija 20-og kromosoma, epilepsija, dispraksija, disleksija i disgrafija, snižene intelektualne sposobnosti, različiti zahtjevi kod različitih teškoća.
Inkluzija kao izazov ili opterećenje	Profesionalni izazov, zadovoljstvo i osjećaj o korisnosti, učenje novih stvari, velika odgovornost, dodatni angažman.
Uloga učitelja u inkluzivnom procesu	Učiteljeva uloga je velika, prijenos znanja, uključivanje djece s teškoćama u nastavu, stvaranje atmosfere prihvaćanja, pomoć djetetu s teškoćama.

Jedna od ključnih dobiti inkluzije koju su prepoznale učiteljice u ovom radu odnosi se na veću prihvaćenost djece s teškoćama u inkluzivnom razredu te – budući da upravo inkluzivni razred predstavlja jednu prirodniju i autentičniju sredinu za dijete, njihov bolji socioemocionalni razvoj. Navedeno se može potkrijepiti izjavom: „Pa ja bih izdvojila da je glavna dobit inkluzije za djecu s teškoćama njihova veća prihvaćenost od vršnjaka, bolji razvoj jer je inkluzivan razred jedna dobra i prirodna sredina za njih...“ Kada je riječ o dobitima inkluzije za djecu urednog razvoja, učiteljice su konzistentno izdvajale kako inkluzija promiče razvoj tolerancije te potiče prihvaćanje različitosti kod djece vršnjaka, što najbolje ilustriraju sljedeće izjave: „Ta različitost im je super! Kako djeca to lijepo prihvaćaju, ma to je čudo.“ te: „A njihovi vršnjaci s druge strane imaju primjer nekakve razlike, različitosti.“ Nadalje, učiteljice su gotovo jednoglasno izjavile kako za njih inkluzija predstavlja dodatni rad i trud budući zahtijeva bolju pripremu i organizaciju nastave, više vremena posvećenog učeniku s određenom teškoćom, odnosno individualizirani pristup. Navedeno

je vidljivo iz izjave: „Rad u inkluzivnom razredu iziskuje puno više pripreme i organizacije nastave. Trebam posebnu pažnju posvetiti učeniku s teškoćom za što mi svakako treba više vremena." Koliko važnom učiteljice procjenjuju svoju ulogu u procesu inkluzije vidi se iz toga što percipiraju da je upravo educiran i dobar učitelj neophodan preduvjet za provedbu inkluzije. Osim toga, među neophodnim preduvjetima izdvajaju se i pozitivna razredna klima te uzajamno prihvaćanje. Navedeno je potkrijepljeno i idućom izjavom: „Važno je da se učenici međusobno dobro slažu i da prihvaćaju dijete koje je drugačije od njih." Izuzev toga, za uspješnu inkluziju, prema promišljanjima učiteljica iz ovog rada, potrebna je i suradnja s roditeljima i školskim stručnim timom (u većini škola – pedagog i psiholog), što je evidentno iz izjave: „Mislim da je potrebna dobra volja i želja učitelja, suradnja s roditeljima i stručnim suradnicima.". Naravno, i u ovom slučaju prepoznat je značaj povoljnih financijskih uvjeta. Naime, učiteljice su dosljedno izvještavale o nedostatku potrebnih nastavnih sredstava i pomagala, što se negativno odražava na nastavni proces. U tom pogledu, znakovita je sljedeća izjava: „Slabi su nam uvjeti, nemamo adekvatna pomagala...imamo Internet, ali ako on šteka, cijeli sat je propao. Djeci stvarno treba materijala, uvijek ih treba zabavljati, a pogotovo djecu koja imaju teškoće." Nadalje, iz odgovora učiteljica moglo se iščitati i to da vrstu djetetove teškoće doživljavaju relevantnim faktorom za kvalitetu samog rada. Naime, učiteljice su navodile kako su se u svojem dosadašnjem radu susrele s različitim nizom teškoća kao što su ADHD, dijabetes, malformacija 20-og kromosoma, epilepsija, dispraksija, disleksija, disgrafija, snižene intelektualne sposobnosti te naglasile kako različite teškoće zahtijevaju različit tretman, što je vidljivo i iz odgovora: „Kvaliteta rada stvarno puno ovisi o teškoći...problemi s vidom i autizam se jednostavno ne mogu uspoređivati." Također, zanimljivo je kako je nekoliko učiteljica u svojim odgovorima izrazilo strah kada je u pitanju poučavanje učenika/ica s autizmom. Drugim riječima, upravo su autizam spominjale u kontekstu izrazite zahtjevnosti i nedostatka za rad potrebnih kompetencija. Ipak, većina učiteljica inkluziju smatra jednim oblikom profesionalnog izazova naglašavajući pritom zadovoljstvo i osjećaj korisnosti, kao i učenja novih stvari, ali istovremeno uočavaju i zahtjevnost u obliku velike odgovornosti i dodatnog angažmana. Stoga je moguće zaključiti kako istovremeno vide inkluziju kao izazov, ali i opterećenje. Navedeno najbolje ilustrira sljedeća izjava: „Meni je inkluzija opterećenje s jedne strane jer traži od mene da puno toga radim i odlučujem sama, a ipak su to važne odluke, tiču se nekog djeteta i ja ne želim

pogriješiti... A s druge strane, izazov mi je jer je to prilika da nekome pomognem, olakšam, da mu je lijepo u školi.“. U konačnici, učiteljice su svoju ulogu u inkluzivnom razredu procijenile važnom, izdvajajući pritom krucijalne zadatke: prijenos znanja, uključivanje djece s teškoćama u nastavu, stvaranje atmosfere prihvaćanja te općenito pomoć djetetu s teškoćama. Navedeno potvrđuje odgovor: „Učitelj mora prepoznati probleme i potrebe tih učenika, prilagoditi im svoj cjelokupan rad, on je taj koji vodi inkluziju...ostali su više kao neki pomagači.“ Dakle, jasno je kako one osim obrazovne funkcije nastave uočavaju i onu odgojnu, usmjerenu na cjeloviti razvoj učenika kao osobe.

Tablica 3. Analiza percepcije učitelja o profesionalnim kompetencijama relevantnim za proces inkluzije djece s teškoćama

TEME	KATEGORIJE
Emocije u inkluzivnom radu na početku i danas	Strah, stres, neizvjesnost, sigurnost proizašla iz većeg iskustva, zadovoljstvo zbog pružanja pomoći.
Temeljne kompetencije i percepcija istih kod sebe	Znanje o teškoćama i tretmanu, strpljenje, želja pomoći učeniku, neposjedovanje temeljnih kompetencija, potreba za dodatnim usavršavanjem.
Dodatne kompetencije za provedbu inkluzije	Formalno neposjedovanje dodatnih kompetencija, neformalno učenje, čitanje stručne literature, istraživanje na internetu, nedovoljna priprema tijekom fakultetskog obrazovanja.
Željena dodatna znanja i vještine	Generalno više seminara i radionica, više znanja o autizmu, više znanja općenito o teškoćama.
Sigurnost u vlastite sposobnosti i znanja	Situacijski uvjetovano, relativna sigurnost, želja za potpunom sigurnošću.

Iz navedene analize odgovora učiteljica proizlazi da su emocije, koje su one osjećale u inkluzivnom radu na početku svoje karijere, varirale od straha i stresa do neizvjesnosti, no s vremenom i većim radnim iskustvom one izvještavaju o većoj sigurnosti u radu te o većem zadovoljstvu, najprije zbog osjećaja korisnosti te pružanja podrške i pomoći djeci s teškoćama. Navedeno se može potkrijepiti izjavama učiteljica: „U početku sam bila u strahu, pod stresom jer mi je sve to bilo novo, sve sam analizirala, svako malo zvala pedagoginju ili psihologinju... Danas sam sigurnija u sebe...“ U daljnjoj analizi vidljivo je da učiteljice kao

osnovne kompetencije koje posjeduju navode određeno znanje o teškoćama i tretmanu istih, zatim strpljenje koje pokazuju prema djeci s teškoćama i želju da im pomognu. No, s druge strane, one svoje temeljne kompetencije i percepciju istih procjenjuju nedovoljnim te smatraju kako bi se trebale dodatno usavršavati u svojoj struci. Primjer izjave koja navedeno dokazuje: „Ja mislim da sam dobra u svom radu, ali mi definitivno fali više znanja o djeci s teškoćama, na tome trebam još učiti." Kao dodatne kompetencije za uspješnu provedbu inkluzije učiteljice navode neki oblik informalnog obrazovanja poput čitanja stručne literature izvan radnog vremena te istraživanja o teškoćama na internetu. Osim toga, u kategoriji dodatnih željenih znanja i vještina ističu potrebu za većim brojem seminara i radionica te konkretna znanja o određenim teškoćama s kojima će se ubuduće susresti. U prilog navedenome izjava je jedne učiteljice: „Mislim da recimo nemam sad dovoljno znanja o autizmu." Zaključna stavka i kategorija u percepciji učiteljica o profesionalnim kompetencijama relevantnim za proces inkluzije djece s teškoćama jest procjena sigurnosti u iste, za koju pak smatraju da je situacijski uvjetovana ili poprilično relativna. Također je među učiteljicama značajni naglasak i na želji za potpunom sigurnošću. Navedeno je potkrijepljeno izjavama poput: „Pa u ovakvom radu teško da ćete ikad biti potpuno sigurni."; „Ne mogu reći da pucam od samopouzdanja, ali mislim da je ovo što radim okej." te „Pa ne znam, rekla bih kako-kad. Ovisno o kojim se stvarima radi."

Tablica 4. Analiza percepcije učitelja o preprekama u provedbi inkluzije

TEME	KATEGORIJE
Uloga asistenta u nastavi	Velika pomoć, suradnja, poticanje i usmjeravanje učenika, davanje dodatnih uputa, olakšavanje rada učitelju.
Suradnja sa stručnim suradnicima	Pedagog, psiholog, logoped, defektolog, potreba za logopedom na puno radno vrijeme, suradnja, dobar stručni tim, pružanje podrške i stručnih savjeta.
Suradnja s roditeljima	Pozitivna suradnja, velika zainteresiranost roditelja, dodatni angažman, previsoke aspiracije roditelja, roditeljska nerealna očekivanja od učitelja.
Faktori školskog okruženja	Loši financijski uvjeti, nedostatak nastavnih pomagala i opreme, neprilagođene učionice i kabineti, nezadovoljstvo ulaganjima države.

Kada je riječ o potencijalnim preprekama s kojima se susreću u inkluzivnom radu učiteljice, prvo su se osvrnule na ulogu asistenata u nastavi, odnosno na njihovu funkciju i pomoć u radu s djecom s teškoćama. Ono što su istaknule jest da im asistent uvelike pomaže u radu, olakšava im nastavu individualnim radom s djetetom, pomaže mu te ga usmjerava na zadatak ako dijete izgubi pažnju. Navedeno je moguće potkrijepiti rečenicom: „Smjernice im daju, znaju im odvući pažnju kad malo 'odlutaju', znaju kad treba početi s nekim zadatkom, kad stati..." Obzirom na to da su učiteljice u prijašnjim odgovorima istaknule kako nemaju dovoljno vremena individualno se posvetiti učeniku s teškoćama, čini se kako im u tom slučaju asistenti uvelike pomažu te istovremeno olakšavaju rad. Nadalje, učiteljice su odgovarale na pitanja o suradnji sa stručnim suradnicima, kao i postojanju stručnog tima unutar škole. Ono što su naglasile jest da unutar škole zaista postoji stručni tim koji se sastoji od pedagoga, psihologa, defektologa i logopeda, ali nažalost navele su kako logoped dolazi u školu samo jednom tjedno što je zaista premalo kako bi adekvatno radio s djecom: „Istaknula bih da je ova suradnja zaista dobra i da si međusobno jako puno pomažemo. Iako bi nam logoped na puno radno vrijeme svakako dobrodošao, jer nažalost dolazi samo jednom tjedno i u tom vremenu nije moguće raditi sa svom djecom." Također, učiteljice su navele kako im suradnja s ostalim stručnim suradnicima uvelike olakšava posao: „Nama su pedagoginja, psihologinja i defektologinja okosnica, mi njih sve maltretiramo za bilo što ha ha. Uvijek su spremne pomoći, dobri su ljudi i super tim! Ne osjećam se loše ako nešto pitam psihologinju, dapače, osjećam se dobro jer znam da će mi pomoći i neće me zbog toga podcjenjivati…" Iz navedenog odgovora vidljivo je da ostali stručni suradnici učiteljicama pružaju podršku i oslonac, odnosno pomažu im i savjetuju ih oko djece s teškoćama, što zasigurno učiteljicama pruža nešto veći osjećaj sigurnosti u radu. Što se pak tiče suradnje s roditeljima, učiteljice su bile podijeljenog mišljenja, odnosno ovaj odgovor uvelike je ovisio o njihovim dosadašnjim iskustvima. Primjerice, neke su navele kako imaju izrazito pozitivnu suradnju s roditeljima te su oni sami jako zainteresirani za napredak svoje djece. Suprotno tome, jedna učiteljica nema ugodna iskustva s roditeljima, odnosno istaknula je kako roditelji nisu previše zainteresirani za rad s djetetom, a istovremeno stavljaju veliki naglasak na učiteljicu: „Iskreno, nisam zadovoljna suradnjom s njima jer smatram da se ne trude dovoljno i da prevelik naglasak stavljaju na mene i školu, a kod kuće ne rade puno s djetetom." Dakle, čini se kako je učiteljicama iznimno važna suradnja s

roditeljima te kako je ključno da su roditelji i sami svjesni teškoće koju njihovo dijete ima te zajedno s učiteljima i ostalim stručnjacima rade na djetetovu napretku. Posljednje pitanje na koje su učiteljice odgovarale bilo je pitanje prilagođenosti školskog okruženja djeci s teškoćama. Na tragu toga, uglavnom su dale jednoglasne odgovore o tome da je školsko okruženje nedovoljno prilagođeno djeci s teškoćama te postoji povećana potreba za pomagalima i opremom koja je nužna učenicima s teškoćama: „Slabi su nam uvjeti, nemamo adekvatna pomagala...Imamo internet, ali ako on šteka, cijeli sat je propao." , „..a znate i sami kakvo je stanje u našim školama, fali nam financija, a to znači da fali i nastavnih pomagala, opreme, učionice nisu prilagođene tim učenicima, sve to umanjuje kvalitetu rada..." Jasno je kako su u pozadini ovih odgovora učiteljica zapravo nezadovoljavajući financijski uvjeti i nedovoljna potpora države, odnosno nedovoljna ulaganja u samo školstvo, ali i prilagođavanje okruženja djeci s teškoćama. Posljednji dio posebno je značajan jer je izuzetno važno da učitelji osjećaju kako imaju potporu od nadležnog ministarstva i države te da je njihov rad prepoznat i cijenjen što bi nadalje povećavalo njihovu motivaciju za daljnji rad i trud.

U skladu s ovim, u budućim istraživanjima ove vrste vrijedilo bi ispitati zadovoljstvo poslom učitelja te razinu stresa koju doživljavaju u provedbi inkluzivne nastave kako bi se utvrdilo jesu li uopće zadovoljni i motivirani raditi u inkluzivnim razredima. Osim toga, značajno je i osvrnuti se na emocionalne doživljaje nastavnika i učitelja, kao i njihovu sveukupnu radnu angažiranost u provedbi inkluzivne nastave. Izuzev kvalitativnog ispitivanja, bilo bi poželjno ove rezultate potkrijepiti i rezultatima kvantitativnih testova kako bi opravdanije mogli donositi zaključke. Također, bilo bi dobro uključiti veći broj nastavnika, ali i nastavnike sa šireg geografskog područja pa usporediti rezultate dobivene u različitim geografskim cjelinama te ispitati moguće uzroke tih razlika. Istraživanja ovakvog tipa izuzetno su korisna i potrebna kako bi se obrazovanje moglo razvijati u pozitivnom smjeru. Naime, učitelji i nastavnici predstavljaju stup obrazovnog sustava i njihovim razmišljanjima i potrebama trebalo bi se pridati više značenja te uzeti u obzir ono što oni ističu kao glavne nedostatke inkluzivne nastave.

ZAKLJUČAK

Učitelji u ovom radu inkluziju percipiraju kao izazovnu, ali istovremeno poticajnu i pozitivnu praksu za djecu s teškoćama, kao i za njihove vršnjake, odnosno djecu urednog razvoja. Prednosti koje ističu u prvom su redu veća prihvaćenost djece s teškoćama, razvoj tolerancije i socio-emocionalni razvoj. Učitelji uvelike ističu i važnost obrazovanja i dostatnih kompetencija za kvalitetan rad s ovom skupinom djece. Na tragu toga, iz njihovih odgovora, jasno se može iščitati kako osjećaju potrebu za dodatnim znanjima i vještinama te u tom pogledu izražavaju spremnost na profesionalno usavršavanje i učenje. Osim toga, prepoznaju značaj timskog rada i suradnje sa stručnim suradnicima te naglašavaju njihovu neizostavnu ulogu u inkluzivnom procesu. S obzirom na to da inkluzivna škola treba biti prilagođena djeci s teškoćama, učitelji smatraju važnost nužnosti ulaganja u adekvatna nastavna sredstva i pomagala, didaktičku opremu te stručni kadar – prvenstveno stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila, kao i druge profile stručnih suradnika. Upravo su manjak kvalificiranih stručnjaka, velik broj učenika u razredu i nedostatna financijska sredstva neki od temeljnih problema s kojima se učitelji susreću. Ipak, svi oni istaknuli su osjećaj osobnog zadovoljstva i višeg smisla kao produkt rada u inkluzivnom razredu. U konačnici, učitelji su ključni akteri u odgojno-obrazovnom procesu, stoga je njihovo zadovoljstvo poslom važna determinantna kvalitete rada.

Kako bi inkluzija bila efikasna, nužno je ići ukorak s vremenom te raditi na osuvremenjivanju nastavnih planova i programa za djecu s teškoćama, kao i na razvoju programa rehabilitacije i prevencije. Povrh svega, poželjna je interdisciplinarnost, odnosno suradnja različitih stručnjaka, komunikacija s drugim vladinim organizacijama te lokalnom zajednicom kako bi učenici s teškoćama ostvarili svoj maksimum u odgojno-obrazovnom sustavu. Učiteljima i nastavnicima potrebna je podrška iz različitih obrazovnih kadrova, a u okviru obrazovnog sustava poželjna su izdašnija financijska sredstva usmjerena području inkluzije. U konačnici, kako bi ideja integracije i inkluzije postala svakodnevica, cjelokupno društvo trebalo bi sudjelovati promicanjem ideje jednakosti i pravednosti, tolerancije i solidarnosti.

Literatura

ADILOVIĆ, M. (2012). Stavovi roditelja o uključivanju učenika s posebnim potrebama u redovne škole. U: Softić, M. (ur.). *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici*. (21–36). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.

AHSAN, M. T., U. SHARMA, J. M. DEPPELER. (2012). Exploring pre-service teachers' perceived teaching-efficacy, attitudes and concerns about inclusive education in Bangladesh, *International Journal of whole schooling.* 8 (2): 1–20.

AJDUKOVIĆ, M., K. URBANC. (2010). Kvalitativna analiza iskustva stručnih djelatnika kao doprinos evaluaciji proces uvođenja novog modela rada u centre za socijalnu skrb, *Ljetopis Socijalnog Rada.* 17 (3): 319–352.

AVRAMIDIS, E., P. BAYLISS, R. BURDEN. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority, *Educational Psychology.* 20 (2): 191–211.

BOUILLET, D., Z. BUKVIĆ. (2015). Razlike u mišljenjima studenata i zaposlenih učitelja o obrazovnoj inkluziji učenika s teškoćama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 51 (1): 9–23.

CARTER, E. W., C. HUGHES. (2005). Increasing social interaction among adolescents with intellectual disabilities and their general education reers: effective interventions, *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities.* 30 (4), 179–193.

CHABOT, D., M. CHABOT. (2009). *Emocionalna pedagogija, osjećati kako bi se učilo – Kako uključiti emocionalnu inteligenciju u vaše poučavanje*. Zagreb: EDUCA.

CERIĆ, H. (2004). Definiranje inkluzivnog obrazovanja, *Naša škola*. 50 (29): 87–95.

DANIELS, E. R., K. STAFFORD. (2003). *Kurikulum za inkluziju: razvojno primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak za promicanje kvalitete življenja djece i obitelji.

DE BOER, A., S. J. PIJL, A. MINNAERT. (2010). Attitudes of parents towards inclusive education: a review of the literature, *European Journal of Special Needs Education.* 25 (2): 165–181.

DE BOER, A., S. J. PIJL, A. MINNAERT. (2011). Regular primar schoolte-

achers' attitudes towards inclusive education: a review of literature, *International Journal of Inclusive Education*. 15 (3): 331–353.
GREENHAM, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review, *Child Neuropsychology*. 5 (3): 171–196.
GURALNICK, M. J., R. T. CONNOR, M. HAMMOND, J. M. GOTTMAN K. KINNISH. (1996). Immediate effects of mainstreamed settings on the social interactions and social integration of preschool children, *American Journal on Mental Retardation.* 100 (4): 359–377.
IVANČIĆ, Đ. (2010). *Diferencirana nastava u inkluzivnoj školi - Priručnik za učitelje*. Zagreb: Alka script.
IVANČIĆ, Đ., Z. STANČIĆ. (2013). Stvaranje inkluzivne kulture škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 49 (2): 139–157.
KARAMATIĆ BRČIĆ, M. (2012). Implementacija i provedba inkluzivnog odgoja i obrazovanja u sustavu redovnih škola, *Magistra Iadertina.* 7 (1): 101–109.
KAVALE, K. A., S. R. FORNESS. (2000). History, rhetoric, and reality: analysis of the inclusion debate, *Remedial and Special Education.* 21 (5): 279–296.
KEARNEY, A. (2011). *Exclusion from and within school, issues and solutions*. Berlin: Springer Science & Business Media.
KEMP, C., M. CARTER. (2002). The social skills and social status of mainstreamed students with intellectual disabilities, *Educational Psychology*. 22 (4): 391–411.
KIŠ-GLAVAŠ, L. (1999). *Promjena stavova učitelja prema integraciji djece usporenog kognitivnog razvoja*. Disertacija. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
KUDEK MIROŠEVIĆ, J., A. JURČEVIĆ LOZANČIĆ. (2014). Stavovi odgojitelja i učitelja o provedbi inkluzije u redovitim predškolskim ustanovama i osnovnim školama, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 50 (2): 17–29.
LEUTAR, Z. (2003). Odnos vršnjaka prema djeci s invaliditetom, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 39 (2): 233–244.
LINDSAY, G. (2007). Annual review: educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming, *British Journal of Educational Psychology.* 77 (1): 1–24.
MACURA-MILOVANOVIĆ, S., N. VUJISIĆ-ŽIVKOVIĆ. (2011). Stavovi budućih učitelja prema inkluziji - implikacije za inicijalno profesionalno ob-

razovanje. *Pedagogija*. 66 (4): 633–647.
MALDONADO CCARREÑO, C., E. VOTRUBA-DRZAL. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: a within-and between-child analysis, *Child Development*. 82 (2): 601–616.
MILENOVIĆ, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 57 (25): 154–166.
MURRAY-DEEGERT, C. (1989). Nasty girls, thugs, and humans like us: Social relations between severely disabled and non-disabled students in high school. Baltimore: Brookes.
NAZOR, M., M. NIKOLIĆ. (1991). Djeca s teškoćama u razvoju u redovnim školama, *Primijenjena psihologija.* 12 (4): 123–27.
Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa.
RAJOVIĆ, V., O. JOVANOVIĆ. (2010). Profesionalno i privatno iskustvo sa osobama s posebnim potrebama i stavovi nastavnika redovnih škola prema inkluziji, *Psihološka istraživanja*. 13 (1): 91–106.
RITCHIE, J., L. SPENCER. (1994). Qualitative data analysis for applied policy research. U: Bryman, A., R. G. Burgess (ur.). *Analysing qualitative data*. (173–194). London: Rutledge.
SCHMIDT, M., K. VRHOVNIK. (2015). Stavovi nastavnika prema inkluziji djece s posebnim potrebama u osnovne i srednje škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 51 (2): 16–30.
SHARMA, U., I. DESAI. (2002). Measuring concerns about integrated education in India, *Asia and Pacific Journal on Disability.* 5 (1): 2–14.
SHEVLIN, M., A. M. O'MOORE. (2000). Creating opportunities for contact between mainstream pupils and their counterparts with learning difficulties, *British Journal of Special Education*. 27 (1): 16–21.
SKOČIĆ MIHIĆ, S., I. GABRIĆ, S. BOŠKOVIĆ. (2016). Učiteljska uvjerenja o vrijednostima inkluzivnog obrazovanja, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 52 (1): 30–41.
SKOČIĆ MIHIĆ, S., D. LONČARIĆ, M. KOLOMBO, S. PERGER, M. NASTIĆ, E. TRGOVČIĆ. (2014). Samoprocijenjene kompetencije studenata učiteljskog studija za rad s djecom s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, *Napredak*. 154 (3): 303–322.

SUBOTIĆ, S. (2014). Inkluzija, moralnost i realnost: Odgovori na teška pitanja, *Primenjena psihologija*. 7 (4): 515-529.

ŠPELIĆ, A., D. ZULIANI, M. KRIZMANIĆ. (2009). Socijalizacija učenika s posebnim potrebama u razrednim sredinama. U: Kadum, V. (ur.). *Monografija međunarodnog znanstvenog i stručnog skupa Dani Mate Demarina 'Škola po mjeri'*, (175-195). Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

VAUGHN, S., J. SCHUMM, B. JALLAD, J. SLUSHER, L. SAUMELL. (1996). Teachers' views of inclusion, *Learning Disabilities Research and Practice.* 11 (2): 96-106.

VICAN, D. (2013). Inkluzivna kultura osnovnih škola u Hrvatskoj s gledišta učenika, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja.* 59 (30): 17-36.

ZRILIĆ, S. (2011). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole: priručnik za roditelje, odgojitelje i učitelje.* Zadar: Sveučilište u Zadru.

ZRILIĆ, S., K. BRZOJA. (2013). Promjene u pristupima odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama, *Magistra Iadertina*. 8 (1): 141-153.

ŽIC, A. (2002). Struktura ponašanja djece u obitelji, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 38 (2): 165-186.

ŽIC, A., LJ. IGRIĆ. (2001). Self-assessment of relations with peers in children with intelectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research.* 45 (3): 202-211.

ŽIC RALIĆ, A., M. LJUBAS. (2013). Prihvaćenost i prijateljstvo djece i mladih s teškoćama u razvoju, *Društvena istraživanja.* 22 (3): 435-453.

WAGNER JAKAB, A., N. LISAK, D. CVITKOVIĆ. (2016). Učiteljska procjena pokazatelja kvalitete inkluzije. U: Potić, S., Golubović, Š., Šćepanović, M. (ur.). *Inclusive Theory and practise international thematic collection of papers*. (39-50). Novi Sad: Society of defectologists of Vojvodina, Novi Sad.

WANG, H. L. (2009). Should all students with special educational needs (SEN) be included in mainstream education provision? – A critical analysis, *International Education Studies*. 2 (4): 154-161.

Prilozi

Polustrukturirani intervju

1. *Koliko dugo radite u školi, a koliko dugo radite u inkluzivnom razredu/s djecom s teškoćama?*
2. *O kakvim se posebnim potrebama radi, odnosno kakve teškoće ima/ju Vaš(i) učenik/ci?*
3. *Zahtijeva li rad u inkluzivnom razredu dodatni trud i vještine?*
4. *Koji su neophodni uvjeti u odgojno-obrazovnom procesu za uspješnu provedbu inkluzije?*
5. *S kojim se teškoćama najčešće susrećete u svojem radu?*
6. *Predstavlja li Vama inkluzija izazov ili pak opterećenje u radu? Obrazložite.*
7. *Koja je uloga učitelja u inkluzivnom procesu, odnosno u radu s djecom s teškoćama?*
8. *Koje su, prema Vama, temeljne kompetencije učitelja za inkluzivni rad? Smatrate li da ih i sami posjedujete?*
9. *Izuzev fakultetskog obrazovanja, posjedujete li kakve dodatne kompetencije potrebne za rad s djecom s teškoćama? Osjećate li da su Vam potrebne?*
10. *Postoje li kakve vještine ili znanja za koja trenutno procjenjujete da ih ne posjedujete, a koristila bi Vam u inkluzivnom procesu?*
11. *Koliko ste sigurni u vlastite sposobnosti i znanja kad je u pitanju rad s djecom s teškoćama?*
12. *U kojoj mjeri surađujete sa stručnim suradnicima škole? Postoji li u Vašoj školi stručna služba koja se bavi problematikom inkluzivnog procesa?*
13. *Koja je uloga asistenta/pomoćnika u nastavi te kakva je Vaša suradnja s njima ako ih imate u razredu?*
14. *Surađujete li s roditeljima djece s teškoćama i kakav je njihov stav o inkluziji?*
15. *Kakvim procjenjujete školsko okruženje, odnosno koliko je ono prilagođeno djeci s teškoćama?*
16. *Koje su prednosti inkluzije za djecu s teškoćama, a koje za njihove vršnjake?*

Teachers in Inclusive Education

Karla MATIĆ
Center for Education Juraj Bonači, Split

Petra KASAP
Transport and technical school Šibenik, Šibenik

Keywords:
inclusion, children with disabilities, teachers, classroom teaching, cooperation

Abstract

In the educational sense inclusion is defined as active inclusion of pupils with disabilities in the regular teaching process (Subotić, 2014). In this context, teachers represent the most important bond between students and the school as an institution, therefore they are considered as one of the key factors in adapting children with disabilities to attend the school program (Rajović and Jovanović, 2010). The aim of this work was to examine how teachers from Zadar perceive the inclusion of children with disabilities, how they perceive their own competences for this form of work and what obstacles they encounter. For this purpose, 5 semi-structured interviews were conducted with teachers from Zadar (Primary school Stanovi), after which the collected data were transcribed and analyzed. It was determined that teachers see inclusion as an educational practice that promotes tolerance and cooperative behavior, that they evaluate it as a professional challenge, but at the same time emphasize the need for professional training and the acquisition of additional competences. Moreover, teachers emphasized the importance of cooperation with assistants, professional associates, and parents in order to inclusion to be successful, while they recognized insufficient support from the school system (material and financial resources) as a significant barrier in the quality of work performance.

UPUTE AUTORIMA

1. Profil časopisa

Acta Iadertina je znanstveni časopis koji izdaju Odjel za pedagogiju te Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru. Objavljuje radove iz područja pedagogije i filozofije te interdisciplinarne radove srodnih društvenih i humanističkih znanosti i disciplina. Izlazi od akademske godine 2003./04. kao godišnjak, a od akademske godine 2014./15. izlazi dvaput godišnje.

Časopis ima međunarodno uredništvo. Izdaje se u tiskanoj verziji te u elektroničkom obliku dostupnom na platformama Morepress (https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina) i Hrčak (https://hrcak.srce.hr/actaiadertina).

Svi zaprimljeni radovi podliježu recenzentskom postupku. Recenzenti[1] su znanstvenici iz polja (ili grane) koju autor/i članka obrađuju. Pritom se provode dvostruke slijepe recenzije.

Recenzirani članci kategoriziraju se u sljedeće kategorije:

- **izvorni znanstveni članak** (eng. *original scientific paper*) sadrži do sada još neobjavljena izvorna istraživanja iskazana na objektivno provjerljiv način.
- **prethodno priopćenje** (eng. *preliminary report*) sadrži nove rezultate (znanstvenih) istraživanja, koji zahtijevaju brzo objavljivanje. Ne mora omogućiti provjeru iznesenih rezultata.
- **pregledni članak** (eng. *review*) mora biti originalan, sažet i kritički prikaz jednog područja ili njegova dijela u kojemu autor/i sami aktiv-

[1] Izrazi koji se koriste u ovim Uputama, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski rod.

no sudjeluju. Mora biti naglašena uloga autorova/ih izvornih doprinosa u tom području u odnosu na već objavljene radove, kao i pregled tih radova.

- **izlaganje sa znanstvenog skupa** (eng. *conference paper*), prethodno referirano na takvom skupu, mora biti objavljeno u obliku cjelovitog članka, i to samo u slučaju prethodnog neobjavljivanja u zborniku skupa. **Napomena za autore**: ako šalju rad koji je već izložen, potrebno je navesti opće podatke o konferenciji (naziv, datum i mjesto održavanja). Navesti u fusnoti ili sl.
- **stručni članak** (eng. *professional paper*) sadrži korisne priloge iz određene struke i ne mora predstavljati izvorna istraživanja.

Časopis objavljuje i prikaze domaćih i inozemnih izdanja koja nisu starija od četiri godine, računajući do dana primitka prikaza u Uredništvo. Na prvoj se stranici navode ime i prezime autora prikazanog djela, naslov djela (podnaslov) te sljedeći podatci: naziv izdavača, mjesto izdanja, godina izdanja i broj stranica.

Uredništvo prima isključivo neobjavljene rukopise. Autori su obvezni kod dostavljanja rada priložiti izjavu da istovjetni rad, ili isti rad u skraćenom ili proširenom obliku, nije prethodno publiciran.

Uz proslijeđeni rad potrebno je u zasebnom dokumentu navesti sljedeće podatke o autoru/ima: naslov rada, ime/na i prezime/na autora, titulu, ustanovu zaposlenja i e-mail adresu te izjavu da rad nije prethodno objavljen.

Autori svoje rukopise pripremljene za objavljivanje u časopisu Acta Iadertina mogu dostaviti tijekom cijele godine, isključivo u digitalnom obliku putem elektroničke pošte Uredništva časopisa acta.iadertina@unizd.hr ili putem Morepress izdavačke platforme Sveučilišta u Zadru (https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina/about/submissions).

Autori svojim pristankom na objavljivanje daju časopisu pravo prvog objavljivanja, zadržavajući autorska prava za objavljene radove.

Stavovi i mišljenje autora radova ne odražavaju stavove i mišljenje Uredništva.

Autori članka dobivaju od Uredništva po jedan primjerak broja *Acte Iadertine* u kojemu je njihov rad objavljen.

2. Postupak prihvaćanja rada

Svi radovi prolaze prvu uredničku provjeru s ciljem procjene usklađenosti rada s ciljevima i tematskim područjima časopisa te udovoljavanja kriterijima znanstvene/stručne kvalitete. Svi radovi koji prođu prvu uredničku provjeru podliježu dvostruko-slijepom recenzentskom postupku.

Prema procjeni recenzenata, rad se vraća na doradu na adresu Uredništva koje preporuke recenzenata prosljeđuje autoru/ima rada. Autor/i treba/ju postupiti prema uputama recenzenata te cjelokupni tekst urediti prema važećim propozicijama časopisa. U revidiranoj verziji rada, prema preporukama recenzenata, autor/i izmjene označavaju crvenom bojom te u zasebnom Wordovu dokumentu šalju očitovanje o unesenim izmjenama u kojem navode koje su preporuke recenzenata uvažili i kako, a koje ne, uz obrazloženje.

Konačnu odluku o kategoriji rada donosi Uredništvo na temelju recenzija.

Rad može biti objavljen isključivo ako se prema ocjenama obaju recenzenta prihvati za objavljivanje te autor/i provede/u eventualne izmjene prema preporukama recenzenta.

Govoreći o provjeri izvornosti rada, svi zaprimljeni radovi podvrgavaju se otkrivanju podudarnosti s postojećom literaturom pomoću sustava Turnitin. U slučaju sumnje na plagiranje i redundanciju Uredništvo će postupiti u skladu s preporukama međunarodne Udruge za etiku u publiciranju (COPE): https://publicationethics.org/resources/flowcharts.

3. Upute za uređenje rada

Rad treba biti uređen prema sljedećim propozicijama:

Sažetak – uz rad treba priložiti *Sažetak* i *Ključne riječi* (od tri do najviše šest ključnih riječi koje nisu sadržane u naslovu rada) na hrvatskom i engleskom jeziku (eng. *Abstract, Keywords*). Sažetak treba iznositi između 200 i 300 riječi te upućivati na cilj rada, korištenu metodologiju i dobivene rezultate.

Tekst – Word-ov dokument, dvostruki prored (30 redaka na stranici) u standardnom računalnom pismu *Times New Roman* i veličini fonta 12. Sve

stranice trebaju biti uredno numerirane. Uredništvo pridržava pravo redakcijske prilagodbe rukopisa propozicijama časopisa i standardima hrvatskog/engleskog književnog jezika. Članci mogu biti pisani na hrvatskom ili engleskom jeziku, uz sažetak na hrvatskom i engleskom jeziku. Poželjan opseg znanstvenih i stručnih radova (uključujući sažetak s istaknutim ključnim riječima, bibliografiju i mjesta za tablične/grafičke prikaze) iznosi između jednog i dva autorska arka (od 16 do 32 tipkane stranice). U dogovoru s glavnim i odgovornim urednikom opseg članka smije biti i veći. Na prvoj stranici rada treba pisati naslov rada ispisan velikim slovima, ime(na) i prezime(na) autora i naziv ustanove i/ili njene sastavnice na kojoj je (su) autor(i) zaposlen(i) te kontakt e-mail adrese.

Grafički prikazi – **s**like, grafički prikazi i tablice moraju biti izražene u crnim, bijelim i sivim tonovima i nalaziti se na odgovarajućem mjestu u tekstu. Svaka slika, grafički prikaz i tablica mora imati oznaku „Slika/Dijagram/Tablica", potom numeraciju koja započinje od prvog do posljednjeg priloga toga tipa u tekstu. Naslovi slika i grafičkih prikaza trebaju se nalaziti ispod slika i grafičkih prikaza, dok se naslovi tablica trebaju nalaziti iznad tablica.

Referiranje i literatura – **p**rimjenjuje se harvardski sustav referiranja i navođenja bibliografskih jedinica.

Ako se u radu navode tuđe misli, rečenice ili sintagme, izvor je potrebno navesti isključivo u tekstu. Izravno navođenje, tj. **citiranje** podrazumijeva postavljanje navodnika, nakon čega slijedi poziv u zagradi, primjerice: (Bašić, 2011: 19). Navođenje činjeničnog iskaza koji nije općenito poznat, s tim da je autor takvog iskaza određena osoba (**parafraziranje**) podrazumijeva prepričavanje teksta vlastitim riječima, nakon čega slijedi poziv u zagradi, primjerice: (Bašić, 2011). Kada se navodi izvor koji ima više od dva autora, potrebno je navesti prezime prvog autora i kraticu *sur.*, primjerice (Matijević i sur., 2016). Ako se navodi više radova istog autora s istom godinom izdanja, koristi se podklasifikacija a, b, c itd. iza godine izdanja, što se kasnije istovjetno navodi u popisu literature, primjerice Jurčić (2015b). Prilikom pretraživanja i prikupljanja literature preporuča se prvenstveno korištenje primarnih izvora. No ako je izvor nedostupan, a spominje se u sekundarnom izvoru, preporuča se njegovo navođenje na sljedeći način: (Zachary, 2000 navedeno u Vizek Vidović i sur., 2011).

U popis literature potrebno je uvrstiti samo one bibliografske jedinice te-

meljem kojih je rad napisan te na koje se autor u tekstu neposredno referira. Popis svih bibliografskih jedinica u literaturi potrebno je numerirati i navesti prema abecednom redu po prezimenima autora. Za mrežne izvore potrebno je navesti datum preuzimanja izvora.

Primjeri navođenja literature:

- **Knjiga**
  Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element d.o.o.
  Rijavac, M., D. Miljković. (2015). *Pozitivna disciplina u razredu.* Zagreb: IEP–D2.

- **Poglavlje u knjizi**
  Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U: Opić, S., V. Bilić, M. Jurčić (ur.). *Odgoj u školi*. (11–44). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- **Članak u časopisu**
  Vrcelj, S. (2016). Izazovi kojima su pedagozi izloženi u savjetodavnom radu – globalizacijski kontekst i (anti)vrijednosti, *Školski vjesnik*. 65 (4): 59–74.

- **Članak u zborniku radova**
  Nenadić Bilan, D. (2014). Kreativnost u Reggio pedagogiji. U: Bacalja, R., K. Ivon (ur.). *Dijete i estetski izričaj* (7–36). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.

- **Magistarski ili doktorski rad**
  Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- **Mrežni izvori (navode se na kraju popisa literature)**
  URL1: *Osiguranje kvalitete sustava odgoja i obrazovanja* - Ministarstvo znanosti i obrazovanja.mzo.hr/hr/rubrike/osiguranje-kvalitete: Posjećeno 18. ožujka 2018.

Napomena: Autorima se preporučuje prilikom pisanja rada koristiti i znanstvene i stručne izvore indeksirane u bazama SCOPUS i WoS.

4. Kodeks ponašanja za autore

Kodeks ponašanja za autore osmišljen je kako bi osigurao skup minimalnih standarda kojih se autori trebaju pridržavati.

- **Standardi izvještavanja**

Autori trebaju svoj rad predstaviti u skladu s pravilima znanstvene i akademske komunikacije i u kontekstu prethodnih istraživanja te ponuditi objektivnu raspravu o njegovu značaju. Dužni su opisati primijenjene metode istraživanja i predstaviti rezultate na jasan i nedvosmislen način. Rad treba sadržavati informacije i reference dostatne za provjeravanje rada. Autori radova odgovorni su za točnost navođenja izvora i poštivanje autorskih prava drugih autora, čije su radove koristili. Namjerno iznesene netočne tvrdnje predstavljaju neetično ponašanje i nisu prihvatljive.

- **Pristup i čuvanje podataka**

Za potrebe uredničke recenzije, autori trebaju dostaviti tražene podatke u vezi s radom i, ako je to moguće, biti spremni omogućiti javni pristup takvim podatcima te čuvati takve podatke i nakon objavljivanja rada sukladno preporukama *Opće uredbe o zaštiti osobnih podataka*.

- **Izvornost i plagijat**

Autori trebaju težiti kvaliteti, originalnosti i izvornosti znanstvenoga rada, a na radove i/ili riječi drugih autora trebaju se precizno referirati. Plagijati u svim oblicima predstavljaju neetično ponašanje te nisu prihvatljivi. Autori su obvezni ishoditi dozvolu od nositelja autorskih prava za objavljivanje ilustracija, fotografija, tablica, mjernih instrumenata i sličnih materijala zaštićenih zakonima o autorskim pravima. Materijale zaštićene autorskim pravima dopušteno je reproducirati isključivo uz dopuštenje i zahvalu njihovu autoru.

- **Višestruko ili istovremeno objavljivanje**

Časopis objavljuje isključivo prethodno neobjavljene radove. Istovremeno dostavljanje istog rada u više časopisa predstavlja neetično ponašanje i nije prihvatljivo.

- **Navođenje izvora**

Autori su obvezni ispravno navoditi radove drugih autora koji su bitno utjecali na sadržaj rada. Informacije dobivene privatnim putem (npr. u razgovoru, korespondencijom ili u raspravi s trećim osobama) ne smiju se koristiti bez izričitog, pisanog dopuštenja izvornog autora. Informacije dobivene tijekom obavljanja povjerljivih usluga (npr. recenziranje rukopisa, prijava projekata za financiranje i sl.) ne smiju se koristiti bez izričitog pismenog odobrenja autora rada koji je bio predmetom tih usluga.

- **Autorstvo radova**

Sve osobe koje su znatno pridonijele koncepciji, osmišljavanju, izvršenju ili interpretaciji istraživanja treba navesti kao koautore. Također je potrebno navesti doprinos drugih osoba koje su sudjelovale u nekim bitnim aspektima istraživanja. U koautorskom radu očekuje se da su svi koautori vidjeli i odobrili konačnu verziju rada te pristali na dostavljanje rada za objavu.

- **Komunikacija s urednicima i recenzentima**

Autori trebaju na uredničke i recenzentske komentare reagirati profesionalno i pravovremeno. Ako autori odluče povući rad koji je već upućen u recenzentski postupak, ili nije spreman prihvatiti recenzentske sugestije, o tome trebaju pravovremeno obavijestiti Uredništvo časopisa.

- **Iznošenje podataka i sukob interesa**

Autori su dužni voditi računa o tome da u njihovu radu nema potencijalnih sukoba interesa koji bi mogli utjecati na rezultate ili tumačenje istraživanja, primjerice ako postoji konkurentski interes koji bi mogao vršiti utjecaj na autora u bilo kojoj fazi tijekom procesa objavljivanja.

U radu je potrebno jasno spomenuti sve organizacije koje su dale potporu istraživanju, kao i sve izvore financiranja te njihovu eventualnu ulogu u provođenju istraživanja i obradi i objavljivanju njegovih rezultata.

- **Pogreške u objavljenim radovima**

Otkrije li autor značajnu pogrešku ili netočnost u vlastitom objavljenom radu, njegova je obveza odmah obavijestiti urednika časopisa ili izdavača te surađivati s urednikom kako bi se objavio *erratum*, dodatak ili ispravak, odnosno kako bi se rad povukao iz objave u slučajevima kada je to potrebno.

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

1. Focus of the Jornal

Acta Iadertina is a scientific journal published by the Department of Pedagogy and the Department of Philosophy of the University of Zadar. It publishes works within the field of pedagogy and philosophy, as well as interdisciplinary works within related social sciences and humanities. Since 2003/2004, the journal has been published as a yearbook, while from 2014/2015 it is published twice a year. The journal has an international editorial board. It is published in a printed version and in an electronic form available on platforms such as Morepress (https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina) and Hrčak (https://hrcak.srce.hr/actaiadertina)

All received papers are subject to a review process. Reviewers are scientists from the field (or branch) that the author(s) of the article write about. In doing so, double-blind reviews are carried out.

The reviewed articles are categorized into the following categories:

- **Original scientific paper** contains hitherto unpublished original research presented in an objectively verifiable manner.
- **Preliminary report** contains new results of (scientific) research, which require rapid publication. It does not have to enable verification of the presented results.
- **Review** must be an original, concise, and critical presentation of an area, or one of its parts, in which the author(s) themselves actively participate. The role of the author's original contributions in the field in relation to already published works must be emphasized, as well as an overview of these works.
- **Conference paper,** previously presented at a conference, must be pub-

lished in the form of a complete article and only if it was not previously published in an anthology or a collection of the conference. **Note for authors**: if they are sending a work that has already been presented, it is necessary to provide general information about the conference such as name, date, and venue, which can be mentioned in a footnote or similar.

- **Professional paper** contains useful contributions from a specific profession and does not have to represent original research.

The journal also publishes reviews of domestic and foreign editions, not older than four years, counting up to the day of receipt of the review by the Editorial Office. On the first page, the name and surname of the author of the presented work, the title of the work (subtitle) and the following information are given: name of the publisher, place of publication, year of publication and number of pages.

The editorial board accepts unpublished manuscripts only. Authors are obliged to submit a statement that the same work or the same work in abbreviated or extended form has not been previously published.

Along with the forwarded work, the following information about the author(s) must be provided in a separate document: Title of the work, first and last name of the author, title, institution of employment and an e-mail address, and a statement that the work has not been previously published.

Authors can submit their manuscripts prepared for publication in the journal *Acta Iadertina* throughout the year, only in the digital form via e-mail: acta.iadertina@unizd.hr, or via Morepress, the publishing platform of the University of Zadar (https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina/about/submissions).

By giving their consent to publication, the authors give the magazine the right of first publication, retaining the copyright for the published works.

The views and opinions of the authors do not reflect the views and opinions of the Editorial Board.

The authors of the article will receive one copy of the issue of Acta Iadertina in which their work was published.

2. Paper Acceptance Procedure

All papers undergo a first editorial check in order to assess the compliance of the work with the goals and thematic areas of the journal, and to meet the criteria of scientific/professional quality. All papers that pass the first editorial review are subject to a double-blind review process.

According to the evaluation of the reviewers, the work is sent back to the address of the Editorial Board, which forwards the recommendations of the reviewers to the author(s) of the work. The author/s should act according to the instructions of the reviewers and edit the entire text according to the propositions of the journal. In the revised version of the work, according to the recommendations of the reviewers, the author/s mark the changes in red and send a statement about the changes made in a separate Word document, in which they state which recommendations of the reviewers were taken into account and how, and which ones were not, with an explanation.

The final decision on the category of the work is made by the Editorial Board on the basis of reviews.

The work can be published only if, according to the assessment of both reviewers, it is accepted for publication and the author/s implement possible changes according to the recommendations of the reviewers.

Verification of the originality of the work – all received works are subjected to detection of concordance with the existing literature using the Turnitin system. In case of suspicion of plagiarism and redundancy, the Editorial Board will act in accordance with the recommendations of the international Association for Ethics in Publishing (COPE): https://publicationethics.org/resources/flowcharts.

3.Editing Instructions

The paper should be organized according to the following propositions:

Abstract - the paper should be accompanied by an *Abstract* and *Keywords* (from three up to the maximum of six key words that are not contained in the title of the paper) in Croatian and English. The abstract should be between 200 and 300 words long and refer to the aim of the work, the methodology used and the results obtained.

Text - Word document, double spaced (30 lines per page) in standard computer font *Times New Roman* and font size 12. All pages should be properly numbered. The editorial board reserves the right to adapt the manuscript to the journal's propositions and the standards of the Croatian/English language. Articles can be written in Croatian or English with a summary in both Croatian and English. The preferred length of scientific and professional papers (including an abstract with highlighted keywords, bibliography, and spaces for tabular/graphic displays) is between one and two author sheets (from 16 to 32 typed pages). In agreement with the editor-in-chief, the scope of the article may be larger. The first page of the work should contain the title of the work written in capital letters, the name(s) and surname(s) of the author, the name of the institution and/or its component where the author(s) is employed, and the contact e-mail address.

Graphical representations - images, graphical representations and tables must be expressed in black, white and gray tones and be located in the appropriate place in the text. Each image, graphic representation and table must have the label "Figure/Diagram/Table", followed by a numbering starting from the first to the last attachment of that type in the text. The titles of figures and graphics should be placed below the figures and graphics, while the titles of the tables should be above the tables.

Referencing and literature - the Harvard system of referencing and citing bibliographic units is applied.

If the work mentions other people's thoughts, sentences or phrases, the source must be cited directly in the text. Direct citation, i.e., **quoting**, implies placement of quotation marks, followed by a reference in parentheses, for example: (Bašić, 2011: 19). Stating a factual statement that is not generally known, with the fact that the author of such a statement is a certain person (**paraphrasing**) implies retelling the text in one's own words, followed by a reference in parentheses, for example: (Bašić, 2011). When citing a source that has more than two authors, it is necessary to state the last name of the first author and the abbreviation *al.*, for example (Matijević et al., 2016). If several works by the same author with the same year of publication are cited, the subclassification a, b, c, etc. is used after the year of publication, which is later cited identically in the list of references, for example: Jurčić (2015b). When searching and collecting literature, it is recommended to primarily use primary sources. However, if the source is unavailable, and

it is mentioned in a secondary source, it is recommended to cite it in the following way: (Zachary, 2000 cited in Vizek Vidović et al., 2011).

In the reference list, it is necessary to include only those bibliographic units based on which the paper was written and to which the author directly refers in the text. The list of all bibliographic units in the literature must be numbered and listed in alphabetical order by the author's last name. For online sources, the date of download of the source must be specified.

Examples of referencing:

- **A book**

Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira*. Zagreb: Element d.o.o.

- **A chapter in a book**

  Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. In: S. Opić, V. Bilić, M. Jurčić (ur.), *Odgoj u školi*. (11-44). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- **Article in a journal**

  Vrcelj, S. (2016). Izazovi kojima su pedagozi izloženi u savjetodavnom radu – globalizacijski kontekst i (anti)vrijednosti*, Školski vjesnik*. 65 (4): 59-74.

- **Article in a collection/anthology**

  Nenadić Bilan, D. (2014). Kreativnost u Reggio pedagogiji. U: R. Bacalja, K. Ivon (ur.). *Dijete i estetski izričaj* (7-36). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.

- **MA or PhD thesis**

  Bognar, B. (2008). *Mogućnost ostvarivanja uloge učitelja – akcijskog istraživača posredstvom elektroničkog učenja*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

- **Web sources** (stated at the end of the reference list)

  URL1: *Osiguranje kvalitete sustava odgoja i obrazovanja* – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. mzo.hr/hr/rubrike/osiguranje-kvalitete: Posjećeno 19. ožujka 2018.

Note: Authors are recommended to use both scientific and professional sources indexed in the SCOPUS and WoS databases when writing the paper.

4. Code of Conduct for Authors

The Code of Conduct for Authors is designed to provide a set of minimum standards that authors should adhere to.

- **Reporting standards**

Authors should present their work in accordance with the rules of scientific and academic communication and in the context of previous research and offer an objective discussion of its significance. The authors are obliged to describe the applied research methods and present the results in a clear and unambiguous manner. The work should contain information and references sufficient to verify the work. The authors of the works are responsible for the accuracy of citing sources and respecting the copyrights of other authors, whose works they used. Deliberately made false claims constitute unethical behavior and are not acceptable.

- **Access and storage of data**

For the purposes of editorial review, authors should submit the required data related to the work and, if possible, be prepared to enable public access to such data and to keep such data even after publication of the work in accordance with the recommendations of the General Regulation on the Protection of Personal Data.

- **Originality and plagiarism**

Authors should strive for the quality, originality, and authenticity of the scientific work, and they should precisely refer to the works and/or words of other authors. Plagiarism in all forms represents unethical behavior and is not acceptable. Authors are obliged to obtain permission from the copyright holder for the publication of illustrations, photographs, tables, measuring instruments and similar materials protected by copyright laws. Copyrighted materials may be reproduced only with the permission and acknowledgment of their author.

- **Multiple or simultaneous publishing**

The journal publishes only previously unpublished works. Simultaneous submission of the same paper to several journals represents unethical behavior and is not acceptable.

- **Citation of sources**

Authors are obliged to correctly cite the works of other authors who significantly influenced the content of the work. Information obtained privately (e.g., in conversation, correspondence or discussion with third parties) may not be used without the explicit, written permission of the original author. Information obtained during the performance of confidential services (e.g., reviewing manuscripts, submitting projects for funding, etc.) may not be used without the explicit written permission of the author of the work that was the subject of those services.

- **Authorship of works**

All persons who significantly contributed to the conception, design, execution, or interpretation of the research should be listed as co-authors. It is also necessary to mention the contribution of other people who participated in some important aspects of the research. In co-authored work, it is expected that all co-authors have seen and approved the final version of the work and agreed to submit the work for publication.

- **Communication with editors and reviewers**

Authors should respond to editorial and reviewer comments in a professional and timely manner. If the authors decide to withdraw a paper that has already been submitted to the peer review process or are not ready to accept the reviewer's suggestions, they should inform the journal's Editorial Board in a timely manner.

- **Disclosure of information and conflict of interest**

Authors are obliged to take care that there are no potential conflicts of interest in their work that could affect the results or interpretation of the research, for example if there is a competing interest that could influence the author at any stage during the publication process. In the paper, it is necessary to clearly mention all organizations that supported the research, as well as all sources of

funding and their possible role in conducting the research and processing and publishing its results.

- **Errors in published works**

If the author discovers a significant error or inaccuracy in his own published work, it is his obligation to immediately inform the editor of the journal or the publisher and to cooperate with the editor in order to publish an erratum, addition or correction, or to withdraw the work from publication in cases where this is necessary.

UPUTE ZA RECENZENTE

Ovaj dokument temelji se na *COPE Smjernicama* iz 1999., *COPE Kodeksu ponašanja* iz 2003., *COPE Smjernicama najbolje prakse* iz 2007., *COPE Kodeksu ponašanja i najbolje prakse za urednike časopisa* iz 2011., *Principima transparentnosti i najboljoj praksi u znanstvenom izdavaštvu* iz 2014., *Preporukama o etičnosti u objavljivanju udruge World Association of Medical Editors (WAME), Financial Theory and Practice, Etičkim smjernicama za izdavanje časopisa* (http://www.ijf.hr/download_file.php?file=eticke-smjernice.pdf), *Libri & Liberi* smjernicama, *Etičkom postupniku i smjernicama uredničkoga rada za izdavanje časopisa* (http://www.librietliberi.org/wp/wp-content/uploads/2015/05/Eti%C4%8Dki-postupnik_LL_2015.pdf).

1. Profil časopisa

Acta Iadertina je znanstveni časopis koji izdaju Odjel za pedagogiju te Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru. Objavljuje radove iz područja pedagogije i filozofije te interdisciplinarne radove srodnih društvenih i humanističkih znanosti i disciplina. Izlazi od akademske godine 2003./04. kao godišnjak, a od akademske godine 2014./15. izlazi dvaput godišnje.

Časopis ima međunarodno uredništvo. Izdaje se u tiskanoj verziji te u elektroničkom obliku dostupnom na platformama Morepress (https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina) i Hrčak (https://hrcak.srce.hr/actaiadertina).

Svi zaprimljeni radovi podliježu recenzentskom postupku. Recenzenti[1] su priznati domaći i inozemni znanstvenici iz polja (ili grane) koju autor/i članka obrađuju. Pritom se provode dvostruke slijepe recenzije.

[1] Izrazi koji se koriste u ovim Uputama, a imaju rodno značenje, koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski rod.

Časopis objavljuje isključivo radove koji se recenziraju. Za recenzentski postupak nije predviđena naknada, s tim da časopis evidentira provedene recenzentske postupke. Moguće je na zahtjev recenzenta izdati potvrdu o recenziranju u svrhu znanstvenoga napredovanja.

2. Recenzentski postupak

Uredništvo prima isključivo neobjavljene radove na hrvatskom ili engleskom jeziku. Autori svoje rukopise pripremljene za objavljivanje u časopisu *Acta Iadertina* mogu dostaviti tijekom cijele godine, isključivo u digitalnom obliku putem elektroničke pošte Uredništva časopisa acta.iadertina@unizd.hr ili putem Morepress izdavačke platforme Sveučilišta u Zadru (https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina/about/submissions).

Svi radovi prolaze prvu uredničku provjeru s ciljem procjene usklađenosti rada s ciljevima i tematskim područjima časopisa i udovoljavanja znanstvene kvalitete. Svi radovi koji prođu prvu uredničku provjeru podliježu dvostrukoslijepom recenzentskom postupku.

Prema procjeni recenzenata, rad se vraća na doradu na adresu Uredništva koje preporuke recenzenata prosljeđuje autoru/ima rada. Autor/i trebaju postupiti prema uputama recenzenata te cjelokupni tekst urediti prema važećim propozicijama časopisa. U revidiranoj verziji rada, prema preporukama recenzenata, autor/i izmjene označavaju crvenom bojom te u zasebnom Wordovu dokumentu šalju očitovanje o unesenim izmjenama u kojem navode koje su preporuke recenzenata uvažili i kako, a koje ne, uz obrazloženje.

Konačnu odluku o kategoriji rada donosi Uredništvo na temelju recenzija.

Rad može biti objavljen isključivo ako se prema ocjenama obaju recenzenta prihvati za objavljivanje te autor/i provedu eventualne izmjene prema preporukama recenzenta.

Govoreći o provjeri izvornosti rada, svi zaprimljeni radovi podvrgavaju se otkrivanju podudarnosti s postojećom literaturom pomoću sustava Turnitin. U slučaju sumnje na plagiranje i redundanciju Uredništvo će postupiti u skladu s preporukama međunarodne Udruge za etiku u publiciranju (COPE): https://publicationethics.org/resources/flowcharts.

Prilikom pisanja recenzije, recenzenti trebaju obratiti pozornost na nekoliko smjernica.

Radovi koji se objavljuju u časopisu *Acta Iadertina* trebaju biti znanstveno relevantni unutar tematskih područja ovoga časopisa, teorijski utemeljeni i metodološki korektni. Uz opće mišljenje o radu (uočene dobre strane, nedostatci, preporuke poboljšanja kvalitete rada i sl.) Uredništvo recenzentu prosljeđuje obrazac u kojem su navedene smjernice za sadržaj recenzije, kratka ocjena i kategorizacija rada.

Smjernice za **sadržaj recenzije**:

1. Naslov – je li adekvatan?
2. Sažetak – opisuje li dobro cilj, metodologiju, rezultate i zaključke rada?
3. Teorijska podloga – je li rad teorijski utemeljen i sadržava li zadovoljavajući pregled dosadašnjih spoznaja?
4. Metodologija – odgovara li proučavanu predmetu? Je li jasno naveden cilj rada? Jesu li odabrane primjerene metode istraživanja, tehnike prikupljanja i obrade podataka ako je riječ o empirijskom istraživanju?
5. Stručna terminologija – je li dobro odabrana i pravilno upotrijebljena?
6. Pogreške – postoje li pogreške u teorijskom izlaganju, obradi i interpretaciji podataka, grafičkim prilozima?
7. Ujednačenost – jesu li pojedini dijelovi rada odgovarajućeg opsega?
8. Ponavljanje – ima li nepotrebnih ponavljanja (ako ima, gdje i koja su)?
9. Jasnoća – je li tekst napisan jasno i logično (bez kontradikcija)?
10. Zaključak – je li logičan? Počiva li na dobivenim rezultatima?
11. Literatura – je li adekvatna i ispravno referirana?

Kratka ocjena podrazumijeva odabir jedne od ponuđenih preporuka za objavljivanje:

A - prihvatiti bez izmjene

B - prihvatiti nakon provedenih prijedloga za izmjenu

C - prije prihvaćanja znatno ili potpuno preraditi

D - odbiti

Ako je rad preporučen za objavljivanje, recenzenti predlažu **kategorizaciju rada** prema sljedećim kategorijama:

- izvorni znanstveni članak (*original scientific paper*) sadrži do sada još neobjavljena izvorna istraživanja iskazana na objektivno provjerljiv način.
- prethodno priopćenje (*preliminary report*) sadrži nove rezultate (znan-

stvenih) istraživanja, koji zahtijevaju brzo objavljivanje. Ne mora omogućiti provjeru iznesenih rezultata.
- pregledni članak (*review*) mora biti originalan, sažet i kritički prikaz jednog područja ili njegova dijela u kojemu autor/i sami aktivno sudjeluju. Mora biti naglašena uloga autorova/ih izvornih doprinosa u tom području u odnosu na već objavljene radove, kao i pregled tih radova.
- izlaganje sa znanstvenog skupa (*conference paper*), prethodno referirano na takvom skupu, mora biti objavljeno u obliku cjelovitog članka, i to samo u slučaju prethodnog neobjavljivanja u zborniku skupa.
- stručni članak (*professional paper*) sadrži korisne priloge iz određene struke i ne mora predstavljati izvorna istraživanja.

Časopis objavljuje i prikaze domaćih i inozemnih izdanja koja nisu starija od četiri godine, računajući do dana primitka prikaza u Uredništvo. Na prvoj se stranici navode ime i prezime autora prikazanog djela, naslov djela (podnaslov) te sljedeći podatci: naziv izdavača, mjesto izdanja, godina izdanja i broj stranica.

3. Kodeks ponašanja recenzenata

Kodeks ponašanja za recenzente osmišljen je kako bi osigurao skup minimalnih standarda kojih se recenzenti trebaju pridržavati.

- **Doprinos uredničkim odlukama**

Recenzent pomaže uredniku u donošenju uredničkih odluka i putem komunikacije urednika s autorima također može pomoći autorima u unaprjeđenju kvalitete rada. Zadaća recenzenta je kritičko i konstruktivno procjenjivanje zaprimljenoga rada te navođenje obrazloženih primjedbi i sugestija povezanih s provedenim istraživanjem i načinom na koji je ono predstavljeno u radu.

- **Pravovremenost**

Odabrani recenzent koji smatra da nije kvalificiran recenzirati istraživanje opisano u radu, ili zna da neće biti u mogućnosti pravovremeno izraditi recenziju, treba o tome obavijestiti Uredništvo i izuzeti se iz recenzentskog postupka. Svoju odluku o prihvaćanju ili odbijanju recenziranja rada Uredništvu

treba priopćiti u roku od sedam dana od zaprimljenog poziva.

- **Povjerljivost**
  Svaki rad zaprimljen na recenziju treba tretirati kao povjerljiv dokument.

- **Standardi objektivnosti**
  Recenzije treba obavljati objektivno. Kritike recenzenta usmjerene na osobu autora nisu primjerene. Recenzenti trebaju, uz jasnu argumentaciju, izraziti svoje stavove.

- **Navođenje izvora**
  Recenzent treba prepoznati značajne podudarnosti i sličnosti s već objavljenim radovima o kojima ima osobna saznanja, o čemu treba upozoriti autora/e i urednika. Svaki navod preuzet iz drugih već objavljenih izvora treba biti primjereno citiran ili parafraziran.

- **Iznošenje podataka i sukob interesa**
  Neobjavljene podatke iznesene u predanom radu recenzent ne smije koristiti za vlastita istraživanja bez autorova/ih pisanog pristanka. Informacije ili ideje dobivene tijekom recenzentskog postupka moraju ostati povjerljive i ne smije ih se koristiti za osobnu korist. Recenzenti ne bi trebali pristati recenzirati radove u kojima su u sukobu interesa zbog konkurencije, suradnje ili drugih odnosa i veza s bilo kojim od autora, trgovačkim društvom ili institucijom povezanom s radom.

INSTRUCTIONS FOR REVIEWERS

This document is based on the 1999 COPE Guidelines, the 2003 COPE Code of Conduct, the 2007 COPE Best Practice Guidelines, the 2011 COPE Code of Conduct and Best Practice for Journal Editors, the 2014 Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing, Recommendations on ethics in publishing by the World Association of Medical Editors. (WAME), Financial Theory and Practice, Ethical guidelines for journal publishing (http://www.ijf.hr/download_file.php?file=eticke-smjernice.pdf), Libri & Liberi, Ethical procedure and editorial guidelines for publication magazine (http://www.librietliberi.org/wp/wp-content/uploads/2015/05/Eti%C4%8Dki-postupnik_LL_2015.pdf)

1. Focus of the Jornal

Acta Iadertina is a scientific journal published by the Department of Pedagogy and the Department of Philosophy of the University of Zadar. It publishes works within the field of pedagogy and philosophy, as well as interdisciplinary works within related social sciences and humanities. Since 2003/2004, the journal has been published as a yearbook, while from 2014/2015 it is published twice a year. The journal has an international editorial board. It is published in a printed version and in an electronic form available on platforms such as Morepress (https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina) and Hrčak (https://hrcak.srce.hr/actaiadertina)

All received papers are subject to a review process. Reviewers are scientists from the field (or branch) that the author(s) of the article write about. In doing so, double-blind reviews are carried out.

The magazine only publishes peer-reviewed papers. The reviewers are

recognized domestic and foreign scientists from the field (or branch) that the author(s) work on. There is no fee for the peer review process, and the journal keeps track of the peer review process. At the request of the reviewer, it is possible to issue a review certificate for the purpose of scientific advancement.

2. Peer-review process

The editorial board accepts unpublished manuscripts only, written in English or Croatian language. Authors can submit their manuscripts prepared for publication in the journal *Acta Iadertina* throughout the year, only in the digital form via e-mail: acta.iadertina@unizd.hr, or via Morepress, the publishing platform of the University of Zadar (https://morepress.unizd.hr/journals/index.php/actaiadertina/about/submissions).

All papers undergo a first editorial check in order to assess the compliance of the work with the goals and thematic areas of the journal, and to meet the criteria of scientific/professional quality. All papers that pass the first editorial review are subject to a double-blind review process.

According to the evaluation of the reviewers, the work is sent back to the address of the Editorial Board, which forwards the recommendations of the reviewers to the author(s) of the work. The author/s should act according to the instructions of the reviewers and edit the entire text according to the propositions of the journal. In the revised version of the work, according to the recommendations of the reviewers, the author/s mark the changes in red and send a statement about the changes made in a separate Word document, in which they state which recommendations of the reviewers were taken into account and how, and which ones were not, with an explanation.

The final decision on the category of the work is made by the Editorial Board on the basis of reviews.

The work can be published only if, according to the assessment of both reviewers, it is accepted for publication and the author/s implement possible changes according to the recommendations of the reviewers.

Verification of the originality of the work – all received works are subjected to detection of concordance with the existing literature using the Turnitin system. In case of suspicion of plagiarism and redundancy, the

Editorial Board will act in accordance with the recommendations of the international Association for Ethics in Publishing (COPE): https://publicationethics.org/resources/flowcharts.

When writing a review, reviewers should pay attention to several guidelines. Papers published in the *Acta Iadertina* journal should be scientifically relevant within the thematic areas of this journal, theoretically based and methodologically correct. In addition to the general opinion about the work (observed good points, shortcomings, recommendations for improving the quality of the work, etc.), the editors forward to the reviewer a form in which the guidelines for the content of the review, a brief evaluation and categorization of the work are specified.

Guidelines for the **Content of the Review**:

1. Title – is it adequate?
2. Summary – does it describe well the aim, methodology, the results and conclusions of the work?
3. Theoretical basis – is the work theoretically based and does it contain a satisfactory overview of the previous findings?
4. Methodology – does it correspond to the subject? Is the goal of the work clearly stated? Were the appropriate research methods, data collection and processing techniques chosen (in case it is an empirical research)?
5. Professional terminology – is it well chosen and correctly used?
6. Errors – are there errors concerning theoretical presentation, processing and interpretation of data or graphic attachments?
7. Uniformity – is the scope of individual parts of the work appropriate?
8. Repetition – are there any unnecessary repetitions (if any, where, and which)?
9. Clarity – is the text written in a clear and logical manner (without contradictions)?
10. Conclusion – is it logical? Is it based on the obtained results?
11. Literature – is it adequate and correctly referenced?

A short assessment implies choosing one of the offered recommendations for publication:

A – accept without change
B – accept after implemented proposals for change
C – significantly or completely rework before acceptance
D – reject

If the work is recommended for publication, the reviewers suggest categorizing the work according to the following categories:

- **Original scientific paper** contains hitherto unpublished original research presented in an objectively verifiable manner.

Preliminary report contains new results of (scientific) research, which require rapid publication. It does not have to enable verification of the presented results.

- **Review** must be an original, concise, and critical presentation of an area, or one of its parts, in which the author(s) themselves actively participate. The role of the author's original contributions in the field in relation to already published works must be emphasized, as well as an overview of these works.
- **Conference paper,** previously presented at a conference, must be published in the form of a complete article and only if it was not previously published in an anthology or a collection of the conference.
- **Professional paper** contains useful contributions from a specific profession and does not have to represent an original research.

The journal also publishes reviews of domestic and foreign editions, not older than four years, counting up to the day of receipt of the review by the Editorial Office. On the first page, the name and surname of the author of the presented work, the title of the work (subtitle) and the following information are given: name of the publisher, place of publication, year of publication and number of pages.

3. Code of Conduct for Reviewers

The Code of Conduct for Reviewers is designed to provide a set of minimum standards to which reviewers should adhere.

- **Contribution to editorial decisions**

The reviewer helps the editor in making editorial decisions and through their communication with the authors can also help the authors in improving the quality of their work. The reviewer's task is to critically and constructively assess the received work and to provide reasoned remarks and suggestions related to the conducted research and the way it is presented in the work.

- **Timeliness**

A selected reviewer who believes he is not qualified to review the research described in the paper or knows that he will not be able to prepare a review in a timely manner should inform the Editorial Board and withdraw from the review process. The decision to accept or reject the review of the paper should be communicated to the Editorial Board within seven days of receiving the invitation.

- **Confidentiality**

Each paper received for review should be treated as a confidential document.

- **Standards of objectivity**

Reviews should be done objectively. Criticisms directed at the author is not appropriate. Reviewers should express their views with clear arguments.

- **Citation of sources**

The reviewer should recognize significant coincidences and similarities with already published works in which they have personal knowledge, about which they should warn the author(s) and the editor. Any statement taken from other already published sources should be properly cited or paraphrased.

- **Disclosure of information and conflict of interest**

The reviewer should not use unpublished data presented in the submitted paper for his own research without the written consent of the author(s). Information or ideas obtained during the review process must remain con-

fidential and must not be used for personal gain. Reviewers should not agree to review papers in which they have a conflict of interest due to competition, collaboration, or other relationships and connections with any of the authors, companies, or institutions associated with the work.

NAKLADA / Edition
200 primjeraka / 200 copies

TISAK / Printed by
Tiskara Zelina d.d.