

A|C|T|A Iadertina

17/2 | 2020



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Iadertina | 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).

ETHICAL STATEMENT

The Journal Acta Iadertina adheres to the Recommendation of the Committee on Publication 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).

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

A|C|T|I|A Iadertina

Zadar, 2020.

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
Matilda Karamatić Brčić

IZVRŠNA UREDNICA / Executive Editor
Jasmina Vrkić Dimić

UREDNIŠTVO / Editorial Board
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), Iris Tićac (Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Marko Vučetić (Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Nives Delija Treščec (Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Gabriella Agrusti (Dipartimento di Scienze Umane, Libera Università Maria Ss Assunta, Rim, Italija), Mojca Jurišević (Pedagoška Univerza Ljubljana, Slovenija), Dina Mehmedbegović (Institute of Education, University of London, UK), Jenni Alisaari (University of Turku, Turku, Finska), Daniela Worek (Hessische Lehrkätfeakademie, Stuttgart, Njemačka), Ledia Kashahu (Faculty of Education, University of Durres, Albanija), Łukasz Tomczyk (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Poljska), Lazar Stošić (Fakultet za preduzetnički biznis i Fakulteta za menadžment nekretnina Union, Beograd, Srbija)

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: mkarama@unizd.hr

LEKTOR ZA HRVATSKI JEZIK / Croatian Language Editor
Katarina Ivon

LEKTOR ZA ENGLESKI JEZIK / English Language Editor
Marija Cvetković

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

- ROZANA PETANI, ANA MARIJA IVELJIĆ, PETAR SIKIRIĆ
Profesionalna orijentacija kao dio poslova stručnog suradnika pedagoga
Professional orientation as part of the work of a school pedagogue 119
- BLANKA RUNTIĆ, NELA KAVELJ
Iskustva i mišljenja učenika viših razreda osnovne škole
o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19
*Opinions and experiences of higher grade primary school
students about distance learning during the COVID-19 pandemic* 149
- RAHAELA VARGA, MATEA SABLJAK
Kombinirani razredni odjel: socioekonomska nužnost ili pedagoški izbor?
Multigrade classroom: Socio-economic inevitability or pedagogical pick? 175
- IGOR RADEKA
Pedagogija Stjepana Matičevića: Povodom stotinu i četrdesete
godišnjice rođenja i osamdesete godišnjice smrti
*The pedagogy of Stjepan Matičević: On the occasion of the hundred
and fortieth birth anniversary and the eightieth death anniversary* 193
- JELKA MARIN
Possibilities of inclusion of blind and visually impaired students
in a regular school in Slovenia - an example of good practice
*Mogućnosti inkluzije slijepih i slabovidnih učenika u redovitu
školu u Sloveniji - primjer dobre prakse* 213
- ALJOŠA ZOVKO
Silence as a Creative Tool in the Films of Paul Thomas Anderson
Tišina kao kreativni alat u filmovima Paula Thomasa Andersona 235
- FILIP POLEGUBIĆ
Kako biti vođa vučjeg čopora - prikaz knjige 245
- Upute autorima* 249

Profesionalna orijentacija kao dio poslova stručnog suradnika pedagoga

Rozana PETANI

Sveučilište u Zadru - Odjel za pedagogiju

Ana Marija IVELJIĆ

Sveučilište u Zadru - Odjel za pedagogiju

Petar SIKIRIĆ¹

UDK: 37.048

UDK: 331.548

DOI: 10.15291/ai.3207

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 23. studenoga 2020.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

*osnovna škola, pedagog,
profesionalna orijentacija,
srednja škola, učenici*

Nema čovjeka koji se za života barem jednom nije susreo s odlukama profesionalnog izbora o nastavku obrazovanja ili zapošljavanju. Takve odluke u velikoj mjeri mogu odrediti budućnost čovjeka, njegov materijalni i društveni položaj, a samim time i budućnost šire zajednice. S obzirom na to uočava se velika važnost odgojno-obrazovnog sustava da kvalitetno odgovori na izazove profesionalnoga razvoja učenika. U razdoblju završetka osnovne i srednje škole učenici se susreću s donošenjem odluka koje mogu odrediti njihovu budućnost i život. Stoga, odgojno-obrazovne ustanove u suradnji s obitelji i ostalim čimbenicima profesionalne orijentacije imaju ključnu ulogu u pomaganju učenicima prilikom rješavanja problema na koje nailaze pri izboru zanimanja ili daljnjega obrazovanja. Pedagozi kao stručni suradnici trebaju profesionalno informirati i savjetovati učenike, uzimajući u obzir njihove specifičnosti, sklonosti, interese i sposobnosti, istovremeno svjesni i stalnih promjena koje se događaju na tržištu rada gdje dolazi do nestajanja pojedinih zanimanja, ali i nastanka novih. Upravo je zbog toga uloga školskoga pedagoga u području profesionalne orijentacije izuzetno važna i dragocjena, posebno u onim školama gdje je pedagog jedini stručni suradnik.

¹ Petar Sikirić, magistar je pedagogije i sociologije. Diplomirao je na Odjelu za pedagogiju Sveučilišta u Zadru 2020. godine.

Cilj je rada bio ispitati mišljenje i iskustva stručnih suradnika pedagoga o ostvarivanju programa profesionalne orijentacije učenika u osnovnim i srednjim školama u gradu Zadru. Istraživanje je provedeno kvalitativnom metodom polustrukturiranoga intervjua. Rezultati su pokazali kako su stručni suradnici pedagozi osviješteni o važnosti ostvarivanja profesionalne orijentacije, a koriste se raznim metodama i oblicima rada pri realizaciji programa profesionalne orijentacije. Nadalje, istraživanje je pokazalo da postoje manje razlike u poslovima profesionalne orijentacije s obzirom na vrstu ustanove te radni staž stručnih suradnika pedagoga. Razlike uglavnom proizlaze s obzirom na angažiranost, inicijativnost, stavove, vrijednosti te motivaciju stručnih suradnika pedagoga u ostvarivanju programa profesionalne orijentacije. Osim toga, realizacija programa profesionalne orijentacije zahtijeva neposredan rad s učenicima te suradnju s nastavnicima, roditeljima, zavodom za zapošljavanje te ostalim vanjskim i unutarnjim čimbenicima profesionalne orijentacije.

UVOD

Profesionalnu orijentaciju možemo sagledati kao multidisciplinarnu aktivnost niza srodnih znanosti poput pedagogije, sociologije, psihologije, ekonomije i sl. (Lančić, Majski-Cesarec i Musil, 2010). Također, profesionalna orijentacija se može sagledati kao stručna i društvena djelatnost nastala iz potrebe za što adekvatnijom pripremom i usmjeravanjem ljudi za zaposlenje i tržište rada te nastavak obrazovanja. Ono što čini osnovu takvih pretpostavki temelji se na sljedećim spoznajama: ljudi se razlikuju s obzirom na znanje, vještine, obrazovanje, motivaciju za rad i sl. Dakle, rad ili obrazovanje određuje ljudske specifične zadatke s obzirom na njegovo znanje, vještinu ili motivaciju, a samim time ljudi s različitim osobinama ne mogu se na isti način prilagoditi na sve radne ili obrazovne zahtjeve (Rozmarić, 1976). Prema Jelavić (1976) ne postoji čovjek koji se ne bi mogao adaptirati na neku vrstu radne ili obrazovne aktivnosti. Profesionalna orijentacija kao takva ima veliko individualno, ali i društveno značenje. Prema Šverko (2012) donošenje odluke o izboru zanimanja ili obrazovanju najvažnija je odluka u životu čovjeka jer ima i individualne, ali i društvene konotacije. Niti pojedincu, a niti društvu nije isto je li izbor obrazovanja ili zanimanja izvršen tako da čovjeku omogućuje veće zadovoljstvo i uspješnost ili ne. Stoga, djelatnost profesionalne orijentacije uzima u obzir interese čovjeka i društva koji u svojoj biti ne smiju biti u raskoraku. Autor Jelavić (1976) navodi nekoliko uzroka koji mogu dovesti do raznih problema u praksi profesionalne orijentacije učenika. Prvi od uzroka je neusklađenost između odgojno-obrazovnih struktura i tržišta rada. Individualne želje učenika te interesi i kapaciteti škola, posebno srednjih škola, stavljeni su iznad stvarnih potreba tržišta rada te se ravnoteža narušava. Kada pojedinac odabire onaj profesionalni razvoj koji nije adekvatan njegovim osobinama, ne može se prilagoditi radu ili obrazovanju. Tada ne gubi samo pojedinac, nego i društvo. Profesionalna orijentacija kao stručna i društvena aktivnost usmjerena je na prevladavanje ovakvih suprotnosti (Jelavić, 1976). Ona to postiže pomažući čovjeku da izabere onaj pravac profesionalnoga razvoja koji će što više dovesti u sklad njegove individualne karakteristike sa zahtjevima rada, odnosno obrazovanja u koje ulazi.

Na profesionalnu orijentaciju možemo gledati kao na permanentni proces koji započinje od najranije mladosti i nikad ne završava. Za razliku od ranije, danas se čovjek tijekom svoga obrazovnog i radnog vijeka često nađe u situa-

ciji kada mora donositi više ili manje sudbonosne profesionalne odluke. Stoga, odgoj za izbor puta profesionalnoga razvoja mora nastojati razviti čovjekovu sposobnost samostalnoga i autonomnoga, neovisnoga razrješavanja profesionalnih problema koje susreće u svom obrazovnom i radnom vijeku (Šverko, 2012). Kao odgojna djelatnost profesionalna orijentacija mora imati u vidu čovjeka koji izborom određenog pravca profesionalnoga razvoja više ili manje razvija svoje ljudske potencijale. Prema Dubravac Šigir (2011) profesionalna orijentacija ima svoje mjesto unutar obrazovnoga sustava u Republici Hrvatskoj čija je svrha omogućiti učenicima daljnji razvoj njihovih profesionalnih puteva i interesa. Zbog svega toga profesionalna orijentacija ne može biti ono što mi želimo ili ne želimo prihvatiti. Ona mora imati svoje mjesto u školi te koliko je škola usmjerena prema učeniku, tržištu rada i društvu uopće, toliko će ona biti i sposobna razriješiti pitanja koja se permanentno pojavljuju i razrješavaju na relaciji čovjek, obrazovanje i rad. S obzirom na stalne tehnološke, ekonomske i društvene promjene u našem društvu, sve se više uviđa značenje smišljenoga i organiziranoga razvoja profesionalne orijentacije. Zbog toga se profesionalna orijentacija treba promatrati kao integralni dio kadrovske politike i funkcije društva. Odgojno-obrazovne ustanove, pripremajući buduće kadrove pomoću različitih sadržaja, metoda i tehnika rada profesionalne orijentacije, obavljaju vrlo odgovornu društvenu djelatnost. Isticanjem profesionalne orijentacije kao pedagoške kategorije želi se naglasiti da je ona sastavni i neodvojiv dio odgojno-obrazovnoga procesa i da nitko izvan škole ne može obavljati tu funkciju u ime nje. Time se ističe dužnost svake škole da u profesionalnom usmjeravanju svojih učenika preuzme i izvršava one zadatke koje nitko drugi ne može obavljati. Ostvarivanje ciljeva i zadataka profesionalne orijentacije u obrazovnim ustanovama, kao trajne i sistematski organizirane pomoći učenicima, od odgojnoga formiranja ličnosti, profesionalnoga informiranja, savjetovanja o izboru zanimanja i škole do praćenja obrazovnoga i profesionalnoga razvoja u savjetovanoj školi, odnosno zanimanju, moguće je jedino uz zajedničke napore škola i društva (Novaković, 1976).

Zakoni o osnovnom i srednjem školstvu jasno ističu potrebno prisustvo profesionalne orijentacije kao profesionalne djelatnosti u odgojno-obrazovnom sustavu. Prema Barbarović i Šverko (2011) djelatnost profesionalne orijentacije učenika spominje se kao trajna, sistematski organizirana i kontinuirana djelatnost i proces. Takav proces pretpostavlja i jedinstveni sustav profesionalne orijentacije, dakako prilagođen stupnju i vrsti škole i drugim specifičnostima.

Danas postoji izgrađen jedinstveni sustav profesionalne orijentacije u vidu suradnje između škola, ali i zavoda za zapošljavanje i drugih dionika profesionalne orijentacije. Kada bismo profesionalnu orijentaciju slikovito prikazali kao lanac profesionalnoga razvoja mladoga čovjeka, tada bi škole, tzv. općega ili bazičnoga obrazovanja (osnovna škola) činile osnovnu kariku toga lanca (Vizek Vidović i Potočnik, 2013). Osnovnu školu prođu gotovo svi mladi, u to vrijeme mogući su najdjelotvorniji odgojni utjecaji, kao i korekcije u odgajanju, razvijaju se radne navike i navike učenja, razvijaju se interesi učenika te se krajem osnovnoga obrazovanja učenici profesionalno usmjeravaju. Dosadašnja isticanja zadataka osnovnih i srednjih škola na provođenju profesionalne orijentacije, odnosno ugrađivanje te djelatnosti u odgojno-obrazovni proces nikako ne bi trebalo smatrati smanjivanjem rada na profesionalnoj orijentaciji zavoda za zapošljavanje. Iako je zavod za zapošljavanje ključni institucionalni nositelj djelatnosti profesionalne orijentacije, kao takav čimbenik javljaju se i odgojno-obrazovne ustanove, ali to nikako ne znači da treba postavljati zidove među njima, bilo u pogledu povezanosti i nadležnosti, bilo u pogledu odgovornosti za profesionalno usmjeravanje mladih generacija (Šverko, 2012). Od velike je važnosti istraživanjem saznati mišljenje pedagoga o ostvarivanju profesionalne orijentacije te njihovoj ulozi, uključenosti i kompetencijama koje posjeduju za provođenje profesionalne orijentacije. Treba istaknuti kako se u literaturi pojam *profesionalna orijentacija* često koristi i pod nazivom *profesionalno usmjeravanje*. U radu će se koristiti pojam *profesionalna orijentacija*.

Razvoj profesionalne orijentacije u svijetu i Republici Hrvatskoj

Razni autori i teoretičari nisu jedinstveni u tvrdnji gdje se i kada prvi put pojavljuje i primjenjuje profesionalna orijentacija. Marušić (1986) piše da se profesionalna orijentacija počela primjenjivati u SAD-u oko 1900. godine kada je Frank Parsons davao migrantima savjete pri izboru posla. Međutim, isti autor navodi kako je ideja o profesionalnom razvoju kao kontinuitetu od škole do rada te u etapama profesionalnoga razvoja rođena vjerojatno u Europi te je brzo prihvaćena u SAD-u. Od 1942. godine profesionalni se razvoj shvaća kao utjecaj na cjelokupni čovjekov razvoj. Također, Marušić (1986) sažeto informira o shvaćanjima profesionalne orijentacije u pojedinim zemljama svijeta. U Kanadi se do 60-ih godina 20. stoljeća profesionalna orijentacija razumjela kao izbor zanimanja/škole. Takav se stav promijenio i već se 80-ih godina na

profesionalnu orijentaciju gleda kao na razvojni koncept, a mnogi stručnjaci ističu da je ona razvojni proces koji pomaže pojedincu da se prilagođava promjenama dinamičnoga društva. Profesionalna orijentacija ima dugu tradiciju i u Francuskoj, a organizacijski je provode tri čimbenika: škole, centri za savjetovanje učenika i roditelja te zavodi za zapošljavanje. U Njemačkoj postoje dva sustava profesionalne orijentacije: školski (u nadležnosti ministarstva obrazovanja) te profesionalni sustav (u nadležnosti organizacija za zapošljavanje). Švedska je između dva rata stvorila vezu između škola i agencija za zapošljavanje radi međusobne koordinacije tijekom ostvarivanja profesionalne orijentacije. Ta je suradnja stvorila uvjerenje o potrebi kontinuirane profesionalne orijentacije i donošenja odluka o izboru zanimanja. Marušić (1986) spominje i iskustva u Brazilu i zemljama Latinske Amerike. U Brazilu se profesionalna orijentacija uvodi u škole 1975. godine s ciljem mijenjanja socioekonomske strukture zemlje. U Latinskoj Americi školska se orijentacija posve odvađa od profesionalne. Školska je orijentacija integrirana u školski sustav, a njezina je temeljna zadaća pomoći učenicima u prikupljanju informacija koje će pomoć pri izboru škole, rješavanju manjih socijalnih problema i razvoju u školovanju.

Profesionalnom orijentacijom u Republici Hrvatskoj tradicionalno se bavi Hrvatski zavod za zapošljavanje, institucija stara više od 100 godina. Zavod se u početku nije bavio profesionalnim usmjeravanjem sve do 1931. godine kada se osniva Stanica za savjetovanje pri izboru zvanja u Zagrebu. Stručnjaci koji su se bavili savjetovanjem, a osobito liječnici u Stanici, surađivali su sa školskim liječnicima koji su utvrđivali tjelesni razvoj, nedostatke i sposobnosti učenika. Stoga, te se aktivnosti smatraju početcima sustavnoga i organiziranoga profesionalnog savjetovanja i orijentacije u Republici Hrvatskoj (Strugar i Čorak, 2016). Od 1955. do 1960. godine sustavno se izrađuju programi profesionalne orijentacije i uređuje zakonska osnova. Krajem 1965. godine u zavodima za zapošljavanje formiraju se sektori za profesionalno informiranje i psihologijska ispitivanja. Strugar i Čorak (2016) ističu da su stručne službe za profesionalnu orijentaciju kod nas locirane u zavodima za zapošljavanje. Profesori pedagogije ili psihologije koji se bave profesionalnim usmjeravanjem rade u školama, socijalnim ustanovama i u posebnim stručnim službama. Zavod za zapošljavanje djelovao je od 1991. do 1996. godine u sastavu Ministarstva rada i socijalne skrbi i obitelji, a tada se uz naziv profesionalna orijentacija počinje koristiti i naziv profesionalno usmjeravanje. Profesionalna orijentacija koju posljednjih desetljeća provodi Hrvatski zavod za zapošljavanje obuhvaća

rad s nezaposlenim ili drugim osobama koje traže zaposlenje i s učenicima osnovnih i srednjih škola (Strugar i Čorak, 2016). Prema tome, u Republici Hrvatskoj danas postoji profesionalna orijentacija kao organizirani sustav pružanja informacija, savjeta i preporuka kao važne djelatnosti Hrvatskog zavoda za zapošljavanje.

SASTAVNICE PROFESIONALNE ORIJENTACIJE

Profesionalno informiranje

Iako se aktivnosti profesionalne orijentacije mogu podijeliti u tri dijela: informiranje, savjetovanje i praćenje, profesionalno informiranje je po autoru Jelaviću (1976) najšira aktivnost profesionalne orijentacije u školama. Pod profesionalnim informiranjem obuhvaćamo onaj dio rada na profesionalnoj orijentaciji koji karakterizira usvajanje jednoga zaokruženoga, logičkoga pregleda činjenica i generalizacija o svijetu rada, obrazovanja i profesionalnoga razvoja čovjeka kojemu je cilj da se mladoga čovjeka osposobi za aktivan i odgovoran odnos prema profesionalnom razvoju. Konkretnije, nekoliko osnovnih zadataka profesionalnoga informiranja u školi su (Jelavić, 1976): usvajanje određenih znanja o radu (zanimanja, djelatnosti i sl.), mogući putovi profesionalnoga razvoja radom, obrazovanjem i osposobljavanjem, razvijanje pozitivnoga odnosa prema svakom radu, osposobljavanje učenika za samostalno i valjano donošenje odluka o svom budućem profesionalnom razvoju.

Marušić (1990) ističe da je profesionalno informiranje usmjereno na upoznavanje učenika i roditelja sa zanimanjima i školama u okružju. Postupak profesionalnoga informiranja ostvaruje se na dva načina: uključivanjem profesionalne orijentacije u sve ili većinu nastavnih predmeta te posebnim oblicima i sredstvima rada kao što su: predavanja, ankete, ekskurzije u radne organizacije, film, radio itd. (Marušić, 1990). Strugar i Čorak (2016) smatraju da profesionalno informiranje ne treba razumjeti kao distribuciju informacija, odnosno navode kako učenici trebaju informaciju shvatiti u odnosu na vlastite ciljeve i vrijednosti, dakle informacija mora odgovarati individualnim potrebama učenika. Profesionalno se informiranje razumije i kao upoznavanje mladih i odraslih koji su pred izborom zanimanja s obilježjima svijeta rada, raznovrsnim vrstama zanimanja te njihovim prednostima i nedostacima, sa sadržajem rada u uvjetima u kojima se radi, psihofiziološkim osobinama oso-

be koja se opredjeljuje za određeno zanimanje, mogućnostima zapošljavanja i napredovanja, s perspektivnim potrebama društva, društvenim statusom i sl. Nadalje, profesionalne informacije učenik treba pronalaziti iz različitih izvora i oblika, u izravnom dodiru s konkretnim životom, kao što je kontakt s ljudima određenoga zanimanja, konkretan rad, susret sa stručnjacima i sl. (Strugar i Čorak, 2016). Kaurinović, Perin i Santini (2014) navode kako se učenike može informirati pismenim ili usmenim putem te individualnim ili grupnim razgovorima. Prema tome, bitno je učenike navesti na traženje, ispitivanje i postupno otkrivanje drugih zanimanja koja mu se počinju sviđati, također učenici moraju postati svjesni da osnovi svako zanimanje podrazumijeva određene sposobnosti i da nije dovoljno samo nešto voljeti. Dakle, profesionalno informiranje se mora shvaćati kao dio profesionalne orijentacije.

Profesionalno savjetovanje

Druga temeljna sastavnica profesionalne orijentacije je profesionalno savjetovanje. Kaurinović, Perin i Santini (2014) smatraju kako se profesionalnim savjetovanjem sugerira učenike na sagledavanje vlastitih realnih potencijala i mogućnosti da bi donijeli optimalne odluke o nastavku obrazovanja ili zaposlenju. Profesionalno savjetovanje, kao dio profesionalne orijentacije, pomaže učeniku bolje razumjeti sebe i okolinu te omogućuje razvijanje samopouzdanja. U pedagoškom radu pomaže uočiti uzroke određenih učenikovih poteškoća, ali i omogućuje uočavanje učenikovih potreba i interesa. Savjetovanje treba individualizirati jer u tom slučaju učenik razumije da se bavimo njime kao osobom koja ima svoje potrebe, interese, želje, prednosti i ograničenja. Marušić (1986) navodi da savjetovanje ne obuhvaća samo pružanje pomoći pri izboru škole i zanimanja, već i druge aspekte učenikova razvoja i zajedničko razmatranje na koji način zadovoljiti njegove potrebe. Prema Strugar i Čorak (2016) prilikom savjetovanja je potrebno uzeti u obzir interese, sklonosti, specifičnosti, motive i potrebe učenika, njegovu sliku o sebi, odnosno njegovu percepciju određenih zanimanja te vlastitoga profesionalnog puta, savjetovanje se treba bazirati na dugoročne zadatke profesionalnoga razvoja učenika, mora se provoditi sa svim učenicima bez obzira na dob učenika te treba omogućiti svakom učeniku samostalno donošenje profesionalnih odluka. Određeni rezultati istraživanja pokazuju djelotvornost savjetovanja. Anketom se u Francuskoj kontrolirao uspjeh savjetovanih osoba tri godine nakon davanja

savjeta. Utvrđeno je da je među osobama koje su prihvatile savjet bilo 3 % onih koji nisu uspjeli u praktičnom radu, u odnosu na 17 % među onima koji savjet nisu poslušali. Među onima koji su savjet poslušali bilo je 82 % zadovoljnih izabranim poslom, nasuprot 46 % zadovoljnih među onima koji nisu prihvatili savjet (Strugar i Čorak, 2016).

Profesionalno vođenje i praćenje

Bogdanović (2009) smatra kako se profesionalno vođenje i praćenje odnosi na pomoć prilikom usmjeravanja učenika prema društveno valjanim ciljevima na temelju učenikovih želja i interesa. Isti autor navodi da se vođenjem pomaže učenicima u rješavanju osobnih poteškoća, a posebno neodlučnim učenicima prilikom donošenja odluke o profesionalnom izboru. Isti autor navodi kako se profesionalni razvoj pojedinca ne ostvaruje sam od sebe, nego je rezultat odgojnoga procesa. Jedno od sredstva odgoja jest i vođenje. Vođenje je stil postupanja učitelja ili nastavnika prema djetetu, to je način strukturiranja i operacionalizacije interakcije i komunikacije između subjekta odgoja. Prema tome, vođenje je potrebno, ali se iz njega mora isključiti nasilje nad djecom, nametanje i propisivanje svega, a ne odgoj u kojemu se sve prepušta samostalnom djelovanju. Dakle, nije problem treba li voditi, nego kako voditi. Odgovor na to pitanje pokušavao se dati trima načinima vođenja: autoritarnim (vođa postavlja zadatke, uloge su jasno određene); demokratskim (vođa potiče raspravljanje o zadacima, potiče diskusiju); *laissez-faire* (grupa je bez vođe, svatko radi kako hoće). Rezultati istraživanja pokazali su da je demokratsko vođenje dalo bolje rezultate u odnosu na ostala dva načina (Vujičić, 2013). Može se zaključiti da bi demokratski model vođenja u odgojnom djelovanju najviše odgovarao demokratskim društvima koja uvažavaju slobodu izbora i odlučivanja. Vujičić (2013) smatra kako demokratski model vođenja ne podržava popuštanja, ne temelji se na nasilju i permisivnosti u svemu, u njegovoj je biti razgovor, dogovor, prihvaćanje i ostvarivanje preuzetih obveza te odgovornosti. Strugar i Cindrić (2004) smatraju kako svi uočljivi aspekti o učeničkim specifičnostima, sklonostima, motivima i interesima trebaju poslužiti kao temeljno polazište za procese vođenja i praćenja kako bih se pozitivne strane učenika i dalje razvijale.

NOSITELJI PROFESIONALNE ORIJENTACIJE

Budući da su profesionalni razvoj i profesionalna zrelost rezultat odgoja i obrazovanja, razumljivo je da je u taj proces uključeno više čimbenika, a najvažniji su obitelj, odgojno-obrazovne ustanove s različitim aktivnostima i subjektima, zavod za zapošljavanje te različite udruge i društva.

Obitelj

Obitelj je temeljna društvena jedinica te ima ključnu odgojnu funkciju općenito pa tako i u profesionalnom razvoju djeteta. Perin i Drobac (2010) navode kako roditelji odgajanjem uvelike utječu na profesionalni izbor svoje djece, ali i cjelokupna obiteljska situacija te pripadnost određenoj društvenoj klasi utječe na profesionalni izbor. O roditeljima, o uvjetima u kojima se ostvaruje obiteljski odgoj, uvelike ovisi razvoj radnih navika, djetetov odnos prema radu, međusobni odnosi i sustav vrijednosti. Ivanović i Rajić-Stojanović (2012) navode kako određena obilježja obitelji uvelike utječu na školski uspjeh djece poput: odnos između članova obitelji, ponašanje roditelja, odnos prema djetetu i socioekonomsko stanje te emocionalni sklad u obitelji, školska sprema roditelja i njihov stil rukovođenja te kvaliteta obiteljske interakcije. Dakle, različita obiteljska obilježja snažno utječu na školski uspjeh učenika, a time i u značajnoj mjeri na profesionalni razvoj i profesionalnu orijentaciju učenika. Rezultati istraživanja stranih autora pokazuju kako odlučivanje otežava pretjerana uključenost roditelja u učenikove planove o obrazovanju i zapošljavanju, pretjerana briga i zaštita te obiteljske kolizije pri čemu jedan roditelj s djetetom zauzima stav suprotan stavu drugog roditelja (Ivanović i Rajić-Stojanović, 2012). Ističe se kako roditelji koji dolaze iz srednjega društvenog sloja najčešće naglašavaju inicijativnost i neovisnost, dok roditelji koji dolaze iz nižega društvenog sloja najčešće potiču konformizam, kao što primjerice djeca roditelja koji obavljaju poslove u zdravstvu najčešće žele nastaviti obrazovanje upravo u zdravstvu, a učenici čiji roditelji obavljaju manualne poslove najčešće biraju poslove u istom području (Ivanović i Rajić-Stojanović, 2012). Jakelić (1966) razlikuje tri etape u profesionalnoj orijentaciji – pripremna etapa, savjetovanje pri izboru škole ili zanimanja i praćenje uspjeha savjetovanih osoba – te smatra da obitelj može uspješno raditi u prvoj, pripremnoj etapi profesionalne orijentacije, dok u drugoj i trećoj tek na ostvarivanju nekih zadataka. Stoga ističe

kako u pripremnoj etapi obitelj može upoznavati osobine djeteta i voditi njegov razvojni put, odgajati za pravilan odnos prema radu i razvijati radne navike te pozitivan odnos prema vrsti rada, upoznati dijete s pojedinim školama i zanimanjima te ukazivati na predrasude i pogrešna shvaćanja rada, zanimanja i izbora zanimanja.

Odgojno-obrazovne ustanove

Strugar i Cindrić (2004) navode kako se najviše očekuje da odgojno-obrazovne ustanove doprinose ostvarivanju ciljeva profesionalnoga razvoja, a to su predškolske ustanove, osnovna i srednja škola te visokoškolske ustanove. Prema Pađen (2011) osnovna škola je temeljna komponenta sustava profesionalnoga usmjeravanja i profesionalnoga razvoja jer ostvaruje organizirano i jedinstveno odgoj i obrazovanje u najduljem trajanju i za cijele generacije. Kvalitetan rad škole temelji se na školskom programu profesionalnoga razvoja koji je dio školskog kurikulumu, a objedinjuje sve sadržaje i aktivnosti koje škola ostvaruje u redovnoj nastavi, u izvannastavnim aktivnostima i izvanučioničkom nastavom te natjecanjima, susretima i smotrama učenika (Strugar i Cindrić, 2004). Cilj je školskoga programa profesionalnoga razvoja omogućiti učenicima da upoznaju svoje sposobnosti, specifičnosti, interese te istraže određena zanimanja i mogućnosti obrazovanja (Perry i VanZandt, 1999). Smatra se kako redovna nastava, kao najorganiziraniji i najsustavniji oblik odgoja i obrazovanja, pruža najšire mogućnosti vođenja učenikova profesionalnoga razvoja. Ciljeve profesionalnoga razvoja svaka škola mora operacionalizirati, što znači da će svaki nastavnik u svom nastavnom predmetu/području pronaći nastavne sadržaje i aktivnosti pomoću kojih se ciljevi ostvaruju i potiču učenikov profesionalni razvoj. Odgojne i obrazovne spoznaje ukazuju na to da nije dovoljno samo imenovati zanimanja, već ih treba povezati s učenikovim osobinama, primjerice sposobnostima, zdravstvenim i tjelesnim stanjem, vještinama, navikama, interesima, emocionalnom inteligencijom i sl. (Perry i VanZandt, 1999). Osim toga nastavnici imaju priliku informirati učenike o načinima i mogućnostima obrazovanja za pojedina zanimanja te o mogućnostima zapošljavanja. Strugar i Čorak (2016) navode nekoliko radnih oblika u ostvarivanju profesionalnoga informiranja i savjetovanja: predavanja, razgovor, pisani i likovni radovi, posjeti, izložbe, profesionalno informiranje pomoću tiskanih materijala te anketiranje.

Rad škole na profesionalnoj orijentaciji temelji se prije svega na radu nastavnika te stručnih suradnika. Rad nastavnika temelji se na dvjema pretpostavkama. Prva je dobro poznavanje socioekonomskoga položaja učenika, uvjeta u kojima učenik živi i uči, odnosno općenito poznavanje njegovih individualnih želja, poznavanje obilježja svijeta rada i obrazovanja i sl. Druga je pretpostavka da nastavnik bez obzira na to radi li se samostalno ili u timu mora uvažavati individualne razlike učenika, što znači da uvažava spoznaje o višestrukim inteligencijama, ali i prepoznavanje učenika koji imaju posebne sposobnosti u nekom području (daroviti učenici) ili imaju poteškoće u učenju i razvoju (Perry i VanZandt, 1999).

Prema Juriću (2004) pedagog kao odgojno-obrazovni profesionalac ima široko područje rada: programiranje i planiranje rada školskoga pedagoga, odgojno djelovanje škole, vrednovanje, pedagoška dokumentacija i informatizacija u školi, suradnja s roditeljima te poslovi profesionalnoga informiranja i savjetovanja. Stoga navodi kako se uspješan rad pedagoga na području profesionalne orijentacije temelji na: dovoljnoj informiranosti pedagoga o načinima izvedbe profesionalne orijentacije, stvarnim mogućnostima škole, što utječe na planiranje i organizaciju rada uopće, otvorenosti za promjene, inovacije, poznavanje individualnih osobina učenika, prikupljanje podataka o specifičnostima, sklonostima i interesima učenika. Rad pedagoga oslanja se na suradnju s odgojnim i obrazovnim čimbenicima u školi i vanjskim čimbenicima. Čimbenici u školi su: učiteljsko vijeće, razrednik te roditelji, a vanjski su čimbenici Hrvatski zavod za zapošljavanje, školska medicina i njezini timovi te srednje škole i trgovačka društva (Jurić, 2004).

Hrvatski zavod za zapošljavanje

U Republici Hrvatskoj postoji profesionalna orijentacija kao organizirani sustav pružanja informacija, pomoći, savjeta, preporuka Zavoda za zapošljavanje kao službe za profesionalnu orijentaciju. U njihovom se radu prepoznaju tri oblika rada: profesionalna orijentacija/usmjeravanje, profesionalno savjetovanje i profesionalno informiranje.

U Zavodu se, osim što se profesionalno usmjerava, kreiraju i nove vrste usluga kao što su e-usmjeravanje koje služe kao pomoć za upravljanje karijerom. Profesionalna orijentacija uvažava i pokušava uskladiti mogućnosti i potrebe učenika s mogućnostima obrazovanja i potrebama tržišta rada. U praksi se

najčešće primjenjuju tri oblika orijentacije: osnovno profesionalno savjetovanje, ciljano profesionalno savjetovanje te karijerno savjetovanje. Najčešće aktivnosti koje provodi Zavod ostvaruje Služba za profesionalnu orijentaciju u osnovnim i srednjim školama. U tom se radu pozornost usmjerava učenicima koji su osnovnu školu završili prema posebnom ili prilagođenom programu. Organiziraju se i dani profesionalnoga informiranja u suradnji s osnovnim i srednjim školama, a u nekim sredinama i u suradnji s gradovima i županijama. Informiranje učenika i roditelja doprinose i druge aktivnosti kao što su: sajmovi poslova, predstavljanje zanimanja traženih na tržištu rada (u suradnji s područnim obrtničkim komorama) i sl. (Zečirević, 2011).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

S obzirom na stalne gospodarske i društvene promjene koje se događaju u modernom društvu potrebno je učenike uključiti u program profesionalne orijentacije unutar odgojno-obrazovnoga sustava. To se prije svega odnosi na završne razrede osnovnih i srednjih škola. Uloga je pedagoga učenicima ukazati na promjenjivost zbiljanja i potreba tržišta rada kao i na potrebu da se na njih učinkovito odgovori. Također bi pedagog trebao pružiti podršku učenicima kako bi ostvarili svoje mogućnosti nužne za ispunjenje osobnoga života, uzimajući u obzir njihove interese, vještine i specifičnosti. Dakle, predmet je istraživanja usmjeren prema profesionalnoj orijentaciji koja se ostvaruje odgojno-obrazovnim procesom u aktivnostima profesionalnoga informiranja, savjetovanja i praćenja. Prethodne napomene ulaze u krug prije svega pedagoškoga interesa. Iako je on u središtu interesa, spomenut će se i širi kontekst u kojemu mladi donose odluke o izboru zanimanja.

Cilj i zadaci istraživanja

Glavni je cilj istraživanja bio ispitati mišljenja i iskustva stručnih suradnika pedagoga o ostvarivanju programa profesionalne orijentacije učenika u osnovnim i srednjim školama u gradu Zadru te na temelju prikupljenih podataka prikazati ulogu pedagoga u području profesionalne orijentacije učenika u odabranim ustanovama. Iz tako operacionaliziranoga cilja postavljeni su sljedeći istraživački zadatci:

1. Ispitati mišljenja stručnih suradnika pedagoga o važnosti ostvarivanja programa profesionalne orijentacije učenika u osnovnim i srednjim školama.
2. Ispitati na koje načine i koliko često se provodi profesionalna orijentacija učenika u osnovnim i srednjim školama.
3. Ispitati posjeduju li stručni suradnici pedagozi kompetencije potrebne za realizaciju programa profesionalne orijentacije.
4. Ispitati stupanj suradnje stručnih suradnika pedagoga s ostalim čimbenicima profesionalne orijentacije (učiteljima, roditeljima, radnim organizacijama itd.).
5. Ispitati prednosti, ali i poteškoće s kojima se stručni suradnici pedagozi susreću prilikom ostvarivanja programa profesionalne orijentacije učenika.

Metoda i instrument istraživanja

Korištenjem metode polustrukturiranoga intervjua dobiveni su podatci koji su se obrađivali na temelju postavljenih zadataka istraživanja. Metoda polustrukturiranoga intervjua je korištena kako bih se došlo do detaljnijih informacija o ulozi pedagoga u ostvarivanju programa profesionalne orijentacije jer se prethodna istraživanja uglavnom baziraju na mišljenju učenika (Germeijs, Verschueren, 2006) o provedbi programa profesionalne orijentacije. Istraživački je protokol izrađen na temelju unaprijed osmišljenih pitanja. Dakle, svi sugovornici su odgovarali na ista pitanja, a time se osigurala usklađenost podataka dobivenih intervjuiima. Pitanja su podijeljena u nekoliko tematskih blokova kako bih se osigurala lakša evidencija te obrada podataka: važnost programa profesionalne orijentacije učenika, ostvarivanje programa profesionalne orijentacije, osobna kompetentnost pedagoga, suradnja čimbenika profesionalne orijentacije te prednosti i poteškoće u ostvarivanju programa. Istraživački se protokol sastojao od 17 pitanja te potpitanja koja su postavljana sugovornicima kako bih se dobila što detaljnija slika. Svi intervjui su provedeni individualno sa stručnim suradnicima pedagozima, a trajanje intervjua je variralo od 20 do 40 minuta. Svih devet intervjua su snimani, a nakon toga su transkribirani te ručno kodirani. Kako bih se osigurala anonimnost sugovornika u raspravi, dodijeljeni su im šifrirani nazivi tako da je svaki sugovornik označen: slovom P (pedagog) i slovom O (osnovna škola) ili slovom S (srednja škola) te rednim brojem intervjuiranja. Šifrirane se nazive nadalje koristilo u prikazivanju podataka i raspravi. Svakom su

sugovorniku objašnjeni predmet i cilj istraživanja i važnost njihova sudjelovanja te im je zajamčena povjerljivost i anonimnost podataka.

Sudionici istraživanja

S obzirom na to da je riječ o specifičnoj populaciji (stručni suradnici pedagozi zaposleni unutar osnovnih i srednjih škola na području grada Zadra) na kojoj se željelo provesti istraživanje, uzorak je dobiven namjernom tehnikom (Milas, 2005). Uzorak je ciljano i namjerno odabran te je ukupno provedeno 9 polustrukturiranih intervjuja u kojima je sudjelovalo 7 stručnih suradnica pedagoginja i 2 stručna suradnika pedagoga različitoga radnog staža/iskustva. Uzorak je heterogen s obzirom na dob, spol, mjesto zaposlenja (osnovna i srednja škola) te radni staž stručnih suradnika pedagoga. Prema tome, 4 stručna suradnika su zaposlena u osnovnim, a 5 u srednjim školama. Radni staž sugovornika varira od 3 do 35 godina. Istraživanje je provedeno u gradu Zadru, u razdoblju između veljače i ožujka 2020. godine u 4 osnovne škole (OŠ Stanovi, OŠ Krune Krstića, OŠ Zadarski otoci, OŠ Petra Preradovića) te 5 srednjih škola (Gimnazija Jurja Barakovića, Prirodoslovno-grafička škola, Strukovna škola Vice Vlatkovića, Obrtnička škola Gojka Matuline, Medicinska škola Ante Kuzmanića).

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA EMPIRIJSKOGA ISTRAŽIVANJA

Rezultati istraživanja interpretirani su prema postavljenim zadacima istraživanja. Provela se zajednička analiza za obje skupine (osnovna škola i srednja škola) kako bih se uočile određene sličnosti ili razlike u ostvarivanju programa profesionalne orijentacije i uloge pedagoga u provedbi programa s obzirom na vrstu ustanove u kojoj su sugovornici/ce zaposleni te radni staž stručnih suradnika pedagoga.

Mišljenja pedagoga o važnosti ostvarivanja programa profesionalne orijentacije

Svi stručni suradnici pedagozi u 9 ustanova pokazali su izrazito zanimanje za profesionalnu orijentaciju te su naglasili kako smatraju ostvarivanje profe-

sionalne orijentacije izuzetno važnim i aktualnim u današnjem društvu brzih promjena koje se događaju unutar odgojno-obrazovnog sustava te tržišta rada. Većina sugovornika smatra kako se profesionalna orijentacija nedovoljno provodi unutar osnovnih i srednjih škola te navode kako šire društvo profesionalnoj orijentaciji ne pridaje veliku pozornost. Kao razloge zašto je profesionalna orijentacija važna sugovornici ističu problem neinformiranosti učenika o srednjim školama, fakultetima i tržištu rada. Sugovornici smatraju kako je profesionalna orijentacija važna jer se učenike informira o mogućnostima nastavka obrazovanja ili mogućnostima zapošljavanja. Dakle, kao što i Jelavić (1976) tvrdi profesionalno informiranje je najšira aktivnost unutar programa profesionalne orijentacije pa tako i među sugovornicima koji su sudjelovali u ovom istraživanju:

„Da, smatram važnim i smatram da se kod nas ne pridaje dovoljna važnost tome, jer djeca bi u osmom razredu trebali donijeti informiranu odluku i biti nekako svjesni toga da izbor srednje škole definira njihov život kako će izgledati kroz sljedeće četiri godine minimalno, a da ne govorimo o tome, da treba razmišljati malo i korak dalje, što kad završim?“ (P_O_6)

Također, osim neinformiranosti učenika ističu se i problemi nezainteresiranosti te nedovoljne zrelosti učenika za donošenje odluka. Tu se javljaju prve razlike u odgovorima između stručnih suradnika pedagoga zaposlenih u osnovnim i srednjim školama, ali i razlike u odgovorima između pojedinih stručnih suradnika pedagoga zaposlenih u srednjim školama. U osnovnim školama svi se sugovornici slažu kako učenici ne pokazuju dovoljan interes za profesionalnu orijentaciju i kako učenici nisu dovoljno zreli za samostalno donošenje odluka o profesionalnom izboru u VIII. razredu osnovne škole. Stoga se zaključuje kako je profesionalna orijentacija učenika itekako nužna u osnovnim školama kao i pomoć stručnih suradnika pedagoga prilikom usmjeravanja učenika prema željenom cilju. Međutim, u srednjim školama sugovornici navode kako su učenici uglavnom zainteresirani za informacije o mogućnostima nastavka obrazovanja ili zaposlenja, ali ističu i određene individualne razlike među učenicima s obzirom na njihove interese, motivaciju i aspiraciju kao vrlo bitne stavke prilikom ostvarivanja programa profesionalne orijentacije. U vezi s tim uočavaju se određene razlike među srednjim škola-

ma, a samim time i u realizaciji profesionalne orijentacije, s obzirom na vrstu srednje škole. Tako u nekim srednjim školama, prema mišljenjima sudionika istraživanja, učenici pokazuju izraziti interes za profesionalnu orijentaciju, dok u drugim školama baš i ne. Smatra se kako te razlike proizlaze iz vrste srednje škole, s obzirom na to da primjerice gimnazije usmjeravaju učenike prema nastavku školovanja, dok strukovne škole osposobljavaju učenike za određeno zanimanje. Iako svi sugovornici zaposleni u osnovnim školama imaju relativno kratak staž na mjestu stručnih suradnika pedagoga (od 3 do 8 godina), s obzirom na iskustvo rada u drugim srodnim područjima te vlastitim individualnim težnjama, poticajima i angažmanom, sugovornici P_O_6 i P_O_7 ističu kako veliki dio svoga rada u školi baziraju oko profesionalne orijentacije.

Većina sugovornika u osnovnim i srednjim školama smatra kako njihovi savjeti, preporuke i rad s učenicima pridonose i pomažu učenicima prilikom donošenja profesionalnih odluka. Posebno se to odnosi na neodlučne učenike koji imaju dvojbu hoće li studirati ili se zaposliti ili koji studij upisati i sl. Perin i Drobac (2010) navode kako veći broj učenika koji su koristili usluge profesionalne orijentacije smatra kako im je profesionalna orijentacija pomogla prilikom donošenja odluka o upisu srednje škole. Primjerice učenici u trogodišnjim strukovnim školama se u najvećoj mjeri izjašnjavaju kako im je profesionalna orijentacija pomogla prilikom donošenja odluke o upisu srednje škole (75,25 %), dok se učenici u gimnazijama u nešto manjoj mjeri izjašnjavaju kako im je profesionalna orijentacija pomogla prilikom donošenja odluke o izboru srednje škole (49,43%) (Perin i Drobac, 2010).

Dakle, uočava se kako su svi sugovornici u osnovnim i srednjim školama svjesni važnosti realizacije profesionalne orijentacije u školama. Uloga pedagoga u ostvarivanju profesionalne orijentacije varira i u osnovnim i srednjim školama, a razlike proizlaze upravo iz samoinicijativnosti i angažiranosti stručnih suradnika pedagoga na poslovima profesionalne orijentacije.

Načini provođenja profesionalne orijentacije u osnovnim i srednjim školama

Na temelju odgovora sugovornika dolazi se do zaključka kako se profesionalna orijentacija u osnovnim i srednjim školama realizira raznim metodama i oblicima rada. Ono što su svi sugovornici istaknuli je da se profes-

onalna orijentacija realizira najčešće u suradnji s CISOK-om² kao dijelom Hrvatskog zavoda za zapošljavanje. Stručnjaci iz CISOK-a drže predavanja, radionice i provode anketiranje učenika u školama ili učenici odlaze na individualna ili grupna savjetovanja u CISOK. Osim toga, rad na profesionalnoj orijentaciji temelji se na individualnim savjetovanjima učenika, ako učenici samostalno zatraže pomoć, te pripremanju učenika na radionice ili predavanja u organizaciji CISOK-a. U nekim se školama kao najčešći oblik realizacije profesionalne orijentacije ističe organizacija radionica na temu profesionalnoga izbora, kao primjerice *Studirati ili se zaposliti*. Ono što je zasigurno negativno je da samo nekolicina sugovornika održava i predavanja na temu profesionalne orijentacije. Radionice se i predavanja najčešće organiziraju na satovima razrednika.

„Imamo u školi radionice za određena zanimanja, dakle ja i psiholog usko surađujemo, dakle psiholog, i ja zajedno, sad sam tek dobila psihologicu, zadnjih dvije, tri godine, onda to radimo zajedno, dogovaramo termine, kako učenike odvesti, na koji način, tako da je suradnja, ja ne mogu reći vrlo, vrlo uspješna.“ (P_S_4)

U osnovnim i srednjim školama organiziraju se i gostujuća predavanja te posjete stručnih suradnika i djelatnika osnovnih škola srednjim školama na kojima predstavnici škola i fakulteta održe predavanje da bi učenicima prezentirali vlastitu školu, odnosno fakultet. Pojedine škole i fakulteti prosljeđuju brošure školama, a zatim ih stručni suradnici pedagozi prosljeđuju učenicima. Osim informiranja brošurama učenicima je dostupan i računalni alat Moj izbor: upitnik interesa i kompetencija. Isto tako, stručni suradnici pedagozi često organiziraju posjete određenim manifestacijama poput Sajma stipendija, Dana Sveučilišta i sl.

Svi sugovornici navode kako se profesionalna orijentacija provodi kombinacijom grupnoga i individualnoga savjetovanja. No, uočava se da se grupno savjetovanje češće provodi zbog lakše primjenjivosti i uštede vremena. Individualno se savjetovanje provodi u situacijama kada učenik samostalno zatraži pomoć te stručni suradnici pedagozi ističu kako češće provođenje individualnih razgovora s učenicima u vezi profesionalne orijentacije iziskuje

² CISOK (skraćeno od Centar za informiranje i savjetovanje o karijeri).

puno vremena. Rezultati ranije provedenoga istraživanja na 22 školska pedagoga zaposlena u državnim gimnazijama u Republici Hrvatskoj pokazuju kako školski pedagozi procjenjuju informiranje (95,5%), individualni rad (86,4%) te radionice (81,8%) kao najznačajnije tehnike i metode rada koje utječu na profesionalnu orijentaciju učenika, dok 54,5% školskih pedagoga procjenjuje važnost grupnoga savjetovanja kao najznačajnije metode (Šporčić Škrobonja, 2019).

Profesionalna orijentacija se u većini škola provodi na razini polugodišta od ožujka do lipnja. Sugovornica P_S_1 navodi kako se profesionalna orijentacija u srednjoj školi u kojoj je zaposlena provodi prema potrebama učenika, dakako, to se odnosi na situacije kada učenik samostalno zatraži pomoć, što sigurno vrijedi i za druge škole. Također, uočava se i pozitivna praksa u jednoj srednjoj školi, gdje rad na profesionalnoj orijentaciji započinje od početka školske godine da bi se učenike na vrijeme informiralo i pripremio za sve što ih očekuje u bliskoj budućnosti.

Dakle, realizacija profesionalne orijentacije u osnovnim i srednjim školama bazirana je na suradnji s CISOK-om. Uz suradnju s CISOK-om profesionalna orijentacija se najčešće provodi radionicama, gostujućim predavanjima, posjetima škola/fakulteta te samoinformiranjem učenika letcima ili brošurama. Program se ostvaruje grupnim savjetovanjem, ali svakako bi se u budućnosti stručni suradnici pedagozi trebali usmjeriti više i na individualne razgovore, posebno s neodlučnim učenicima ili učenicima s poteškoćama kojima je potrebna sustavna pomoć i podrška. Nadalje, u svim osnovnim te srednjim školama program profesionalne orijentacije trebao bi uključivati i niže razrede. U osnovnim školama barem VII. razrede, a u srednjim školama barem III. razrede. Prema Strugar i Čorak (2016) profesionalna orijentacija kreće od djetinjstva, traje tijekom cijeloga obrazovanja, pa sve do umirovljenja osobe.

Kompetencije potrebne za realizaciju profesionalne orijentacije

Većina se sugovornika smatra kompetentnima za provođenje profesionalne orijentacije. Dvoje sugovornika navode kako su djelomično kompetentni. Tu se uočavaju i razlike s obzirom na dužinu radnoga staža stručnih suradnika pedagoga. Sugovornici s radnim stažem preko 20 godina navode kako sebe smatraju kompetentnim zbog dugogodišnjega radnog iskustva i iskustva rada s učenicima oko profesionalne orijentacije.

„Pa ja mislim da imam kompetencije, da imam dovoljno, znanja i iskustva, ja čak to i volim raditi, mlade ljude informirati, imam dovoljna znanja i kompetencija, povezujemo se s fakultetima, surađujem, tako da mislim da ja to mogu vrlo dobro odraditi, i na satu i individualnim radom.“ (P_S_4)

Iako se većina sugovornika smatra kompetentnim, stručni suradnici pedagozi s kraćim radnim stažem ističu i potrebu neprestanoga učenja, informiranja i rada na usavršavanju kompetencija kako bi na sustavan i kontinuiran način usmjeravali učenike. Sugovornici P_S_2 i P_O_3 navode i problem preopterećenosti stručnih suradnika pedagoga dokumentacijom i poslovima koji nisu u njihovoj nadležnosti što im onemogućuje bavljenje poslovima profesionalne orijentacije. Jurić (2004) navodi nekoliko preduvjeta za rad na profesionalnoj orijentaciji: informiranost o sadržajima i tehnikama rada, bilježenje i praćenje događaja (osjetljivost na promjene), poznavanje mogućnosti i specifičnosti učenika, umnožavanje interesa učenika te zapažanje učenikovih sposobnosti. Sugovornici P_O_6 i P_O_7 ističu i problem nedostatne stručne potpore stručnim suradnicima u vidu dodatne edukacije, pa se uglavnom dodatna edukacija bazira na vlastitom angažmanu, informiranju i inicijativi. Iako, prema Dubravac Šigir (2011) stručni suradnici imaju zakonski utemeljene obveze i prava u području stručnoga usavršavanja u vidu profesionalne orijentacije.

Na pitanje koje kompetencije smatraju nužnim i značajnim sugovornici navode komunikacijske i organizacijske vještine te vještine procjene učenika, njegovih sposobnosti, interesa i motiva kao najznačajnije kompetencije. Sugovornik P_S_4 smatra kako pedagog mora biti stručnjak u svome poslu te bi trebao posjedovati širok raspon kompetencija, a prije svega ističe važnost osobne i stručne kompetencije. Prema Staničiću (2001) osobna komponenta pedagoga je izuzetno bitna za cjelokupno ozračje i funkcioniranje škole s obzirom na razinu prilagodbe, fleksibilnosti, kreativnosti te uvođenja inovacija u škole od strane pedagoga. Stručna kompetencija pedagoga odnosi se na poznavanje programa i metoda rada te u skladu s tim, na temelju vlastitoga stručnoga znanja, pedagog može utjecati na promjene u školi.

Zaključuje se kako se uglavnom sugovornici smatraju kompetentnim za profesionalnu orijentaciju. Dok sugovornici sa stažem dužim od 20 godina navode kako svoju kompetentnost duguju upravo radnom iskustvu, sugovornici s kraćim radnim stažem ističu i važnost potrebe dodatne edukacije te rada na

sebi. Kao najvažnije kompetencije sugovornici navode komunikacijske i organizacijske vještine te vještine procjene učenika. Prema tome, stavovi, interesi, vrijednosti te osobna motivacija svakog pedagoga utječu u znatnoj mjeri na (ne)promjene u školi, pa tako i na promjene u vezi profesionalne orijentacije. Svaki bi pedagog trebao raditi na razvijanju vlastitih osobnih i stručnih kompetencija kako bi posjedovao širok raspon kompetencija koje mu omogućuju podizanje kvalitete rada u školi.

Suradnja pedagoga s ostalim čimbenicima profesionalne orijentacije

Dakle, kao što je u radu već spomenuto, suradnja se najčešće odvija na relaciji osnovne/srednje škole i CISOK-a koji djeluje u okviru Hrvatskog zavoda za zapošljavanje. Svi sugovornici ističu kako je suradnja s CISOK-om izvrsna te kako stručnjaci iz CISOK-a obavljaju veliki dio posla oko informiranja, savjetovanja i praćenja učenika i njihovih potencijala. U suradnji s CISOK-om stručni suradnik pedagog ima ulogu koordinatora ili organizatora termina dolaska djelatnika CISOK-a u škole ili odlaska učenika u CISOK. Suradnja se ostvaruje anketiranjem profesionalnih namjera učenika u osnovnim i srednjim školama, mogućnostima individualnoga i grupnoga savjetovanja, informiranjem računalnim programima i internetom kako bih se otkrili oni učenici kojima je potrebna specifična pomoć u vidu profesionalne orijentacije.

„Mi jako puno surađujemo s CISOK-om, tamo radi dobra ekipa mladih psihologa, tako da intenzivno radimo i jako je uspješna i dobra suradnja, tijekom cijele godine.“ (P_S_4)

Osim suradnje s CISOK-om, suradnja unutar škole se odvija sa stručnim suradnicima psiholozima te razrednicima. Satovima razredne zajednice razrednici imaju priliku saznati o učenikovim željama, interesima i sklonostima prema određenom zanimanju ili nastavku obrazovanja. Stoga je koordinacija stručnih suradnika pedagoga s nastavnicima/razrednicima nužna, s obzirom na to da nastavnici provode veliki dio vremena s učenicima. Prema Juriću (2004) stručni suradnik pedagog mora upoznati učenike sa zadacima profesionalnoga informiranja, izvještavati nastavnike o uspješnim akcijama, odabrati područja koja će obraditi u nastavi sa stajališta profesionalne informiranosti i sl. Uočava se kako je dobra suradnja i koordinacija svih dionika odgojnog-

obrazovnoga sustava nužna kako bi se profesionalna orijentacija provodila na uspješan i sustavan način te kako bi se dobila kompletna slika o specifičnostima učenika. Perin i Drobac (2010) navode kako profesionalna orijentacija dobiva puni smisao kad postane cilj cjelokupne škole. Sugovornik P_S_4 ističe važnost suradnje stručnog suradnika pedagoga s ravnateljem škole kao ključ uspjeha rada u svakoj školi. Također, suradnja se ostvaruje između pojedinih osnovnih i srednjih škola te između srednjih škola i visokih učilišta posjetima ili organizacijom gostujućih predavanja. Ono što je zasigurno negativno je da samo u jednoj srednjoj školi (gimnaziji) postoji konkretna suradnja (izvan stručne prakse) s tvrtkom koja učenicima pruža mogućnost studiranja, stipendiranja te zaposlenja nakon završetka studija. Smatra se kako bi takvi oblici suradnje trebali postati češća praksa i u ostalim srednjim školama s obzirom na visoku razinu zainteresiranosti učenika. U strukovnim školama postoji vid suradnje stručnom praksom koju organizira škola s određenim gospodarskim jedinicama, obrtima i sl.

Nadalje, u osnovnim školama suradnja se ostvaruje i sa školskim medicinskim timom kako bi se učenike sa zdravstvenim poteškoćama usmjeravalo prema njihovim specifičnostima. Nakon toga, u suradnji sa školskim medicinskim timom i HZZ-om, učenici s poteškoćama na temelju propisane dokumentacije ostvaruju dodatne bodove ili pravo izravnog upisa u određena zanimanja. Također, suradnja se s HZZ-om ostvaruje i u vidu identifikacije darovitih učenika testiranjem znanja, sposobnosti te psihologijskim intervjuom kako bi se darovitim učenicima omogućila primjerena podrška.

Svi sugovornici navode kako se suradnja ostvaruje i s roditeljima učenika. Suradnja se odvija individualno kada roditelji samostalno dolaze u školu zbog određenih nejasnoća ili određenih tehničkih problema poput upisa u sustav, lozinke i sl. Drugi oblik suradnje je u vidu skupnih roditeljskih sastanka za učenike završnih razreda osnovnih i srednjih škola gdje stručni suradnici pedagozi najčešće pomažu razrednicima u organizaciji roditeljskih sastanka. S obzirom na to da roditelji najbolje poznaju svoju djecu te provode s djecom najviše vremena, suradnja s roditeljima te njegovanje partnerskih odnosa može doprinijeti kvalitetnijem informiranju, savjetovanju i praćenju učenika. Prema Juriću (2004) roditelje treba poučiti i upoznati kako razvijati interese svoga djeteta, kako ga pravilo upoznati s ljudskim radom, otkriti sposobnosti i želje, kako razgovarati o zanimanjima i sl.

„... obavezno su roditelji uključeni, na roditeljskim sastancima, upućujemo roditelje, kako, gdje i koje dijete upisati, a mogu doći i individualno, imaju popis, gdje ispunjavaju anketu, o svojim ambicijama i ambicijama svoje djece, što i kamo nakon srednje škole.“ (P_S_4)

Suradnja u području profesionalne orijentacije može se podijeliti na suradnju s vanjskim dionicima profesionalne orijentacije (CISOK, gospodarske jedinice, liječnici, roditelji) te unutrašnjim dionicima (nastavnici, razrednici, druge škole i sl.). Uočava se kako je suradnja s CISOK-om izuzetno kvalitetna prije svega u vidu profesionalne orijentacije neodlučnih učenika i učenika sa zdravstvenim poteškoćama, a također je bitna i suradnja sa školskim medicinskim timom prilikom dobivanja podataka o zdravstvenom stanju učenika. Suradnja s gospodarskim jedinicama svakako bi trebala biti bolja, odnosno potrebija je kvalitetnija i šira mreža povezanosti s tvrtkama, obrtima, komorama, civilnim udrugama i sl., kako bi učenici iz prve ruke dobili povratne informacije i mogućnosti za nastavak obrazovanja ili zapošljavanje. Također, zaključuje se kako bi svaka škola zasebno i svi njezini dionici morali kontinuirano raditi na profesionalnoj orijentaciji kako bi ona bila učinkovita i uspješno prilagođena ciljevima škole. Suradnja s roditeljima djece je od izuzetne važnosti s obzirom na utjecaj i ulogu roditelja u djetetovu životu.

Prednosti i poteškoće prilikom ostvarivanja programa profesionalne orijentacije

Svi sugovornici iz osnovnih i srednjih škola smatraju kako postoje pozitivni učinci ostvarivanja profesionalne orijentacije među učenicima. Zaključuje se kako pravovremena identifikacija problema, informiranje i savjetovanje učenika te zajednički rad škole i ostalih čimbenika na realizaciji profesionalne orijentacije ima mnoštvo pozitivnih utjecaja na učenike. Sugovornici navode kako učenici postaju informiraniji, motiviraniji te osvješteniji nakon provođenja profesionalne orijentacije. Upravo prednosti realizacije profesionalne orijentacije leže u ranije spomenutim problemima koji se javljaju u vidu nedovoljne zainteresiranosti, zrelosti i informiranosti učenika. Stoga su prednosti utemeljene upravo na prevladavanju tih problema ili nedostatka.

„Postoji određeni broj učenika koji osvijesti sebi neke stvari, situacije i koji onda donesu bolju odluku i ja se od kada sam učitelj bila, povodim jer sam započela svoj staž u školi kao učitelj njemačkog jezika, i ja se uvijek povodim time da neka ja doprem do jednog djeteta, to je jedno dijete više nego što je bilo prije, jedno, jedno, dvoje, deset, što više to bolje, naravno, al' jedno je opet bolje nego nijedno.“ (P_O_6)

Na pitanje uočavate li određene poteškoće prilikom ostvarivanja profesionalne orijentacije 5 sugovornika odgovora da ne primjećuje nikakve veće poteškoće ni prepreke prilikom realizacije profesionalne orijentacije te smatraju kako je ostvarivanje profesionalne orijentacije trenutno na zadovoljavajućoj razini. Ostali sugovornici su pak nešto kritičniji te smatraju kako poteškoće nastaju uglavnom u radu s roditeljima učenika, odnosno u ostvarivanju suradnje i aktivnosti profesionalne orijentacije. Neki sugovornici smatraju kako je najveća prepreka slabi odaziv roditelja na roditeljske sastanke te nedostatna podrška roditelja ili veliki pritisak koji roditelji stvaraju na učenike. Prema Šverko (2012) obrazovna pozadina i zanimanje roditelja u velikoj mjeri utječu na učenike i njihove odluke, a tu se pojavljuju i čimbenici poput: društvenoga statusa, visina dohotka, broj članova obitelji, spol djeteta, zaposlenost roditelja i sl., koji u velikoj mjeri utječu na odluku o profesionalnom izboru. Sugovornici spominju i probleme poput: preopterećenosti stručnih suradnika administrativnim obvezama i nedostatak vremena za ostvarivanje profesionalne orijentacije, nezainteresiranost učenika te određene manje probleme tehničke prirode.

Kao mogućnosti za unaprjeđenje programa profesionalne orijentacije većina sugovornika navodi mogućnost bolje suradnje stručnih službi unutar same škole, veću angažiranost i inicijativnost svih dionika škole (pedagoga, psihologa, nastavnika, ravnatelja itd.). Sugovornik P_S_4 navodi kao mogućnost unaprjeđenja programa profesionalne orijentacije i praćenje učenika nakon obrazovanja/odlaska iz škole te na temelju povratne informacije od učenika mijenjanje određenih nedostataka unutar programa profesionalne orijentacije. Nekolicina sugovornika u osnovnoj školi navodi kako bi se profesionalnom orijentacijom u budućnosti trebalo obuhvatiti učenike V. i VI. razreda. Sugovornik P_O_6 navodi primjere pozitivne prakse u susjednim zemljama, gdje postoje nastavni predmeti u vezi profesionalne orijentacije te smatra kako bi se trebalo raspitati o učinkovitosti takvih predmeta te ih implementirati i u

naš odgojno-obrazovni sustav. Nacionalni okvirni kurikulum predlaže (2010) Profesionalnu orijentaciju i vlastitu budućnost kao jedan od fakultativnih predmeta u srednjoj školi koji nije obavezan, ali ga učenici mogu upisati te tako olakšati odluku o profesionalnom izboru nakon srednje škole. Međutim, postavlja se pitanje događa li se takva praksa u našim školama?! Prema Perin i Drobac (2010) u Danskoj i Grčkoj profesionalna je orijentacija uključena u sve ili većinu predmeta kurikuluma. Sugovornik P_S_5 smatra kako bi škole trebale uvrstiti u godišnji plan i program odrednice koje se dotiču profesionalne orijentacije, primjerice, volonterskim aktivnostima ili humanitarnim akcijama. Prema godišnjem planu i programu stručni suradnici pedagozi moraju određeni dio sati u godini posvetiti profesionalnoj orijentaciji. Međutim, određene zakonske regulative i norme ne definiraju ni opsege aktivnosti ni kriterije za pružanje tih usluga, stoga svaka škola i stručni suradnici imaju mogućnost po vlastitom nahođenju i kapacitetima definirati aktivnosti profesionalne orijentacije (Gregurović i Lukić, 2014).

Dakle, aktivnosti profesionalne orijentacije su itekako značajne za učenike s obzirom na to da su učenici uglavnom slabo informirani u vidu donošenja profesionalnih odluka. Više od polovice sugovornika ne uočava nikakve poteškoće prilikom ostvarivanja profesionalne orijentacije. Ostalih 4 sugovornika poteškoće uglavnom vide u nedostatnoj podršci roditelja te pritisku koji roditelji stvaraju na djecu. Kao prijedloge za poboljšanje većina sugovornika smatra kako bi suradnja između svih čimbenika profesionalne orijentacije (vanjskih i unutarnjih) trebala biti kvalitetnija i organiziranija. Također se primjećuje kako postoje razne mogućnosti za ostvarivanje profesionalne orijentacije, obveznim nastavnim predmetima i međupredmetnim temama, dopunskom ili dodatnom nastavom, izvanškolskim aktivnostima, fakultativnim predmetima i sl. No, koliko će se pojedina škola posvetiti profesionalnoj orijentaciji to ovisi o angažmanu i uključenosti svih dionika unutar škole.

ZAKLJUČAK

Rezultati ukazuju na osviještenost stručnih suradnika pedagoga o važnosti ostvarivanja profesionalne orijentacije te mogućih negativnih posljedica na učenike u slučaju ne provođenja programa. Upravo su bolja informiranost, osviještenost te motivacija učenika glavne prednosti ostvarivanja profesio-

nalne orijentacije. Iako se na temelju izjava sugovornika zaključuje kako se profesionalna orijentacija smatra važnom te se provodi unutar njihovih ustanova, uočava se da se u pojedinim ustanovama profesionalnoj orijentaciji i ne pridaje veliko značenje. Dakle, razlike ne proizlaze samo na relaciji osnovna - srednja škola, razlike se pojavljuju i između pojedinih osnovnih škola, ali i srednjih škola. Koliko će se određena škola posvetiti poslovima profesionalne orijentacije ovisi o suradnji svih dionika unutar škole, a tu je uloga stručnih suradnika pedagoga kao pokretača (ne)promjena u svakoj školi dragocjena. Stručni suradnik pedagog kao jedan od ključnih nositelja odgojne-obrazovne djelatnosti u svakoj školi ima važnu ulogu u realizaciji profesionalne orijentacije te zasigurno ima mogućnost da svojim savjetima, preporukama i informiranjem pomogne učenicima prilikom donošenja odluke o izboru zanimanja ili daljnjem obrazovanju, a posebno onim neodlučnim učenicima te učenicima sa zdravstvenim poteškoćama.

Na kraju treba spomenuti da istraživanje, s obzirom na to da je provedeno kvalitativnom metodom polustrukturiranoga intervjua, ima i određena ograničenja, odnosno rezultati istraživanja se ne mogu primijeniti na sve stručne suradnike pedagoge. Zasigurno bi se u budućnosti slična istraživanja trebala usmjeriti na proširenje uzorka na veći broj stručnih suradnika pedagoga, ali trebalo bi uključiti i učenike te njihove roditelje kako bi se saznala i njihova mišljenja o ostvarivanju programa profesionalne orijentacije.

LITERATURA

- BABAROVIĆ, T., I. ŠVERKO. (2011). Profesionalna zrelost učenika viših razreda osnovnih škola. *Suvremena psihologija*. 11(1): 91–109. <https://hrcak.srce.hr/83110> (pristupljeno 2. travnja 2020.).
- BOGDANOVIĆ, M. (2009). Prilog primarnoj profesionalnoj orijentaciji: kako do bolje povezanosti sa stvarnim životom? *Napredak*. 150(2): 224–249. <https://hrcak.srce.hr/82801> (pristupljeno 4. travnja 2020.).
- DUBRAVAC ŠIGIR, M. (2011). Profesionalno usmjeravanje u obrazovnom sustavu. U: *80 godina cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja u Republici Hrvatskoj: Novi izazovi i pristupi* (16–26). Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.

- GERMEIJS, V., K. VERSCHUEREN. (2006). High School Students' Career Decision-Making Process: Development and Validation of the Study Choice Task Inventory. *Journal of Career Assessment*. 14 (4): 449–471.
- GREGUROVIĆ, M., N. LUKIĆ. (2014). *Istraživanje postojećih kapaciteta osnovnih i srednjih škola za provedbu profesionalnog usmjeravanja*. Zagreb: Agencija za mobilnost i programe Europske unije. https://www.mobilnost.hr/cms_files/2015/07/1438258167_2014istrazivanje-kapaciteta-u-os-i-ss-za-prof-usmje.pdf (pristupljeno 4. travnja 2020.).
- IVANOVIĆ, M., I. RAJIĆ – STOJANOVIĆ. (2012). *Povezanost socioekonomskog statusa roditelja i profesionalnih namjera učenika osmih razreda osnovne škole*. Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje. <https://www.cisok.hr/wp-content/uploads/2019/05/> (pristupljeno 23. ožujka 2020.).
- JAKELIĆ, F. (1966). *Profesionalna orijentacija i mogućnosti njenog ostvarivanja u osnovnoj školi*. Split: Udruženje za profesionalnu orijentaciju Hrvatske Sekcija Split.
- JELAVIĆ, F. (1976). Profesionalna orijentacija kao pedagoška kategorija. U: Tarbuk, D. (ur.). *Profesionalna orijentacija kao pedagoška kategorija (7–12)*. Zagreb: Interesna zajednica za zapošljavanje Zagreb i Sisak.
- JURIĆ, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- KAURINOVIĆ, K., V. PERIN, M. SANTINI. (2014). Profesionalno usmjeravanje odraslih i njegova primjena u Hrvatskoj, Austriji i Finskoj, *Acta laderatina*. 11(1): 35–47. <https://hrcak.srce.hr/file/280171> (pristupljeno 2. travnja 2020.).
- LANČIĆ, F., S. MAJSKI - CESAREC, V. MUSIL. (2010). Školsko i profesionalno usmjeravanje učenika s kroničnim bolestima i drugim poremećajima zdravlja. *Arhiv za higijenu rada i toksikologiju*. 61(3): 323–332. <https://hrcak.srce.hr/58444> (pristupljeno 2. travnja 2020.).
- MARUŠIĆ, S. (1986). *Profesionalni razvoj*. Zagreb: Školske novine.
- MARUŠIĆ, S. (1990). *Motivacija za rad i profesionalni razvoj*. Zagreb: Ekonomski institut.
- MILAS, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- NOVAKOVIĆ, M. (1976). Projekcija razvoja profesionalne orijentacije u odgojno-obrazovnim ustanovama sisačko-banijskog područja. U: Tarbuk, D. (ur.), *Profesionalna orijentacija kao pedagoška kategorija (21–27)*. Zagreb: Interesna zajednica za zapošljavanje Zagreb i Sisak.

- PAĐEN, B. (2011). Pregled razvoja sustava profesionalnog usmjeravanja u Hrvatskoj. U: *80 godina cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja u Republici Hrvatskoj: Novi izazovi i pristupi* (7–10). Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.
- PERIN, V., I. DROBAC. (2010). Profesionalno usmjeravanje kao pedagoška zadaća škole. *Acta Iadertina*. 7(1): 59–78. <https://hrcak.srce.hr/file/280100>. (pristupljeno 29. ožujka 2020.).
- PERRY, N., Z. VANZANDT. (1999). *Razmisli o budućnosti. Školski program profesionalnog razvoja za osnovne škole*. Zagreb: Razbor.
- ROZMARIĆ, A. (1976). Profesionalna orijentacija u osnovnoj školi. U: Tarbuk, D. (ur.), *Profesionalna orijentacija kao pedagoška kategorija* (12–16). Zagreb: Interesna zajednica za zapošljavanje Zagreb i Sisak.
- SIKIRIĆ, P. (2020). *Profesionalna orijentacija iz perspektive stručnih suradnika pedagoga*. Neobjavljeni diplomski rad. Sveučilište u Zadru: Zadar.
- STRUGAR, V., M. CINDRIĆ. (2004). Učenički profesionalni interesi i upis učenika u srednju školu. *Napredak*. 145 (4): 405–413. <https://www.bib.irb.hr/189746> (pristupljeno 5. travnja 2020.).
- STRUGAR, V., T. ČORAK. (2016). *Odgovjem do profesionalne zrelosti*. Zagreb: Grafika Markulin.
- ŠPORČIĆ ŠKROBONJA, M. (2019). *Pedagog i profesionalno usmjeravanje u državnim gimnazijama u Republici Hrvatskoj*, Diplomski rad, Rijeka: Sveučilište u Rijeci. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/ffri%3A1708> (pristupljeno 3. veljače 2020.).
- ŠVERKO, B. (2012). *Ljudski potencijali: usmjeravanje, odabir i osposobljavanje*. Zagreb: Hrvatska Sveučilišna naklada.
- VIZEK VIDOVIĆ, V. I D. POTOČNIK. (2013). Mogućnosti i perspektive početnog obrazovanja savjetnika u profesionalnom usmjeravanju u Republici Hrvatskoj. Euroguidance centar Hrvatska: Institut za društvena istraživanja. https://www.mobilnost.hr/cms_files/2015/07/1438258259_2013euroguidance-idi-rezultati-istrazivanja-1.pdf (pristupljeno 4. veljače 2020.).
- VUJIČIĆ, V. (2013). *Opća pedagogija: novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško - književni zbor.
- ZEĆIREVIĆ, M. (2011). Cjeloživotno profesionalno usmjeravanje u Republici Hrvatskoj s aspekta Hrvatskog zavoda za zapošljavanje. U: *80 godina cjeloživotnog profesionalnog usmjeravanja u Republici Hrvatskoj: Novi izazovi i pristupi* (28–35). Zagreb: Hrvatski zavod za zapošljavanje.

PROFESSIONAL ORIENTATION AS PART OF THE WORK OF A SCHOOL PEDAGOGUE

Rozana PETANI

University of Zadar - Department of Pedagogy

Ana Marija IVELJIĆ

University of Zadar - Department of Pedagogy

Petar SIKIRIĆ

SUMMARY

KEYWORDS:

*primary school,
professional orientation,
school pedagogue,
secondary school, students*

There is no man who has not at least once in his life encountered decisions of professional choice on continuing education or employment. Such decisions can largely determine his future, his material and social position, and thus the future of the wider community. Given this, it is very important that the educational system responds well to the challenges of professional development. In the period of completion of primary and secondary school, students are faced with decisions making that can determine their future and life. Therefore, educational institutions in cooperation with the family and other factors of professional orientation have a key role in helping students in solving problems they encounter in choosing a profession or further education. School pedagogue should professionally inform and advise students, taking into account their specifics, preferences, interests and abilities, at the same time aware of the constant changes that occur in the labor market where certain professions are dying out, but also new ones are emerging. Therefore, precisely because of this, the role of the school pedagogue in the field of professional orientation is extremely important and valuable, especially in those schools where the pedagogue is the only professionalist.

The aim of this paper was to examine the opinion and experiences of school pedagogues on the implementation of professional orientation programs for students in primary and secondary schools in the city of Zadar. The research was conducted by the qualitative method of semi-structured interview. The results showed that school pedagogues are aware of the importance of achieving professional orientation, and they use various methods and forms of work in the implementation of

professional orientation programs. Furthermore, the research showed that there are minor differences in the work of professional orientation with regard to the type of institution and the work experience of pedagogues. The differences mainly arise with regard to the commitment, initiative, attitudes, values and motivation of school pedagogues in the implementation of professional orientation programs. In addition, the implementation of vocational guidance programs requires direct work with students and cooperation with teachers, parents, the Employment Service and other external and internal factors of vocational guidance.

Iskustva i mišljenja učenika viših razreda osnovne škole o nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti COVID-19

Blanka RUNTIĆ
OŠ Kman-Kocunar Split

Nela KAVELJ
OŠ Kman-Kocunar Split

UDK: 37.018.43: 004
DOI: 10.15291/ai.3208
PRETHODNO PRIOPĆENJE
Primljeno: 10. rujna 2020.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:
informatičko-komunikacijska tehnologija, nastava na daljinu, osnovna škola, učeničko zadovoljstvo

U okolnostima zatvaranja škola zbog zaustavljanja širenja koronavirusa nastava na daljinu bila je veliki izazov za učitelje¹, učenike i roditelje. Cilj je istraživanja bio utvrditi učenička iskustva i mišljenja o nastavi na daljinu u predmetnoj nastavi (5. – 8. razred) tijekom pandemije bolesti COVID-19. Ispitivanje je provedeno na uzorku od 174 učenika osnovne škole iz Splita. Podatci su prikupljeni anonimnim anketiranjem učenika mrežnim upitnikom nakon tri tjedna nastave na daljinu. Upitnik je sadržavao pitanja zatvorenoga i otvorenoga tipa. Utvrđeno je da je prosječna učenička ocjena nastave na daljinu 3.50. Ispitanici su dva puta češće navodili nedostatke, nego prednosti nastave na daljinu što ukazuje na razvijenu kritičnost i određene poteškoće u ovakvome modelu nastave. Među prednostima učenici najčešće navode: zanimljivu i zabavnu nastavu, korištenje digitalnih kvizova i igara te mogućnost dužega spavanja. Među nedostacima nastave na daljinu iz perspektive učenika dominiraju sljedeće kategorije: zadavanje previše zadataka za rad, nemogućnost druženja s prijateljima, poteškoće u razumijevanju nastavnih sadržaja i nedostatak objašnjenja i poučavanja pojedinih učitelja. Većina ispitanika raspolaže digitalnim uređajima odgovarajuće kvalitete, ali je samo 1/3 potpuno samostalna u njihovom korištenju. Ostalima je u

¹ Pojam „učitelj“ označava odgojno-obrazovne djelatnike u osnovnim školama, a pojam „nastavnik“ odgojno-obrazovne djelatnike u srednjim školama. S obzirom na to da je u radu riječ o osnovnoškolskoj razini koristit će se pojam „učitelj“, osim kada je riječ o citatu.

korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije potrebna manja ili veća pomoć ukućana. Čak 71% ispitanika tijekom dana uči manje od preporučenih 6 sati, ali unatoč tome čak 42% ispitanika smatra da učitelji zadaju previše zadataka i da su zadatci prezahtjevni. Nešto više od pola ispitanika (51%) smatra da im učitelji uvijek dovoljno pojasne nastavne sadržaje uz pomoć materijala koje objavljuju, prate ih u radu, daju dodatne upute te pružaju potrebnu podršku. S obzirom na neizvjesne epidemiološke okolnosti i mogućnost ponovne primjene modela nastave na daljinu ili mješovitoga oblika nastave, iskazana iskustva te prednosti i nedostaci nastave na daljinu iz učeničke perspektive, mogu biti korisne smjernice koje će poslužiti unaprjeđenju pedagoške prakse u budućnosti.

UVOD

Informacijsko-tehnološka revolucija na kraju drugoga i početku trećega tisućljeća odrazila se na razne sfere društva pa samim time i na odgojno-obrazovni sustav. To je rezultiralo pojavom inovativnih pedagoških pristupa i novoga nazivlja u pedagoškom terminološkom sustavu. U literaturi susrećemo pojmove kao što su: digitalno učenje, *online* učenje, e-učenje, e-obrazovanje, virtualno učenje, mobilno učenje, nastava na daljinu² i sl. Neki od njih su u semantičkom odnosu istoznačnosti ili bliskoznačnosti, ali s obzirom na to da se obrazovna tehnologija i područja povezana s njom neprestano razvijaju, terminologija se još uvijek ujednačava. Stoga autori ponekad isti pojam (npr. *online* učenje) koriste u različitim značenjima (Singh i Thurman, 2019) ili nude različite definicije pojedinih termina (Moore i sur., 2011).

Nova pedagoška terminologija uvedena je usporedo s razvojem tehnologije i njenom primjenom u nastavi. Naime, obrazovanje na daljinu postojalo je puno prije pojave digitalnih medija kao dopisno školovanje. U počecima nastave na daljinu upotrebljavana su nastavna pisma, a kasnije je komunikacija dopunjavana telefonskom, a potom i radijskom i televizijskom komunikacijom da bi u novije doba pojava računala, interneta, različitih multimedijских nosača, mrežne tehnologije i pametnih telefona uvjetovala promjene u procesu učenja i poučavanja pa danas izraz nastava na daljinu podrazumijeva oslanjanje na internetske veze (Matijević i Topolovčan, 2017). Stoga se nastava na daljinu u suvremenom obrazovanju povezuje s mrežnim učenjem koje se definira kao iskustvo učenja u sinkronom ili asinkronom okruženju pomoću različitih uređaja s pristupom internetu, pri čemu se učenici tijekom učenja i interakcije s instruktorima i drugim učenicima mogu nalaziti bilo gdje (Singh i Thurman, 2019). Prema CARNET-ovom Referalnom centru za e-obrazovanje udio nastave na daljinu u odnosu na klasičnu nastavu ovisi o tehnološkim i organizacijskim mogućnostima i obrazovnim ciljevima (URL1). Opremljenost uređajima, brzina internetske veze, mogućnost izrade kvalitetnih obrazovnih materijala te osposobljenost predavača glavni su preduvjeti za ostvarivanje nastave na daljinu.

U ožujku 2020. godine mjere protiv širenja koronavirusa i prijetnja pandemije bolesti COVID-19 rezultirale su zatvaranjem škola u zemljama diljem svijeta. UNESCO je izvijestio da su krajem ožujka za 91% učenika školske ustanove bile

² U radu će biti korišten pojam „nastava na daljinu“, s obzirom na to da je korišten u dokumentima Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (URL3; URL4; URL5; URL7), osim kada je riječ o citatu.

zatvorene (URL2). British Council (2020a) proveo je istraživanje krajem travnja i početkom svibnja 2020. godine o tome kako su ministarstva obrazovanja u 52 države Europe, Azije i Afrike odgovorile na izazove krize uzrokovane koronavirusom. Prema tom izvješću 88% zemalja obuhvaćenih uzorkom pružilo je neki oblik primjene nastave na daljinu, iako je mnogo manje ministarstava obrazovanja objavilo akcijske planove za rad u okolnostima krize. Većina ih nije imala posebne planove i razrađene modele za nastavak učenja.

U okolnostima izolacije (tzv. *lockdowna*) obrazovne ustanove su kao zamjenu za nastavu u školi prešle na neke od oblika nastave na daljinu bez mogućnosti sustavne pripreme i zadovoljavanja navedenih preduvjeta za prelazak na takav vid nastave. Nije postojala metodologija ni primjeri dobre prakse koji bi se slijedili. Prosvjetni djelatnici i učenici bili su primorani učiti radom (engl. *learning by doing*), odnosno primjenjivati princip iskustvenoga učenja koji je u raznim oblicima prisutan u odgoju i obrazovanju još od Platona, a u novije vrijeme ga je najviše popularizirao John Dewey (Reese, 2011).

Huang i sur. (2020) u takvim okolnostima ističu nužnost primjene koncepta fleksibilne pedagogije usmjerene na učenika koja nudi izbore: vremena i mjesta učenja, resursa za poučavanje i učenje, nastavnih pristupa, aktivnosti učenja i podrške za učitelje i učenike. Na razini poučavanja i upravljanja odgojno-obrazovnim procesom identificirali su osam ključnih dimenzija fleksibilnosti: kada i gdje se događa učenje, što i kako će učenici naučiti, kako predati upute, koje strategije se mogu koristiti za organiziranje učenja, koje vrste resursa za učenje pružiti učenicima, koje su tehnologije zaista korisne za učenje, poučavanje i administraciju, kada i kako vrednovati i ocjenjivati te kakvu podršku i usluge treba pružiti učenicima i učiteljima.

Pokazalo se da su tijekom nastave na daljinu učitelji u osnovnoj školi uočili sljedeće poteškoće: dostupnost uređaja, korištenje mreže i interneta, planiranje, provedba i vrednovanje učenja i suradnja s roditeljima (Fauzi i Sastra Khusuma, 2020). Istraživanje British Councila (2020b) provedeno u 150 zemalja još detaljnije navodi poteškoće iz perspektive prosvjetnih djelatnika izdvajajući sljedeće izazove: održavanje učeničke motivacije, upravljanje razredom, uključivanje pojedinaca iz ugroženih skupina, briga o različitim sposobnostima učenika, blagostanje učenika i učitelja, loša internetska veza ili nemogućnost pristupa internetu, nedostatak opreme za učitelje i učenike, priprema učenika za ispite, strah od varanja, razvijanje učeničke autonomije u učenju, savjeti za planiranje mrežnih lekcija i osmišljavanje zadataka za nastavu na

daljinu te dulje vrijeme potrebno za pripremu.

Navedeni rezultati ukazuju koliko je za učinkovitost nastave na daljinu za vrijeme zatvaranja škola važno zadovoljiti sedam čimbenika koje su utvrdili Huang i sur. (2020): 1) pouzdana komunikacijska infrastruktura; 2) prikladni digitalni resursi za učenje; 3) prikladni alati za učenje; 4) učinkovite metode učenja; 5) nastavna organizacija učenja; 6) učinkovite usluge podrške učiteljima i učenicima; 7) uska suradnja između vlada, poduzeća i škola.

Iako je organizacija nastave na daljinu znatno povezana s razinom učiteljskih kompetencija za učinkovitu uporabu informacijsko-komunikacijske tehnologije (u daljnjem tekstu: IKT³), dobro učiteljsko vladanje IKT-om nije garancija uspješnoga odgojno-obrazovnoga rada. Prema Vrkić Dimić (2013) tek primjenom suvremenih pedagoških i didaktičkih načela prilikom uporabe IKT-a učitelji mogu podizati razinu učenja kod učenika, poticati razvoj viših razina mišljenja i omogućiti im da konstruiraju znanja u informacijskom okruženju.

NASTAVA NA DALJINU U REPUBLICI HRVATSKOJ

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (MZO) Republike Hrvatske u ožujku 2020. godine izdalo je „Smjernice osnovnim i srednjim školama vezano uz organizaciju nastave na daljinu uz pomoć informacijsko – komunikacijske tehnologije“ (URL3) i „Uputu svim osnovnim i srednjim školama vezano uz organizaciju nastave na daljinu“ (URL4) koje su se odnosile na pripreme aktivnosti vezane za organizaciju nastave na daljinu i informacije o praćenju i potpori nastave na daljinu. Smjernice su obuhvaćale naputke za uspostavljanje više komunikacijskih kanala i to između MZO-a i ravnatelja škola, između ravnatelja škola i odgojno-obrazovnih djelatnika i između škole i učenika te roditelja. U uputama su navedene pojedinosti vezane za dostupnost obrazovnih sadržaja, s obzirom na dob učenika (razredna nastava, predmetna nastava i srednja škola).

U Republici Hrvatskoj nastava na daljinu započela je 16. ožujka i njome su bile obuhvaćene sve osnovne i srednje škole, a time i njihovi učitelji, nastavnici i učenici, uključivo sa svim razlikama u opremljenosti tehnološkim uređajima, dostupnosti interneta te razini IKT kompetencija učitelja i učenika. Prijelaz na nastavu na daljinu bio je donekle olakšan jer je u Republici Hrvatskoj 2016.

³ Učiteljske IKT kompetencije podrazumijevaju integrirani skup znanja, vještina i stavova za funkcionalnu uporabu informacijsko-komunikacijske tehnologije u obrazovnom kontekstu.

godine započela kurikularna reforma, a od 2017. provodi se digitalna transformacija koja uključuje poboljšanje digitalnih vještina učenika, nastavnika, učitelja, stručnih suradnika i ravnatelja kao i opremanje škola. Ranije započeti CARNET-ov pilot-projekt e-Škole te projekt MZO-a Cjelovita kurikularna reforma rezultirali su boljom tehničkom opremljenošću škola, nastavnika i učenika koji su bili obuhvaćeni projektima. Uz to, od 2018. godine informatika je uvedena kao obavezan predmet u 5. i 6. razredu osnovne škole, izrađeni su različiti digitalni obrazovni sadržaji, a paralelno s time radilo se na razvoju digitalnih vještina nastavnika potrebnih za rad u virtualnom okruženju (URL5).

Način realizacije nastave na daljinu u Republici Hrvatskoj zabilježen je u izvješću The World Banka (2020) o inicijalnim odgovorima obrazovnih sustava na zatvaranje škola zbog pandemije COVID-19 kao i u prvome dijelu Akcijskoga plana za provedbu nastave na daljinu MZO-a (URL5). Za učenike od 1. do 4. razreda osnovne škole nastava je organizirana u suradnji s javnom televizijom emitiranjem Škole na Trećem tijekom koje su sate održavali učitelji razredne nastave jer se s obzirom na učeničku dob nije moglo očekivati da djeca samostalno koriste digitalne uređaje. Učitelji su slali dodatne vježbe za učenike komunicirajući s roditeljima društvenim mrežama, mobilnim aplikacijama ili elektroničkom poštom. Korištene su videolekcije i interaktivni multimedijalni materijali koje su mnogi učitelji izrađivali i dijelili u digitalnom okruženju.

Za učenike od 5. do 8. razreda osnovne škole i za srednju školu svaki dan su se snimale videolekcije (15 min po predmetu), u skladu s nacionalnim rasporedom koji predviđa oko 5 sati školskoga rada dnevno. Škole su mogle dodati dodatne sate za svoje učenike. Videolekcije su bile dostupne na televiziji i internetu. Na raznim su platformama (*Edmodo*, *Loomen*, *Microsoft Teams*, *Yammer*) organizirane virtualne učionice na kojima su učitelji svakodnevno komunicirali sa svojim učenicima, davali im upute, provjeravali njihovu aktivnost i ispunjavanje zadataka.

Radi unaprjeđenja kvalitete nastave na daljinu MZO je proveo dva upitnika na prigodnom uzorku učitelja, nastavnika i stručnih suradnika u virtualnim učionicama. Pokazalo se da je razina zadovoljstva provedbom nastave na daljinu visoka te da su rezultati vrlo pozitivni i stabilni u vremenu (URL6). Naime, prvi upitnik proveden nakon dva tjedna nastave na daljinu pokazao je se da su gotovo svi učitelji i nastavnici (95%) u potpunosti ili uglavnom zadovoljni načinom izvođenja nastave na daljinu. Upitnik proveden krajem lipnja i početkom srpnja pokazao je da je udio takvih učitelja čak i nešto veći (97%) (URL6).

Istraživanja u nekim drugim zemljama dala su oprečne rezultate, odnosno oni variraju od umjerene samopouzdanosti prosvjetnih djelatnika u izvođenju nastave na daljinu (British Council, 2020b) do pretežitoga nezadovoljstva provedbom nastave na daljinu (Fauzi i Sastra Khusuma, 2020).

Učenička perspektiva nastave na daljinu u okolnostima pandemije bolesti COVID-19 nedovoljno je ispitivana te su istraživanja koja se bave tom problematikom prema našim saznanjima iznimno rijetka. Prilikom primjene e-učenja savjetuje se ispitati razinu zadovoljstva polaznika jer su povratne informacije korisnika, uz procjenu platforme, procesa i scenarija učenja, sastavni dio kontroliranja procesa e-učenja (Čukušić i Jadrić, 2012). To je naročito nužno u okolnostima nagle promjene i izazova u procesu odgoja i obrazovanja izazvanih pandemijom bolesti COVID-19.

Ristić Dedić (2020) u istraživanju provedenom na uzorku učenika triju zagrebačkih srednjih škola utvrdila je da glavni uzrok stresa u ožujku, dakle na početku provedbe nastave na daljinu, nije proizlazio iz same škole, nego iz sveukupnih promjena životnih uvjeta, a najviše iz nemogućnosti druženja s prijateljima uživo. Kao najznačajniji stresori vezani za školu pokazali su se: stizanje rješavanja svih zadataka, potreba svladavanja sadržaja koje učenik ne razumije i zahtjevnost zadataka. Najniže razine stresa učenici vezuju uz dobivanje povratnih informacija profesora i osiguravanje uvjeta za učenje.

Istraživanje iskustva i zadovoljstva nastavom na daljinu učenika 7. razreda iz 23 osnovne škole u Zagrebu pokazalo je da ispitanici nastavu na daljinu ocjenjuju prosječnom ocjenom 3.14, pri čemu je prevladavajući stav da nisu ni nezadovoljni ni zadovoljni (Jokić i Ristić Dedić, 2020). Utvrđeno je da u određenim važnim elementima nastave učenici preferiraju nastavu u učionici, prvenstveno zbog učenja na razumljiv način. Uz to, 71% ispitanika procjenjuje da u nastavi na daljinu imaju znatno više zadataka i obveza, odnosno velik broj zadataka u kratkome vremenu.

Takvi rezultati ukazuju na nužnost daljnjega ispitivanja učeničkih doživljaja, zadovoljstva i potreba u nastavi na daljinu, naročito jer dosadašnjim istraživanjima nisu obuhvaćene sve dobne skupine, a posebno učenici mlađega uzrasta. Također, nisu ispitani pojedini čimbenici nastave kao što su objektivni uvjeti vezani za opremu kojom učenici raspolažu, vrijeme potrebno za izvršavanje obveza, komunikacija s učiteljima u slučaju nejasnoća i dr. s obzirom na neizvjesnu epidemiološku situaciju i moguće modele nastave u šk. god. 2020./2021. (URL5; URL8) koji uz nastavu u školi uključuju nastavu na daljinu i mješoviti

oblik nastave⁴, važno je uzeti u obzir dosadašnja učenička iskustva. Uvažavanje povratnih informacija dobivenih od učenika može znatno doprinijeti kvaliteti nastave na daljinu ako ona ponovo bude uspostavljena jer nastavni proces u okolnostima vezanim za bolest COVID-19 zahtijeva prilagodbu svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj i zadatci istraživanja

Cilj je istraživanja bio ispitati iskustva i mišljenja o nastavi na daljinu učenika viših razreda osnovne škole (5. - 8. razred) tijekom pandemije bolesti COVID-19.

Iz navedenog cilja precizirani su sljedeći zadatci istraživanja:

1. Ispitati dostupnost i primjerenost digitalnih uređaja kojima učenici raspolažu tijekom nastave na daljinu.
2. Ispitati vrijeme koje učenici provode u učenju u nastavi na daljinu.
3. Ispitati mišljenje učenika o snalaženju u korištenju IKT-a.
4. Ispitati mišljenje učenika o nekim aspektima učiteljskoga rada tijekom nastave na daljinu.
5. Ispitati zadovoljstvo učenika nastavom na daljinu.

Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na prigodnome uzorku od 174 učenika od 5. do 8. razreda (76 dječaka i 98 djevojčica) Osnovne škole Kman-Kocunar u Splitu, pri čemu su poštivane odredbe Etičkog kodeksa istraživanja s djecom.

Metoda i postupak istraživanja

Sukladno preporukama Ministarstva znanosti i obrazovanja koje su upućene osnovnim i srednjim školama 2. travnja 2020. godine za potrebe je istraživanja izrađen mrežni upitnik kako bi se od učenika prikupile potrebne povratne in-

⁴ Mješoviti oblik nastave podrazumijeva provođenje nastave dijelom u školi, a dijelom kod kuće u virtualnom okruženju.

formacije u svrhu daljnjega planiranja konkretnih mjera podrške učenicima te unaprjeđenja kvalitete nastave na daljinu.

Empirijsko je istraživanje provedeno nakon tri tjedna nastave na daljinu od 3. travnja do 14. travnja 2020. godine mrežnim upitnikom izrađenim u alatu *Google Forms*. Upitnik je podijeljen učenicima u suradnji sa stručno-razvojnog službom škole preko platforme *Edmodo* koja je korištena tijekom nastave na daljinu. Učenici su anonimno i dragovoljno pristupali upitniku u mrežnom okružju. Od ukupno 290 učenika predmetne nastave, anketiranju su se odazvala 174 ispitanika, dok ih 116 nije pristupilo upitniku.

Instrument istraživanja

Upitnik je sadržavao pitanja o tehničkoj opremljenosti učenika i dostupnosti digitalnih uređaja tijekom nastave na daljinu, njihovom snalaženju u korištenju IKT-a, vremenu koje im je potrebno za izvršavanje zadataka, mišljenju o pojašnjavanju gradiva i pružanju podrške učitelja te njihovom zadovoljstvu takvim oblikom nastave.

Upitnik je obuhvaćao pitanja zatvorenoga i otvorenoga tipa. Dio zatvorenih pitanja nudio je odgovore u obliku petostupanjske skale Likertova tipa. Pitanjima su otvorenoga tipa ispitivane prednosti i nedostaci nastave na daljinu iz učeničke perspektive.

U istraživanju je korišten kvantitativni pristup. Rezultati su obrađeni deskriptivnim statističkim metodama te prikazani postotnim poenima i srednjom vrijednošću. Odgovori na pitanja otvorenoga tipa kvalitativno su analizirani i kondenzirani u kategorije koje su rangirane prema čestini.

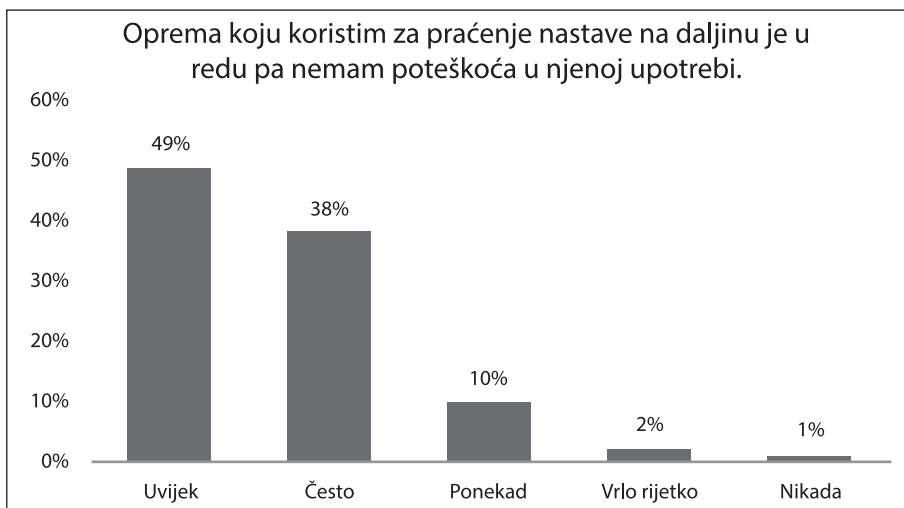
REZULTATI I RASPRAVA

Prema Međunarodnom društvu za tehnologiju u obrazovanju (engl. *International Society for Technology in Education*⁵) nejednaki uvjeti za sve učenike prva su prepreka u pripremi učenja na daljinu (Snelling i Fingal, 2020). Jedna od ključnih preporuka ISTE-a prilikom zatvaranja škola u uvjetima pandemije podrazumijeva implementaciju metoda kojima bi se osigurao jednak pristup

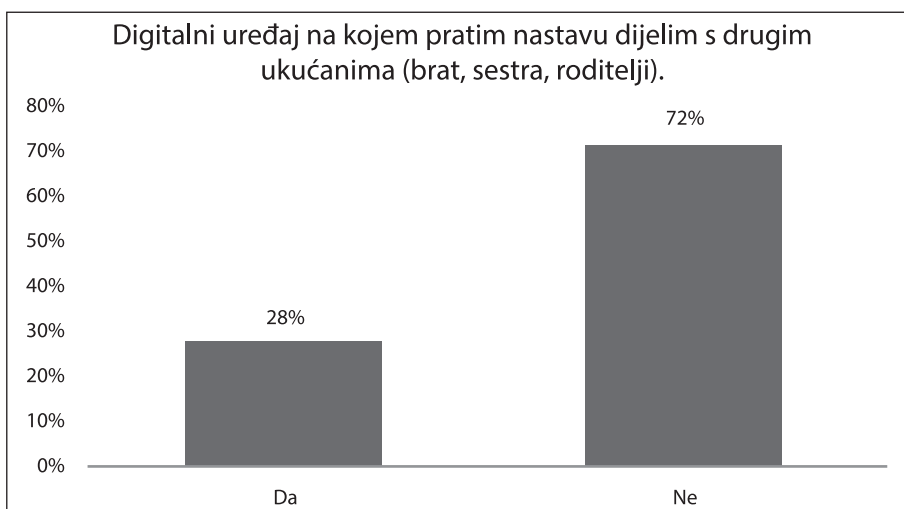
⁵ International Society for Technology in Education - ISTE – ugledna organizacija za integriranje tehnologije u obrazovne svrhe

uređajima i internetskoj vezi za sve učenike. Stoga smo kod učenika ispitali tehničke preduvjete za realizaciju nastave na daljinu.

Rezultati istraživanja vidljivi na grafičkom prikazu (slika 1) pokazuju da je kvaliteta uređaja kojom raspolaže većina (87%) učenika odgovarajuća. To je donekle i očekivano jer su u školskoj godini 2019./2020. učenici petih i sedmih razreda u Republici Hrvatskoj opremljeni tabletima u sklopu kurikularne

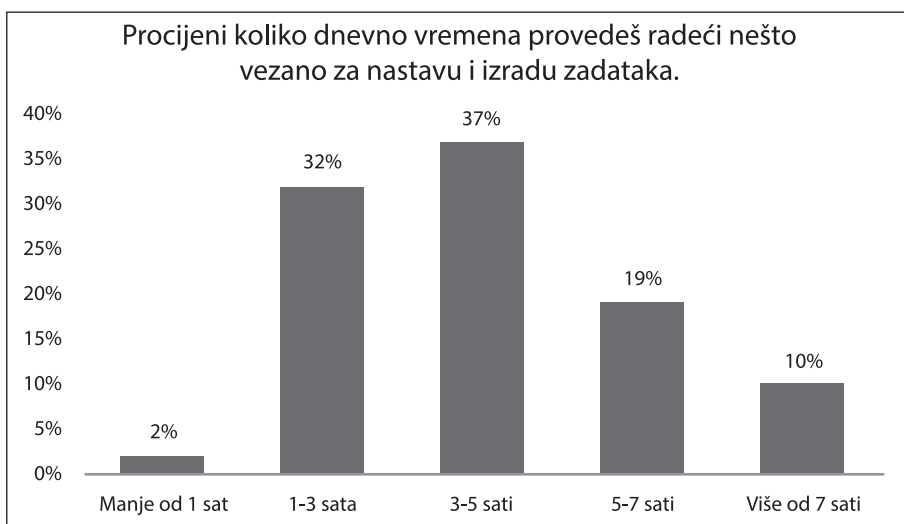


SLIKA 1. Funkcioniranje digitalnih uređaja za praćenje nastave na daljinu



SLIKA 2. Dijeljenje digitalnih uređaja za praćenje nastave na daljinu s ukućanima

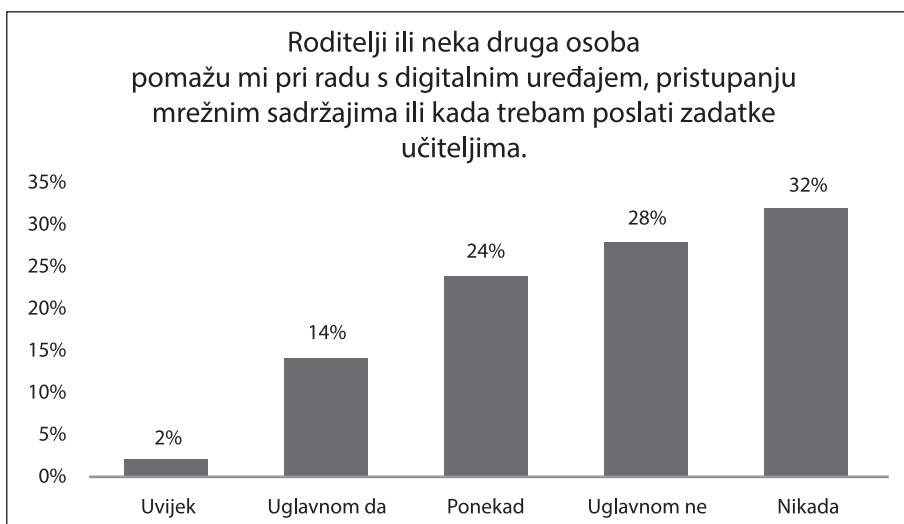
reforme što je doprinijelo boljoj tehničkoj pripremljenosti dijela učenika za nastavu na daljinu. Učenicima nižega socioekonomskog statusa omogućen je besplatan pristup internetu SIM karticama koje su osigurale telekomunikacijske tvrtke (URL5). Ipak 13% ispitanika ima izraženije poteškoće s opremom, a nešto više od $\frac{1}{4}$ ispitanika uređaj mora dijeliti s članovima kućanstva (slika 2). Nužno je da učitelji prilikom planiranja učeničkih obveza i zadataka imaju na umu tu činjenicu, naročito kada je riječ o obiteljima s više djece.



SLIKA 3. Vrijeme provedeno u učenju tijekom nastave na daljinu

„Vrijeme provedeno u učenju podrazumijeva vrijeme u kojem se poučava (u školi, odnosno putem sustava za nastavu na daljinu), ali i vrijeme samostalnoga ili suradničkoga učenja“ (URL5: 2). Rezultati istraživanja prikazani na slici 3 pokazali su da je kod 71% učenika vrijeme provedeno u učenju i izvršavanju zadataka u nastavi na daljinu kraće nego u uobičajenim okolnostima kada fizički provode vrijeme u školi (manje od 5 sati). Štoviše, približno $\frac{1}{3}$ ispitanika uči 1 – 3 sata dnevno što nije u skladu s „Preporukama za organizaciju radnoga dana tijekom održavanja nastave na daljinu“ MZO-a (URL7). Naime, prema preporukama to vrijeme ovisi o uzrastu djeteta i kreće se od 5 do 8 sati dnevno tijekom radnoga tjedna. Za učenike u predmetnoj nastavi u osnovnoj školi preporučeno je da uče oko 6 sati dnevno uključujući poučavanje i učenje. Uzimajući u obzir da se prosječno vrijeme od oko 6 sati odnosi na prosječnoga učenika, ono u pojedinačnim slučajevima može biti nešto duže ili kraće. Stoga

možemo promotriti raspon od 5 do 7 sati i uočiti da se svega 19% učenika nalazi u tome rasponu. Zanimljivo je da 10% ispitanika uči više od 7 sati što je duže od preporučenoga. Mogući razlozi za to su prezahtjevni zadatci ili nešto slabije učeničke samoregulacijske vještine u učenju, naročito jer su neka ranija istraživanja spremnosti ispitanika za učenje na daljinu pokazala da imaju veće pouzdanje u vlastite tehničke kompetencije i snalaženje u mrežnom okruženju nego u sposobnost upravljanja vremenom (Martin i sur., 2020).



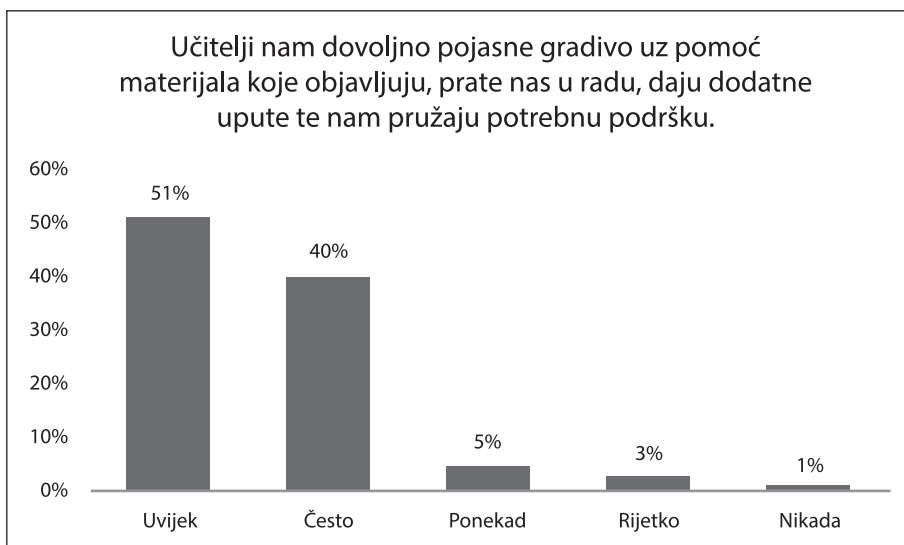
SLIKA 4. Pomoć učenicima u korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije

Rezultati prikazani na slici 4 pokazuju da je samo približno 1/3 ispitanika potpuno samostalna u korištenju IKT-a. Ostalih 68% učenika treba manju ili veću pomoć roditelja ili drugih osoba – braća i sestre ili drugi ukućani koji su iskusniji u pogledu korištenja računala. S obzirom na to da je Informatika kao obavezan predmet za pete i šeste razrede u Republici Hrvatskoj uvedena 2018. godine, a do tada je bila ponuđena kao izborni predmet u predmetnoj nastavi, razumljivo je da učenici nisu mogli razviti sve IKT kompetencije potrebne za sudjelovanje u nastavi na daljinu. Podatak koji izaziva posebnu pozornost je da 16% ispitanika u radu na digitalnim uređajima u velikoj mjeri ovisi o pomoći drugih osoba. Ovakvi rezultati ukazuju na nešto manju učeničku samostalnost u korištenju digitalnih uređaja nego što je utvrđeno za učenike sedmih razreda u istraživanju Jokić i Ristić Dedić (2020) u kojemu se pokazalo da kod učenika 7. razreda prevladava osjećaj kompetentnosti u korištenju digitalnih uređaja.

Naime, 88% ih se u potpunosti ili uglavnom slaže da to radi s lakoćom. U našem istraživanju pokazalo se da je udio učenika predmetne nastave kojima uglavnom ne treba ili nikada ne treba pomoć pri radu s digitalnim uređajima 60%.

Ukupno 40% učenika ponekad ili često treba pomoć drugih osoba u radu s digitalnim uređajima što je u skladu s istraživanjem Doyle (2020) u kojemu se pokazalo da je teret obrazovanja tijekom pandemije u velikoj mjeri pao na roditelje. Očito je da su okolnosti nastave na daljinu aktualizirale nužnost partnerskoga odnosa roditelja i škole koji je i inače temelj učeničkoga uspjeha. Ipak, potrebno je da učitelji u očekivanjima prema roditeljima pronađu dobru mjeru i osmisle učenje koje ne zahtijeva njihovu veliku podršku jer prema Doyle (2020) roditelji s nižim stupnjem obrazovanja teže mogu pomoći djeci, a uz to zbog angažmana u školovanju svoje djece kod zaposlenih roditelja pojavljuje se problem smanjene produktivnosti na vlastitome poslu. Također, treba imati na umu da je dio roditelja i tijekom *lockdowna* radio u službama kao što su zdravstvo, trgovina, dostava i sl., što je zahtijevalo dobru obiteljsku organizaciju ako je bila nužna pomoć djeci u nastavi na daljinu.

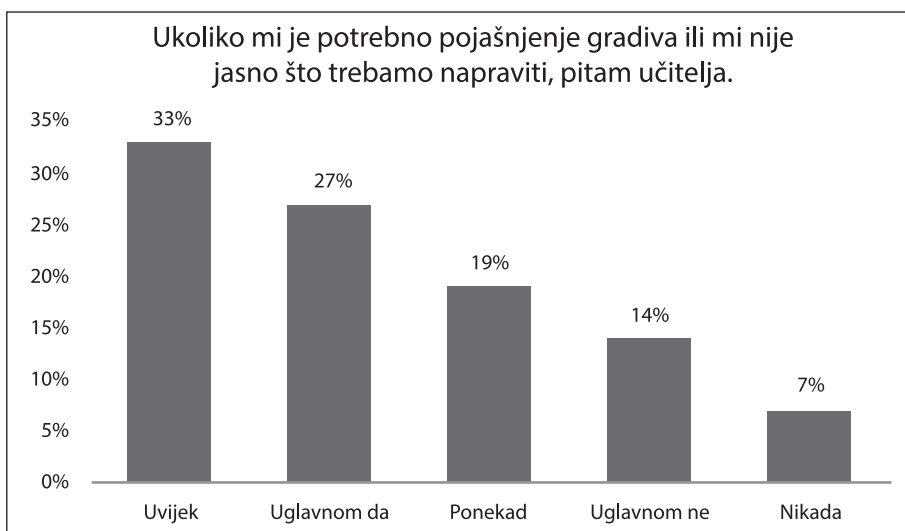
S obzirom na to da su neki od temeljnih principa primjenjivih u nastavi na daljinu i u mješovitome modelu davanje jasnih smjernica učenicima uz optimalnu primjenu multimedijjskih principa i pomaganje učenicima na putu uspješnoga individualnog učenja (Surma i Kirschner, 2020), ispitali smo uče-



SLIKA 5. Učeničke procjene učiteljskoga poučavanja i podrške

ničke procjene vezane za pojašnjavanje nastavnih sadržaja, dodatne upute, podršku i materijale koje učitelji objavljuju. Rezultati vidljivi na grafičkom prikazu (slika 5) ukazuju da je 51% ispitanika uvijek zadovoljno pojašnjenjima i podrškom učitelja, dok ih 9% smatra da je kvalitetna potpora povremena ili rijetka. Moguće je da se dio učitelja nije uspješno prilagodio nastavi na daljinu ili pristup nije usklađen s individualnim potrebama učenika.

U slučaju nejasnoća samo oko 1/3 učenika uvijek se obraća učitelju (slika 6). Iako rezultati pokazuju da 40% ispitanih to čini rijetko ili nikako, ne bi trebalo unaprijed donositi zaključke o eventualnoj učeničkoj nezainteresiranosti za takvim vidom komunikacije jer je u postavljenom pitanju i ponuđenim odgovorima vidljiv

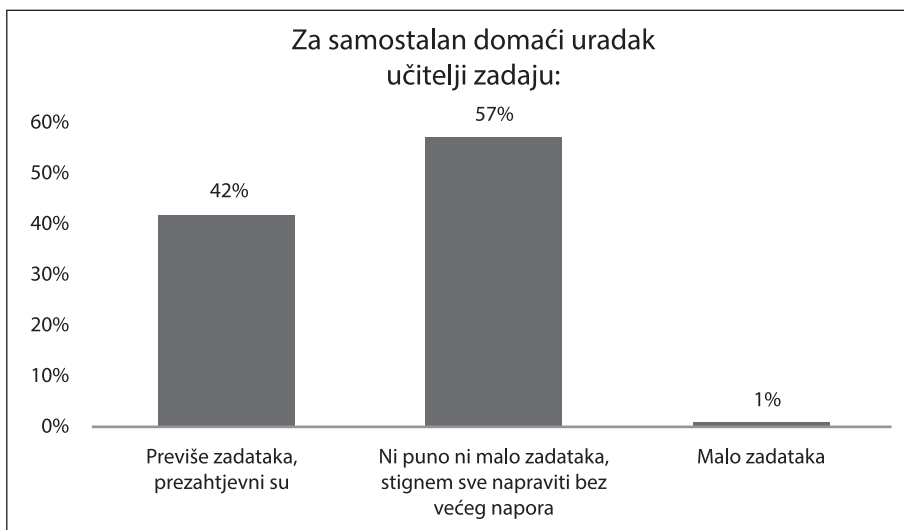


SLIKA 6. Komunikacija s učiteljima u slučaju nejasnoća

nedostatak mjernoga instrumenta. Naime, nije dana niti jedna opcija odgovora za učenike koji nisu iskusili nejasnoće pa je moguće da su se oni u odgovorima priklanjali jednoj od ponuđenih opcija. Također, dobiveni rezultati ne impliciraju nužno učeničku nemotiviranost za rad i pronalaženje rješenja jer je moguće da u takvim slučajevima dio njih traži dodatna pojašnjenja od ukućana ili drugih učenika. Kvaliteta se komunikacije između učenika i učitelja u slučaju nejasnoća tijekom nastave na daljinu može unaprijediti osiguravanjem uvjeta za otvorenu komunikaciju od strane učitelja i ohrabriti učenike na postavljanje pitanja. Kako bi učenici bili motiviraniji tražiti pomoć od svojih učitelja kada naiđu na poteškoće, trebaju biti ispunjena tri uvjeta: dogovarajući vanjski poticaj, prisnost između učitelja i

učenika i pravovremene i učinkovite povratne informacije (Huang i sur., 2020).

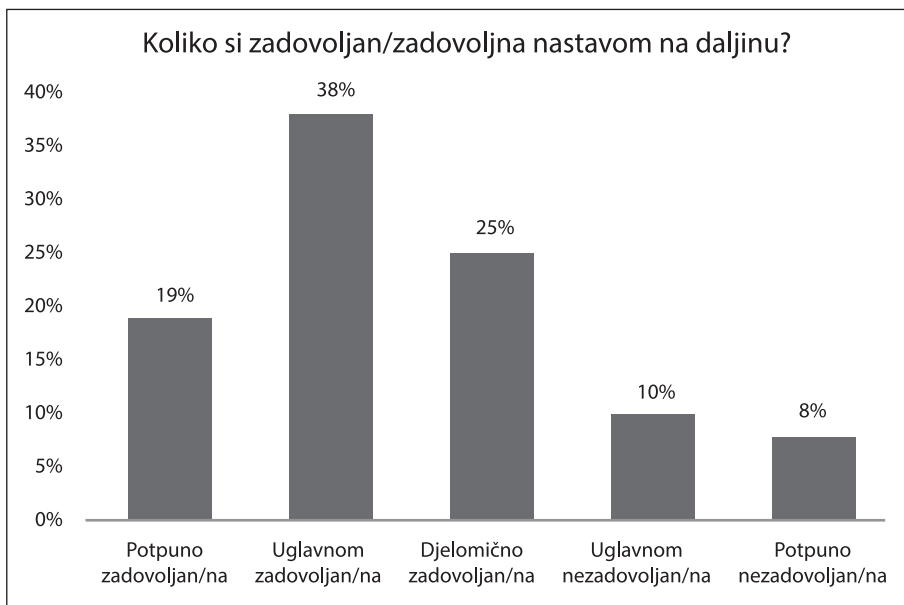
Većina učenika (57%) procijenila je da su učitelji odmjereni u zadavanju zadataka za domaći uradak (slika 7) što je u skladu s rezultatima na slici 3 i zaključkom izvedenim iz njega – da 71% učenika provodi manje vremena u izvršavanju zadataka u nastavi na daljinu nego što fizički provode u školi tijekom redovne nastave. Ipak, 42% ispitanika procjenjuje da su im zadatci prezahtjevni i/ili da ih



SLIKA 7. Učenička procjena količine zadataka za domaći uradak

je previše, što je u skladu s istraživanjem opterećenosti učenika sedmih razreda u nastavi na daljinu (Jokić i Ristić Dedić, 2020), iako je u našem istraživanju to opterećenje nešto slabije izraženo. Dobiveni podaci su zanimljivi, posebno uzimajući u obzir rezultate na slici 3 iz kojih proizlazi da svega 10% učenika uči više od 7 sati dnevno i prekoračuje preporuke MZO-a o dnevnom učenju od oko 6 sati. Pri tumačenju ovih nalaza valja biti oprezan i imati na umu neke ranije rezultate istraživanja učeničke opterećenosti koji pokazuju da i tijekom uobičajene nastave u školi nešto više od polovine učenika petih i osmih razreda smatra da ima previše domaćih zadaća (Jokić i sur. 2019).

Slika 8 prikazuje učeničko zadovoljstvo nastavom na daljinu na petostupanj-skoj skali Likertova tipa. Zbrojimo li prve dvije kategorije rezultata dobivamo podatak da je 57% ispitanika potpuno ili uglavnom zadovoljno nastavom na daljinu. Gotovo 1/5 (18%) izrazila je nezadovoljstvo takvim vidom nastave i nalazi se u posljednjim dvjema kategorijama (uglavnom i potpuno nezado-



SLIKA 8. Učeničko zadovoljstvo nastavom na daljinu

voljni). Među ponuđenim odgovorima uočena je nepreciznost u mjernom instrumentu kojim su se prikupljali podatci. Naime, budući da bi srednji stupanj (djelomično zadovoljan/na) trebao biti neutralni stupanj, bilo bi pravilno nazvati ga „niti zadovoljan niti nezadovoljan“. Moguće je da je neprecizno definiranje impliciralo prvenstveno djelomično zadovoljstvo i proizvelo nejednako razumijevanje kod ispitanika od kojih je 1/4 iskazala da je tek djelomično zadovoljna takvim vidom nastave.

Uspoređujući rezultate s rezultatima ispitivanja zadovoljstva učitelja i nastavnika provođenjem nastave na daljinu, možemo uočiti raskorak. Naime, MZO je proveo ispitivanje na prigodnom uzorku od 4 139 učitelja i nastavnika krajem ožujka i početkom travnja 2020. godine nakon dva tjedan nastave na daljinu (URL6). Uzorak je obuhvaćao učitelje razredne i predmetne nastave u osnovnoj školi te nastavnike u srednjim strukovnim školama i gimnazijama. Rezultati su pokazali da je 95% ispitanika u potpunosti ili uglavnom zadovoljno načinom izvođenja nastave na daljinu, dok je naše istraživanje pokazalo da je udio učenika koji su potpuno ili uglavnom zadovoljni znatno manji (57%). Nadalje, u kategoriji uglavnom nezadovoljan/a i potpuno nezadovoljan/a je približno 4% učitelja i nastavnika, a udio učenika u tim kategorijama u na-

šem istraživanju je veći (18%). Upravo zbog tih razlika u viđenjima nastave na daljinu iz perspektive učenika te iz perspektive učitelja i nastavnika, nužno je tražiti povratne informacije od učenika i ispitivati njihova iskustva i stavove.

Prosječna ocjena koju učenici daju nastavi na daljinu je 3.50 što je nešto više nego što je utvrđeno istraživanjem Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu na uzorku učenika sedmih razreda zagrebačkih škola krajem svibnja i početkom lipnja (3.14) (Jokić, Ristić Dedić, 2020).

Zanimali su nas razlozi učeničkoga zadovoljstva i nezadovoljstva pa smo anketnim pitanjem otvorenog tipa ispitali prednosti i nedostatke nastave na daljinu iz učeničke perspektive. Učenici su navodili prednosti i nedostatke nastave na daljinu, odnosno što im se kod takvoga oblika nastave sviđa, a što ne sviđa. Odgovori su analizirani i kategorizirani te su prednosti i nedostaci nastave na daljinu prikazani u tablicama 1. i 2. u kojima su kategorije i navodi unutar kategorije poredani po čestini pojavljivanja.

TABLICA 1. Prednosti nastave na daljinu iz učeničke perspektive

| PREDNOSTI NASTAVE NA DALJINU | |
|--|---|
| KATEGORIJA | NAVOD |
| Zanimljivost nastave | zabavnija i zanimljivija nastava (10) korištenje digitalnih materijala, kvizova i igara (9) |
| Fleksibilnost u organizaciji učenja | opušteniji rad kod kuće (5) mogućnost samostalnoga organiziranja (4) nepostojanje obaveze odlaska u školu (3) mogućnost gledanja videolekcija više puta (3) mogućnost uzimanja stanke tijekom lekcija (2) |
| Manja količina zadataka i kraće vrijeme potrebno za učenje | nema puno zadataka (6) kraće trajanje nastave (5) više slobodnoga vremena (4) |
| Angažiranost i trud učitelja | pristup i trud učitelja (4) dobro objašnjavanje (4) snimanje videolekcija (4) dobra komunikacija s učiteljima (2) |
| Mogućnost dužega spavanja | nepostojanje obaveze ranoga buđenja (3) mogućnost dužega spavanja (5) |
| Razumni rokovi za obavljanje zadataka | dovoljno vremena za obavljanje zadataka (5) |
| Ostalo | (10) |

TABLICA 2. Nedostatci nastave na daljinu iz ueničke perspektive

| NEDOSTATCI NASTAVE NA DALJINU | |
|---|--|
| KATEGORIJA | NAVOD |
| Manjkavosti u poučavanju | poteškoće u razumijevanju nastavnih sadržaja (19) nedostatak objašnjavanja i poučavanja (17) manje usvojenoga znanja (4) |
| Preveliki zahtjevi | zadavanje previše zadataka za rad (37) kratki rokovi za obavljanje zadataka (7) |
| Nedostatak slobodnoga vremena | manjak slobodnoga vremena (8) cjelodnevno rješavanje školskih obveza (6) provođenje većine dana ispred ekrana (6) |
| Nemogućnost druženja | nemogućnost viđanja prijatelja (19) |
| Tehničke poteškoće | problemi sa sustavom (8) loša kvaliteta tableta (3) |
| Nepridržavanje rasporeda sati kod učitelja u objavljivanju zadataka | objavljivanje zadataka tijekom cijelog dana (7) zadatci ne stižu po redovnom rasporedu (3) |
| Komunikacijski nedostaci | otežano traženje pojašnjenja u slučaju nejasnoća (6) rijetko i sporo odgovaranje na upite učenika (2) |
| Potreba za pomoći | potreba za roditeljskom pomoći (4) |
| Ostalo | (25) |

Analizom je frekvencije odgovora utvrđeno da su učenici gotovo dva puta češće navodili nedostatke nego prednosti nastave na daljinu, što nije zanemariv podatak i ukazuje na postojanje kritičkoga stava kod učenika, ali i na izvjesne poteškoće u implementaciji takvoga oblika nastave.

Na temelju navedenih prednosti možemo zaključiti da su one najviše usmjerene na zabavnu i zanimljivu nastavu uz korištenje digitalnih obrazovnih sadržaja te na fleksibilnost u organizaciji učenja, što ukazuje na činjenicu da dijelu učenika odgovara mogućnost organizacije učenja prema vlastitom tempu. Trud i angažiranost učitelja također je prepoznata kao pozitivan aspekt nastave na daljinu, iako je frekvencija tih navoda (14) nešto manja nego što bi se moglo očekivati s obzirom na rezultate prikazane na slici 5. koji ukazuju na to da je 51% ispitanika uvijek zadovoljno pojašnjenjima i podrškom učitelja.

Manji broj učenika među prednostima nastave na daljinu navodi mogućnost dužega spavanja što je moguće dovesti u vezu sa životnim navikama vezanim za kasno lijevanje i, posljedično tome, otežano buđenje pri jutarnjem odlasku

u školu.

Kod nedostataka nastave na daljinu predominantnim su se pokazale manjkavosti u poučavanju te preveliki zahtjevi koji se očituju u zadavanju previše zadataka za rad i kratkim rokovima za obavljanje zadataka. Zadavanje previše zadataka za rad ima najveći broj navoda među nedostacima (37) što je razumljivo s obzirom na prethodno prikazane podatke (slika 7) koji ukazuju na to da 42% ispitanika smatra da učitelji zadaju previše zadataka i da su ti zadatci prezahtjevni. Također, značajan broj učenika navodi poteškoće u razumijevanju nastavnih sadržaja te nedostatak objašnjavanja i poučavanja pojedinih učitelja. Dobiveni su rezultati u skladu s istraživanjem Ristić Dedić (2020) provedenim na uzorku učenika srednjoškolskoga uzrasta u kojemu se pokazalo da su najznačajniji stresori vezani za školsko okruženje u nastavi na daljinu: stizanje rješavanja svih zadataka, potreba svladavanja sadržaja koje učenik ne razumije i zahtjevnost zadataka. Istim je istraživanjem utvrđeno da nemogućnost druženja uživo s prijateljima učenicima predstavlja najveći izvor stresa što su i ispitanici u ovom istraživanju naveli kao nedostatak nastave na daljinu. Velika količina zadataka i nedostaci u poučavanju odrazili su se na slobodno vrijeme učenika pa je manjak slobodnoga vremena prepoznat kao negativan aspekt takvoga oblika nastave.

Spomenuti navodi upućuju na to da se značajan broj učenika osjeća opterećeno što je u skladu s ranijim istraživanjem Instituta za društvena istraživanja u Zagrebu (Jokić, Ristić Dedić, 2020). Moguće je da je u početnom razdoblju nastave na daljinu i učiteljima bilo potrebno vrijeme prilagodbe pa neki od njih nisu optimalno odmjerili količinu zadataka. Također, pokazalo se da se dio učitelja kod objavljivanja zadataka na digitalnoj platformi ne pridržava rasporeda sati, odnosno da se zadatci objavljuju tijekom cijeloga dana. Takvi nalazi ukazuju na nužnost prilagođavanja količine obveza i osmišljavanja funkcionalnijega rasporeda rada u virtualnom okruženju.

U tablici 1 vidljivo je da su neki učenici kao prednost nastave na daljinu naveli da nemaju puno zadataka, imaju dovoljno vremena za izvršavanje zadataka i više slobodnoga vremena, dok su drugi ispitanici naveli dijametralno suprotne tvrdnje vidljive među nedostacima u tablici 2: previše zadataka za rad, kratki rokovi za obavljanje zadataka, manje slobodnoga vremena. Možemo pretpostaviti neke moguće razloge takvih nalaza kao što su slabija prilagodljivost pojedinih učitelja nastavi na daljinu i/ili slabija samoregulacija učenja kod nekih učenika, naročito jer dio njih iskazuje da provodi većinu dana pred

ekranom i u obavljanju školskih obveza.

Među nedostacima nastave na daljinu pojedini su učenici navodili i tehničke poteškoće kao što su problemi sa sustavom i loša kvaliteta tableta što je u skladu s rezultatima prikazanim na slici 1, prema kojima 13% ispitanika ima izraženije poteškoće s opremom.

Iako je rezultatima istraživanja vidljivim na slici 4. utvrđeno da 68% učenika treba manju ili veću pomoć roditelja ili drugih osoba u korištenju informacijsko-komunikacijske tehnologije, većina ispitanika to očito ne smatra spornim. Iako je potreba za roditeljskom pomoći navedena među nedostacima nastave na daljinu, ona ima jako malu učestalost među odgovorima (4).

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja ukazuju na to da većina ispitanih učenika predmetne nastave raspolaže digitalnim uređajem odgovarajuće kvalitete. Ipak, 13% ispitanika ima izraženije poteškoće s opremom, a nešto više od četvrtine učenika uređaj mora dijeliti s članovima kućanstva. Trećina ispitanika potpuno je samostalna u korištenju IKT-a. Analizirani podatci ukazuju na to da 71% ispitanih dnevno uči manje od preporučenih 6 sati kako je navedeno u „Preporukama o organizaciji radnog dana učenika tijekom održavanja nastave na daljinu“. No, 42% učenika opterećenje količinom i težinom zadataka koje im učitelji zadaju procjenjuje previsokim. Približno je polovica učenika (51%) zadovoljna pojašnjenjima nastavnih sadržaja, praćenjem te ukazanom podrškom učitelja tijekom rada.

Zanimljiv je podatak da čak 40% ispitanika rijetko ili nikada ne kontaktira učitelja u slučaju pojave nejasnoća što na prvi pogled upućuje na važnost unaprjeđenja komunikacije između učenika i učitelja. Ipak, dobiveni rezultat bi se trebao interpretirati s krajnjim oprezom, s obzirom na to da je zasnovan na podatcima prikupljenima neprecizno postavljenim pitanjem, što je u konačnici utjecalo na način odgovaranja učenika. Budući da nije postojala niti jedna opcija odgovora za učenike koji nisu iskusili pojavu nejasnoća tijekom rada, isti su se očigledno priklanjali jednoj od ponuđenih opcija što je, u ovom slučaju, instrument istraživanja učinilo nedovoljno preciznim i pouzdanim.

Ovim se istraživanjem utvrdilo da je prosječna ocjena koju učenici predmetne nastave daju nastavi na daljinu 3.50. U iskazivanju prednosti i nedostataka takvoga modela nastave ispitanici su pokazali kritičnost te gotovo dvostruko

češće navodili nedostatke nego prednosti. Obilježja nastave na daljinu koja učenici predmetne nastave cijene i najčešće navode kao prednosti su: zanimljivija i zabavnija nastava, korištenje digitalnih materijala, kvizova i igara, mogućnost samostalnog organiziranja, manja količina zadataka, kraće vrijeme potrebno za učenje i mogućnost dužega spavanja. Kao nedostatke nastave na daljinu ispitanici najčešće izdvajaju: zadavanje previše zadataka za rad, nemogućnost viđanja prijatelja, poteškoće u razumijevanju nastavnih sadržaja, nedostatak objašnjavanja i poučavanja, manjak slobodnog vremena te kratki rokovi za obavljanje zadataka.

Količina zadataka, duljina učenja te slobodno vrijeme navedeni su među prednostima i nedostacima što ukazuje na određene individualne razlike u procjenama učenika, bilo da su uvjetovane njihovim sposobnostima i vještinama samoregulacije učenja i/ili organizacijom rada pojedinih učitelja.

S obzirom na neizvjesne epidemiološke okolnosti u šk. god. 2020./2021. i mogućnost ponovne primjene modela nastave na daljinu ili mješovitoga oblika nastave, iskazana učenička iskustva te prednosti i nedostaci nastave na daljinu iz učeničke perspektive mogu biti korisne smjernice i poslužiti unaprjeđenju kvalitete nastave. Pritom treba poštivati didaktičko načelo primjerenosti i napora i imati na umu da učenici najviše cijene zanimljivu i zabavnu nastavu.

Potrebno je istaknuti da se rezultati istraživanja ne mogu generalizirati na cjelokupnu populaciju učenika predmetne nastave u Republici Hrvatskoj, ali svakako ukazuju na određena kritična područja u provedbi nastave na daljinu. Rezultati mogu poslužiti za ispravljanje nedostataka i prilagođavanje učeničkim potrebama ako u budućnosti bude nužno ponovno uspostavljanje nastave na daljinu. Ograničenje istraživanja proizlazi iz činjenice da je ono provedeno na početku primjene takvoga modela nastave pa je relevantno za to razdoblje (prva tri tjedna). Tada je naglasak bio na uspostavi sustava pa su vrednovanje i ocjenjivanje u tom početnom razdoblju bili u drugome planu. Stoga bi u budućnosti bilo korisno istražiti formativno i sumativno vrednovanje u nastavi na daljinu za vrijeme pandemije bolesti COVID-19. Neki su učenici navodeći nedostatke nastave na daljinu procijenili da su usvojili manje znanja pa bi u budućnosti bilo korisno istražiti ostvarenost odgojno-obrazovnih ishoda tijekom nastave na daljinu.

LITERATURA

- British Council. (2020a). A global snapshot of Ministries of Education responses in the state primary and secondary sector https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/Covid_19_Ministry_of_education_snapshot_1.pdf
- British Council. (2020b). A survey of teacher and teacher educator needs during the Covid-19 pandemic April - May 2020 <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/covid19-teacher-teacher-educator-survey.pdf>
- DOYLE, O. (2020). COVID-19: Exacerbating Educational Inequalities? <http://publicpolicy.ie/papers/covid-19-exacerbating-educational-inequalities/>
- ĆUKUŠIĆ, M., M. JADRIĆ. (2012). *E-učenje, koncept i primjena*. Zagreb: Školska knjiga d.d.
- Fauzi, I., & Sastra Khusuma, I. H. (2020). Teachers' Elementary School in Online Learning of COVID-19 Pandemic Conditions, *Jurnal Iqra' : Kajian Ilmu Pendidikan*. 5(1): 58–70. <https://doi.org/10.25217/ji.v5i1.914>
- HUANG, R. H., LIU, D. J., TLILI, A., YANG, J. F., & WANG, H. H. (2020). Handbook on facilitating flexible learning during educational disruption: The Chinese experience in maintaining uninterrupted learning in COVID-19 Outbreak. *Smart Learning Institute of Beijing Normal University UNESCO*.
- JOKIĆ, B., Z. RISTIĆ DEDIĆ. (2020). Iskustva i zadovoljstvo učenika 7. razreda online nastavom - Medijsko izvješće. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. <https://www.srednja.hr/app/uploads/2020/06/Zadovoljstvo-i-iskustva-online-nastavom-7.-razred-IDIZ.pdf>
- JOKIĆ, B., Z. RISTIĆ DEDIĆ, I. ERCEG, I. KOŠUTIĆ, G. KUTEROVAC JAGODIĆ, I. MARUŠIĆ, J. MATIĆ BOJIĆ, J. ŠABIĆ. (2019). *Obrazovanje kao cilj, želja i nada – Završno izvješće znanstveno-istraživačkog projekta Obrazovne aspiracije učenika u prijelaznim razdobljima hrvatskog osnovnoškolskog obrazovanja: priroda, odrednice i promjene (COBRAS)*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. https://www.idi.hr/aspiracije/zi_cobras.pdf
- MARTIN, F., B. STAMPER, C. FLOWERS. (2020). Examining student perception of readiness for online learning: Importance and confidence, *Online Learning Journal*. 24(2): 38 – 58. <https://doi.org/10.24059/olj.v24i2.2053>
- MATIJEVIĆ, M., T. TOPOLOVČAN. (2017). *Multimedijska didaktika*. Zagreb: Školska knjiga d.d.

- MOORE, J. L., C. DICKSON-DEANE, K. GALYEN. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?, *Internet and Higher Education*. 14(2): 129–135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>
- REESE, H. W. (2011). The learning-by-doing principle. *Behavioral Development Bulletin*. 17(1): 1–19. <https://doi.org/10.1037/h0100597>
- RISTIĆ DEDIĆ, Z. (2020). Pilot istraživanje učeničkih potreba i suočavanja s izazovima online nastave u ožujku 2020. godine (Preliminarno izvješće) – Serija IDIZ-ovi vidici 003. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- SINGH, V., A. THURMAN. (2019). How Many Ways Can We Define Online Learning? A Systematic Literature Review of Definitions of Online Learning (1988-2018), *American Journal of Distance Education*. 33(4): 289–306. <https://doi.org/10.1080/08923647.2019.1663082>
- SNELLING, J., D. FINGAL. (2020). 10 strategies for online learning during a coronavirus outbreak. International Society for Technology in Education. <https://www.iste.org/explore/10-strategies-online-learning-during-coronavirus-outbreak>.
- SURMA, T., P. A. KIRSCHNER. (2020). Technology enhanced distance learning should not forget how learning happens, *Computers in Human Behavior*. 110 (2020) 106390. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106390>
- VRKIĆ DIMIĆ, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće, *Acta Iadertina*. 10(1): 49–60. <https://doi.org/10.15291/ai.1270>
- The World Bank. (2020). How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic. <https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-to-support-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic>

INTERNETSKI IZVORI

URL1: Metodika i komunikacija e-obrazovanja – CARNet Referalni centri za e-obrazovanje.

<http://edupoint.carnet.hr/referalni/obrazovni/mkod/metodika.html> (pristu-

- pljeno 1. rujna 2020.).
- URL2: COVID-19 Impact on Education – UNESCO. <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse> (pristupljeno 1. rujna 2020.).
- URL3: Smjernice osnovnim i srednjim školama vezano uz organizaciju nastave na daljinu uz pomoć informacijsko – komunikacijske tehnologije – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Vijesti/2020//Smjernice%20osnovnim%20i%20srednjim%20skolama%20vezano%20uz%20organizaciju%20nastave%20na%20daljinu.pdf> (pristupljeno 1. rujna 2020.).
- URL4: Uputa svim osnovnim i srednjim školama vezano uz organizaciju nastave na daljinu – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Vijesti/2020/Upute%20MZO-a_13_03_2020.pdf (pristupljeno 1. rujna 2020.).
- URL5: Akcijski plan za provedbu nastave na daljinu – Model nastave na daljinu - Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NastavaNaDaljinu//Akcijski%20plan%20za%20provedbu%20nastave%20na%20daljinu%20-%20Model%20nastave%20na%20daljinu.pdf> (pristupljeno 1. rujna 2020.).
- URL6: Upitnik o izvođenju nastave na daljinu u razdoblju od 16. ožujka 2020. do 26. lipnja 2020. – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://skolazavot.hr/upitnik-o-izvođenju-nastave-na-daljinu-u-razdoblju-od-16-ozujka-2020-do-26-lipnja-2020-odgovori-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika/> (pristupljeno 1. rujna 2020.).
- URL7: Preporuke o organizaciji radnog dana učenika tijekom održavanja nastave na daljinu – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Vijesti/2020/Preporuke%20o%20organizaciji%20radnog%20dana%20ucenika%20tijekom%20održavanja%20nastave%20na%20daljinu.pdf> (pristupljeno 1. rujna 2020.).
- URL8: Modeli i preporuke za rad u uvjetima povezanima s COVID-19 - Pedagoška/školska godina 2020./2021. – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti//Modeli%20i%20preporuke%20za%20provedbu%20nastave%20u%202020-2021%2029.8.2020.pdf> (pristupljeno 1. rujna 2020.).

OPINIONS AND EXPERIENCES OF HIGHER GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS ABOUT DISTANCE LEARNING DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Blanka RUNTIĆ

Primary school Kman-Kocunar, Split

Nela KAVELJ

Primary school Kman-Kocunar, Split

ABSTRACT

KEYWORDS:

information and communication technology, online teaching, primary school, pupils' satisfaction

In the circumstances surrounding the closure of schools in order to stop the spread of the coronavirus, distance learning has been a major challenge for teachers, students and parents. The aim of this research was to explore pupils' experiences and opinions about distance learning in subject teaching (grades 5 - 8) during the COVID-19 pandemic. The study was conducted on a sample of 174 primary school pupils from Split. Data were collected by anonymous surveying of students via an online questionnaire after three weeks of distance learning. The questionnaire contained closed-ended and open-ended questions. The results showed that the average student grade for distance learning was 3.50. Respondents ≈2 times more often stated the disadvantages than the advantages of distance learning, which indicates developed critical thinking skills and certain difficulties in this model of teaching. Among the advantages of such a model of teaching, students most frequently mentioned: interesting and fun teaching, the use of digital quizzes and games and the possibility of longer sleep. Among the disadvantages of distance learning from student's perspective the following categories dominate: assigning too many tasks to work on, inability to socialize with friends, difficulties in understanding the material, and lack of explanation and instruction by some teachers. Most respondents have digital devices of appropriate quality, but only 1/3 are completely independent in their use. Others need more or less help in using ICT. Even 71% of respondents study less than the recommended 6 hours during the day, but despite of that, even 43% of respondents believe that teachers assign too many tasks and that the tasks are too demanding. Slightly more than half of the respondents (51%) reported that teachers always explain the material well enough using materials

they publish, follow them in their work, give additional instructions and provide the necessary support. Considering the uncertain epidemiological circumstances and the possibility of re-applying the model of distance learning or hybrid learning model, reported experiences and advantages and disadvantages of distance learning from a student's perspective, can be useful guidelines that will serve to improve pedagogical practice in the future.

Kombinirani razredni odjel: socioekonomska nužnost ili pedagoški izbor?

Rahaela VARGA

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

Matea SABLJAK

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

UDK: 37.018.52

DOI: 10.15291/ai.3209

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 6. studenoga 2020.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

*dobrobit učenika,
heterogenost učenika,
ishodi učenja, kombinirani
razredni odjel, kvaliteta
nastave, studenti,
pedagogija*

Na globalnoj se razini povećava broj osnovnih škola u kojima se nastava odvija istovremeno s učenicima dvaju ili više razreda u tzv. kombiniranom razrednom odjelu. Glavni je razlog organiziranja takve forme odgoja i obrazovanja nedovoljan broj učenika za uspostavljanje klasičnoga razreda koji čine učenici istog godišta. Premda je uzrok njegova uvođenja nedostatak povoljnijih društvenih i gospodarskih uvjeta, moguće je u njemu prepoznati određene odgojne dobrobiti za učenike. Odgovor na pitanje je li formiranje kombiniranoga odjela socioekonomska nužnost, ili bi pak trebao postati namjeran odabir kompetentnoga učitelja zbog dobrobiti koje ima za učenike, ovisit će o tome stoje li u fokusu prednosti ili nedostatci kombiniranoga razrednog odjela. Cilj je bio ispitati spremnost prihvatanja zaposlenja u kombiniranom razrednom odjelu u odnosu na razvijenost kompetencija. Rezultati su pokazali kako najveći broj sudionika istraživanja ne bi želio raditi u kombiniranom razrednom odjelu, posebice ne na početku svoje karijere jer rad u takvim uvjetima procjenjuju zahtjevnijim. Pozitivnije viđenje kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu imali su sudionici istraživanja koji su i sami bili učenici kombiniranoga razrednog odjela. Zaključuje se da je među sudionicima istraživanja kombinirani odjel dominantno procijenjen kao socioekonomska nužnost, a ne kao pedagoški izbor.

UVOD

Sustav odgoja i obrazovanja nedvojbeno je povezan s društvenim i gospodarskim stanjem određene države. Smjer utjecaja pritom je obostran, gospodarsko stanje utječe na kvalitetu obrazovanja, a kvaliteta obrazovanja na gospodarstvo. Dok suvremeno društvo proklamira nastojanja k većoj kvaliteti obrazovanja, određenje onoga što predstavlja kvalitetu obrazovanja razlikuje se s obzirom na poziciju s koje se ona problematizira – ekonomsku ili pedagojsku. Premda je u oba slučaja riječ o društvenim znanostima, ekonomisti će kvalitetu obrazovanja problematizirati kroz prizmu financijske održivosti, a u službi zadovoljavanja potreba gospodarskoga sektora, dok će se s pedagoškoga gledišta obrazovanje promatrati kao platforma individualnoga razvoja (mlađih) naraštaja kojim će se unaprijediti stupanj razvijenosti pojedinoga društva, između ostaloga i u gospodarstvenom smislu. Pritom se ne smije ispustiti iz vida činjenica da se veća ulaganja u obrazovanje ne zrcale nužno, niti izravno, u višu kvalitetu obrazovanja. Rezultati metaanalize istraživanja kvalitete obrazovanja pokazuju kako je jedini dokazani prediktor kvalitete obrazovanja - kvaliteta učitelja (Palekčić, 2008).

Kvaliteta učitelja se ogleda u izraženoj pedagoškoj kompetenciji koja se razvija cjeloživotnim učenjem – formalnim, neformalnim i informalnim (Rogić i Karamatić Brčić, 2016). Prema kompetencijskom okviru (Preporuka europskog parlamenta i saveza, 2010) svaku kompetenciju čine tri sastavnice: razumijevanje, vještine i stavovi. U slučaju pedagoške kompetencije to bi značilo da kvalitetan učitelj zna kako odgojno djelovati, može odgojno djelovati i želi odgojno djelovati. Područja toga djelovanja, prema Jurčiću (2012), obuhvaćaju: izgradnju kurikuluma, organizaciju i vođenje nastave, utvrđivanje učenikova postignuća, kreiranje razredne klime i suradnju s roditeljima učenika. Iz navedenoga se može iščitati kako su uvjerenja posebno važna za pedagoško djelovanje u motivacijskom smislu. Uvjerenja će učitelja utjecati na njihovu motivaciju za pedagoški rad, ali će i iskustvo rada u razredu doprinijeti razvoju i mijenjanju postojećih uvjerenja o poučavanju. Zato je važno, uz uvjerenja iskusnih učitelja, proučavati i uvjerenja učitelja s nedostatnim iskustvom čija se profesionalna kompetencija tek počinje razvijati.

Kompetencija posebno dolazi do izražaja u izazovnim uvjetima. Izazovnost uvjeta može se ogledati u specifičnim potrebama novih generacija, ali i u ote-

žanim uvjetima rada. Kao odgovor na depopulaciju (ruralnih područja) koja je prisutna u Republici Hrvatskoj zbog iseljavanja i negativnoga prirodnog prirasta (Matić Roško, 2017), povećava se broj osnovnih škola u kojima je nastava organizirana u kombiniranim odjelima. Najčešće je to slučaj u područnim školama u mjestima gdje je broj djece nedovoljno velik za formiranje dobno homogenoga razreda (Lučić i Matijević, 2004). Vidljivo je kako je primarni razlog organiziranja takve forme odgoja i obrazovanja nedostatak povoljnijih socioekonomskih uvjeta. U nastavku se propituje opravdanost organiziranja nastave u takvoj formi s pedagoškoga stajališta.

SPECIFIČNOSTI ODGOJNO-OBRAZOVNOGA RADA U KOMBINIRANOM ODJELU

Nastava u kombiniranom odjelu podrazumijeva istovremeni pedagoški rad jednoga učitelja s učenicima dvaju ili više razreda u istom prostoru (Berry i Little, 2006). Učenici su u takvom razrednom odjelu različite dobi i pohađaju različite razine obrazovanja – moguće su kombinacije dvaju, triju ili svih četiriju početnih razreda osnovne škole (Petrović, 2010). U kombiniranom razrednom odjelu djeluju prostorne, socijalne i emocionalne komponente koje čine okvir pedagoškoga djelovanja takvoga razreda, a odnose se na uređenje prostorije u kojoj učenici borave, materijalne uvjete rada, provedene aktivnosti učenika i metode rada učitelja (Šuvar, 2011). Najčešće se nastava odvija izmjenjivanjem izravnoga i neizravnoga poučavanja (Bognar, 1982; Lučić i Matijević, 2004), tj. tako da učitelj izravno radi s jednim razredom, dok učenici drugoga razreda rade samostalno na određenim zadacima s unaprijed pripremljenim nastavnim materijalima.

Recentna istraživanja ukazuju na činjenicu da je takva organizacija odgoja i obrazovanja široko rasprostranjen fenomen i predstavlja otprilike jednu trećinu svih razreda na svjetskoj razini (Barbetta i sur., 2018), a broj je kombiniranih razrednih odjela u stalnom porastu (Khazaei i sur., 2016) te se predviđa da će se i u budućnosti nastaviti povećavati (Mulryan-Kyne, 2007). Stoga se nameće pitanje je li takva organizacija nastave nepovoljnija za razvoj učenika od dobno homogenoga razreda te time predstavlja nužno zlo. Pritom se prepoznaje uvjerenje da je postojanje kombiniranoga razrednog odjela opravdano samo u socioekonomskoj situaciji kada bi druga opcija značila uskraćivanje

učenicima ostvarivanje prava na obrazovanje, što nije prihvatljivo (UNICEF, 1989).

Upravo zbog te bojazni brojna su se istraživanja usmjerila na proučavanje nedostataka kombiniranoga razrednog odjela u odnosu na klasični razredni odjel. Suprotno očekivanjima, u tom su se procesu iskristalizirale i brojne prednosti kombiniranoga razrednog odjela pred klasičnim razrednim odjelom. Za ilustraciju, Mulryan-Kyne (2004) navodi sljedeće dobrobiti za učenike kombiniranoga razrednog odjela koje su prepoznali sami učitelji: slabijim učenicima odgovara rad u kombiniranom razrednom odjelu jer omogućava više kontinuiteta te raniju intervenciju učitelja, a korisno im je i što određenim sadržajima budu višekratno izloženi u ranijoj i starijoj dobi; mlađim učenicima pomaže što su izložena sadržajima za starije učenike koje (ne)namjerno uče; stariji učenici profitiraju time što dobivaju „stalno ponavljanje“ koje se odvija u kombiniranom razrednom odjelu; učenici postaju samostalniji; odličašima koristi rad u kombiniranom razrednom odjelu radi prilike za razvijanjem socijalne kompetencije. Isto istraživanje prepoznaje i pozitivne aspekte rada u kombiniranom razrednom odjelu za učitelje: zamjetan je pozitivan učinak na poučavanje i učenje pa su učitelji zadovoljniji. Socijalne se prednosti odnose na to da: učitelji bolje upoznaju svoje učenike; vlada pozitivna obiteljska klima u razredu; djeca uče interakcijom s različitim učenicima.

Nedostatci koje navode učitelji, prema istraživanju Mulryan-Kyne (2004), odnose se na: nedovoljno vremena za planiranje i provedbu nastavnih aktivnosti što narušava kvalitetu poučavanja i učenja; potrebno je više organiziranja i planiranja; učenici moraju dijeliti učitelja pa su time obično oštećeni stariji učenici kojima mlađi mogu biti i ometajući faktor; javljaju se problemi vezani uz disciplinu i vođenje razreda; broj djece u razredu je prevelik; neadekvatna je priprema učitelja za rad u kombiniranom razrednom odjelu, udžbenici nisu prilagođeni; učitelji su izolirani u profesionalnom i društvenom smislu; nastavni program je preopširan.

Iz navedenoga slijedi da se sva navedena obilježja kombiniranoga razrednog odjela mogu svesti na dva dominantna izvora koja opisuju njegove dvije glavne značajke: heterogenost i simultanost. Heterogenost kao obilježje učenika ogleda se u različitoj dobi, a time i različitim sposobnostima, pa zahtjeva diferencijaciju i individualiziran pristup učitelja (Hyry-Beihaimmer i Hascher, 2015). Zbog toga je glavna odlika nastave u kombiniranom odjelu usmjerena

na učenika, pa je organizacija provedbe nastavnih aktivnosti fleksibilna, klima sigurna i opuštana, lako se implementiraju inovacije, i podržava se učenje vlastitim tempom.

S druge pak strane, simultanost u vidu istovremenoga odvijanja dviju (ili više) aktivnosti za različite razrede na koje učitelj mora raspodijeliti vrijeme (Berry, 2002) predstavlja glavni razlog prigovora koji se odnosi na kombinirani razredni odjel. Istovremeno odvijanje paralelne nastave rezultira ograničenim vremenom za poučavanje. Znači da je učitelju zahtjevnije organizirati aktivnosti i raspored sati po predmetima, resursi su oskudniji, a često mu nedostaje i profesionalna podrška u radu.

Dakle, odgovor na pitanje je li formiranje kombiniranog odjela socioekonomska nužnost ili je pak namjeran odabir kompetentnoga učitelja radi dobiti koje ima za učenike, ovisit će o tome stoje li u fokusu prednosti ili nedostaci kombiniranoga razrednog odjela. Ako su učitelji usmjereni samo na nedostatke takvoga rada, doživljavat će ga kao nužnost iz čega slijedi da je i manje vrijedan u usporedbi s njihovim prvim izborom – dobno homogenim razrednim odjelom. S druge strane, pozitivan stav prema kombiniranom odjelu i znanje o prednostima takve forme nastave za učenike, motivirat će učitelje na rad u kombiniranom odjelu. Stoga nas je zanimalo kakva uvjerenja prevladavaju među budućim učiteljima.

METODOLOGIJA

Cilj i zadatci istraživanja

Cilj je bio ispitati popularnost rada u kombiniranom odjelu među budućim učiteljima. Da bi se on ostvario postavljeni su sljedeći zadatci:

Zadatak 1: odrediti udio studenata učiteljskoga studija koji želi raditi u kombiniranom odjelu.

Zadatak 2: odrediti razdoblje karijere u kojemu žele raditi u kombiniranom odjelu.

Zadatak 3: odrediti preferirani izbor lokacije na kojoj žele raditi u kombiniranom odjelu.

Zadatak 4: utvrditi statistički značajne razlike u stavovima studenata koji su sami bili učenici u kombiniranom odjelu i onih koji nisu.

Sudionici istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 158 studenata Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku (integrirani preddiplomski i diplomski sveučilišni Učiteljski studij), koji su po povratku s terenske nastave u kombiniranom odjelu odgovorili na pitanja da bi se stekao uvid u njihov stav prema budućem potencijalnom radu u kombiniranom odjelu.

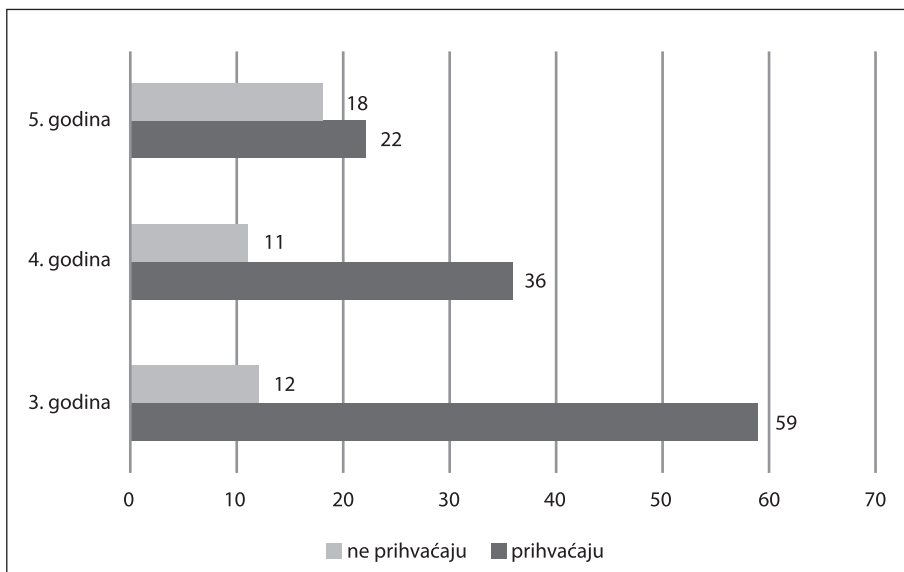
Instrument istraživanja

Upitnik je konstruiran za potrebe opsežnijega istraživanja (Cronbachova alfa =0,911), a u radu će se prezentirati dio prikupljenih podataka koji se odnosi na cilj rada. Uz zatvorena pitanja (37 tvrdnje) oblikovana u Likertovu skalu procjene slaganja od 5 stupnjeva, studentima je postavljeno i otvoreno pitanje da bi mogli obrazložiti svoje odgovore. Na česticama opisanim u radu, primijenjeni mjerni instrument posjeduje prihvatljivu razinu pouzdanosti s Cronbachovim koeficijent unutarnje konzistencije ($\alpha=0,812$).

Rezultati i rasprava

Dobiveni rezultati predstavljeni su u nastavku redom koji slijedi istraživačke zadatke. **Prvo**, utvrđen je udio studenata budućih učitelja koji bi prihvatili posao učitelja u kombiniranom odjelu, a on iznosi samo 26,58% od ukupnoga broja sudionika. Kada se u obzir uzme godina studija, veći je udio studenata na nižoj godini studija izrazio svoju spremnost za zapošljavanje u kombiniranom odjelu u usporedbi s višim godinama (slika 1). Točnije, među studentima treće godine, njih 83,09% spremno je prihvatiti zaposlenje u kombiniranom odjelu, dok se taj postotak smanjuje među studentima četvrte godine (76,59%), a još je niži u slučaju završne godine studija (55,00%).

Studenti sami daju obrazloženje takvih odgovora. Najmlađa skupina studenata koja je sudjelovala u istraživanju najviše ističe pozitivna obilježja kombiniranoga razrednog odjela: „U kombiniranom razrednom odjelu manji je broj djece s kojima se mogu više povezati i bolje ih upoznati.“; „Manje je učenika u kombiniranom razrednom odjelu i vlada obiteljska atmosfera, opuštenost.“; „Smatram da bi radom u kombiniranom razrednom odjelu učitelji još više razvili svoje kompetencije te dobili iskustvo kojim bi poboljšali nastavnu praksu.“; „Prihvatila bih posao u kombiniranom razrednom odjelu zato što je zanimljivije, nemate ‘rupu’ dok učenici nešto samostalno rade.“; „Prihvatila bih ga



SLIKA 1. Spremnost prihvaćanja zaposlenja u kombiniranom odjelu

svakako.“ (studenti 3. godine).

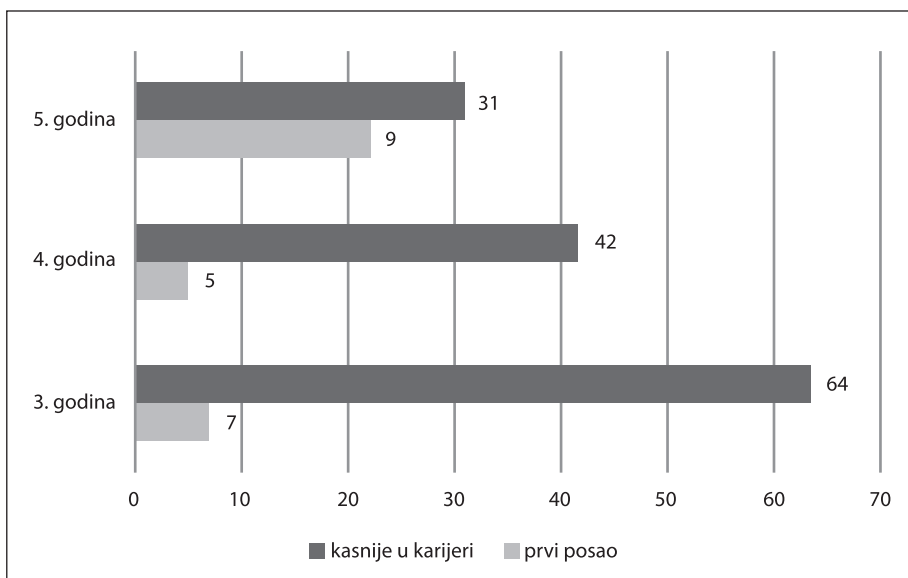
Stariji studenti navode kako bi im rad u kombiniranom razrednom odjelu predstavljao profesionalni izazov: „Prihvaćanje posla u kombiniranom razrednom odjelu značilo bi prihvaćanje jednog novog izazova i stjecanje iskustva.“; „Smatram da bi svaki učitelj trebao proći rad u kombiniranom razrednom odjelu u svojoj karijeri jer je taj rad zahtjevniji za učenike, ali i za učitelja. Učiteljima je potrebno puno više iskustva, znanja i vještina kako bi uspješno ispunjavali svoje obveze.“; „Novo iskustvo, izazov, obiteljsko okruženje i prijateljska atmosfera, dobra organizacija, rad na vlastitim sposobnostima vođe.“ (studenti 4. godine).

Studenti završne godine većinom ne žele raditi u kombiniranom razrednom odjelu pa im je to zadnja opcija: „Posao u kombiniranom razrednom odjelu prihvatila bih ako nema drugog slobodnog radnog mjesta.“; „Ako ne postoji druga opcija, prihvatila bih posao u kombiniranom razrednom odjelu.“; „Posao u kombiniranom razrednom odjelu prihvatila bih ako se nisam u mogućnosti zaposliti u klasičnom odjelu.“; „Prihvatila bih posao u kombiniranom razrednom odjelu ako bih dobivala dvaput veću plaću.“ (studenti 5. godine).

U starijem se istraživanju Walsh (1989) također pokazalo da kombinirani odjel prati nepovoljna reputacija. Naime, ispitivan je stav samih učenika

kombiniranoga razrednog odjela, njihovih roditelja i naposljetku učitelja. Sve grupe sudionika su dominantno iskazale negativan stav, tvrdeći kako ne bi ponovno izabrali pohađanje nastave u kombiniranom razrednom odjelu. U novijem se ipak istraživanju tvrdi kako su kombinirani razredni odjeli zbog navedenih prednosti pridobili naklonost samih učitelja (Mulryan-Kyne, 2004) te pedagoga i edukacijskih psihologa (Barbetta i sur., 2018). Najizraženiji su strahovi budućih učitelja, a odnose se na teškoću usklađivanja paralelnih rasporeda, teškoću smjenjivanja izravnoga i neizravnoga poučavanja, nedostatak nastavnih materijala (udžbenici, priručnici...), vremensku zahtjevnost planiranja nastave, nedostatak vremena za provedbu svih planiranih aktivnosti i nedostatnu osposobljenost za rad u kombiniranom odjelu (Varga i sur., 2019).

Da bismo doznali procjenjuju li studenti da će njihova spremnost biti veća u ovisnosti s porastom radnoga iskustva, **drugim smo zadatkom** propitali bi li radije prihvatili biti učiteljem u kombiniranom odjelu na početku svoje karijeri ili kasnije tijekom učiteljske karijere. Slika 2 pokazuje kako su studenti svjesni da rad u kombiniranom odjelu predstavlja svojevrсни profesionalni izazov za koji bi bili spremniji kasnije nego na početku svoje karijere. Od ukupnoga broja sudionika istraživanja, njih samo 13,29% spremno je prihvatiti prvi



SLIKA 2. Spremnost prihvaćanja zaposlenja u kombiniranom odjelu s različitim radnim iskustvom

posao u kombiniranom odjelu, dok bi preostalih 86,71% to radije odgodili, kada steknu više radnoga iskustva. Usprkos tome što im rad u kombiniranom odjelu nije prvi izbor, najveći udio studenata završne godine studija iskazuje spremnost prihvatanja zaposlenja u kombiniranom odjelu na početku svoje karijere (22,50%). Još manje studenata četvrte godine (10,63%) prihvatilo bi ga kao prvi posao, a najmanje studenata treće godine (9,86%).

Takvi su nalazi podudarni nalazima prethodnih studija. Primjerice, Lloyd (1997) prenosi da su učitelji s duljim radnim iskustvom spremniji prihvatiti posao u kombiniranom odjelu. Općenito, stariji učitelji percipiraju rad u kombiniranom odjelu pozitivnijim nego mlađi kolege jer su svjesniji njegovih prednosti za učenike. Suprotno tomu, prema Saqlain (2015), učitelji se početnici ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad u kombiniranom odjelu upravo zbog njegove glavne odlike – nužnosti simultanoga vođenja nastavnih aktivnosti. Dobiveni podatci sugeriraju da su studenti s razvijenijom razinom pedagoške kompetencije samokritičniji i više sumnjaju u svoju pripremljenost za rad u kombiniranom razrednom odjelu.

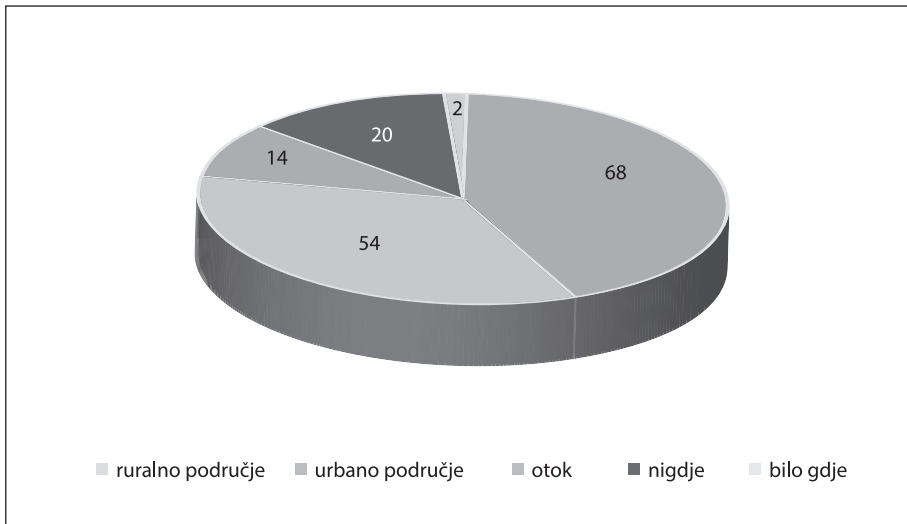
„Smatram da je rad u takvom odjelu problem ponajviše učitelju jer mu je potrebno mnogo iskustva i energije, što mi nakon studija nemamo.“; „Mislim da je kombinirani odjel jedan veliki izazov za učitelja. No, takvim iskustvom se razvija kreativnost, mogućnost usavršavanja kod pripreme sata i slično.“; „Iz iskustva znam kako je to i voljela bih tako započeti svoju karijeru. Izuzetno je stresno, ali se mnogo nauči iz tog iskustva.“; „Posao učitelja puno je teži u kombiniranom razrednom odjelu nego u klasičnom razrednom odjelu“ (studenati 5. godine).

Treći zadatak odnosio se na utvrđivanje studentskih preferencija s obzirom na lokaciju rada u kombiniranom odjelu. Dobiveni podatci (slika 3) pokazuju kako studenti najčešće biraju rad u ruralnim sredinama (43,03%). Pritom misle na rad u područnoj školi, kakvu su možda i sami pohađali što je vidljivo iz njihovih odgovora na otvoreno pitanje:

„Topla zajednica i podrška roditelja. Od velike mi je važnosti i blizina doma, tako da bih radije uzela posao u kombiniranom razrednom odjelu u blizini svoga sela nego „bolju“ poziciju i jedan razred daleko od kuće“ (student 3. godine).

„Voljela bih steći iskustvo u kombiniranom odjelu iako je veliki izazov, privlači me rad u obiteljskoj, toploj atmosferi i voljela bih raditi na selu“ (student 4. godine).

Ne čudi studentski odabir urbanih škola u kojima bi radili u kombiniranom odjelu s obzirom na to da gradovi nude potrebnu infrastrukturu kao i mogućnosti zaposlenja ostalih članova obitelji (supruge/supruga) te nastavak školovanja njihove djece (34,17%). Ipak, gradske škole u pravilu nemaju kombiniranih odjela jer za njima ne postoji socioekonomska potreba (postoji dovoljan broj djece da bi se formirao dobno homogen razred), a iz pedagoških se razloga oni ne uspostavljaju.



SLIKA 3. Preferirani izbor lokacije zaposlenja u kombiniranom odjelu

Rad u kombiniranom odjelu na otocima očekivano nije primarni studentski odabir s obzirom na to da je riječ o studentima koji potječu iz kontinentalne Hrvatske pa bi preseljenje predstavljalo dodatni trošak, ali i odvajanje od obitelji i prijatelja, tj. odricanje od socijalne mreže podrške u privatnom, ali i profesionalnom smislu. Naime, ranije studije izvještavaju o teškoj dostupnosti profesionalnoga usavršavanja za učitelje koji rade na udaljenim i izoliranim područjima (npr. Mulryan-Kyne, 2004).

Premda su studenti sudjelovali u istraživanju nakon uvida u rad učitelja u kombiniranom odjelu u okviru terenske nastave, neki od njih su ipak imali potpunije iskustvo na temelju kojega su formirali svoj stav o radu u kombiniranom odjelu jer su i sami bili učenici u kombiniranom odjelu. Riječ je o 16 sudionika istraživanja (10,12%). Da bi se utvrdilo postoji li statistički značajna razlika u njihovoj spremnosti na rad u kombiniranom odjelu i spremnosti stu-

denta koji nisu bili učenici u kombiniranom odjelu (**četvrti zadatak**), primijenjen je t-test za nezavisne uzorke. Rezultati t-testa sugeriraju da postoje određene razlike u procjeni uvjeta rada, organizacije rada i učinkovitosti nastave u kombiniranom odjelu (tablica 1).

TABLICA 1. Razlike u procjeni rada u kombiniranom razrednom odjelu između studenata koji su sami bili učenici kombiniranog odjela i studenata koji su pohađali nastavu u klasičnom odjelu

| čestica | t | df |
|---|----------|-----|
| <i>važnost područnih škola za život cijelog naselja</i> | -9,169** | 155 |
| <i>presudno iskustvo učitelja</i> | -3,446** | 156 |
| <i>bolji odnosi učitelja i učenika</i> | -3,547** | 156 |
| <i>usmjerenost nastave na učenika</i> | -2,930** | 156 |
| <i>nužna osposobljenost za rad u kombiniranom odjelu</i> | -2,277** | 156 |
| <i>uvažavanje individualnih razlika</i> | -2,333* | 155 |
| <i>prekomjeran broj učenika</i> | -1,162 | 156 |
| <i>roditeljski izbor</i> | -0,092 | 156 |
| <i>negativna selekcija učitelja</i> | -0,059 | 156 |
| <i>profesionalna i društvena izolacija učitelja</i> | -0,470 | 156 |
| <i>stresnost poučavanja</i> | -0,488 | 156 |
| <i>nužnost podrške stručno-pedagoške službe, ravnatelja i roditelja</i> | 0,109 | 156 |
| <i>nemogućnost profesionalnog napredovanja</i> | -1,582 | 156 |
| <i>dominacija učitelja</i> | 0,727 | 156 |
| <i>neophodnost tihog rada</i> | 0,891 | 156 |
| <i>bučno ometanje</i> | -0,287 | 156 |
| <i>nemoguće uspostavljanje discipline</i> | -1,177 | 156 |
| <i>moguće usavršavanje</i> | -0,288 | 156 |
| <i>rad ispunjavajuć za učitelja</i> | -0,279 | 156 |
| <i>opuštena obiteljska atmosfera</i> | -1,710 | 156 |
| <i>prirodnije učenje</i> | 0,201 | 156 |
| <i>lakše inoviranje nastave</i> | -0,525 | 156 |
| <i>razlika u učeničkoj starosti koristi se za bolje učenje</i> | -1,840 | 156 |
| <i>prilagođavanje nastavnog plana i programa</i> | -1,866 | 156 |
| <i>narušena kvaliteta nastave</i> | -0,536 | 156 |

| čestica | t | df |
|---|--------|-----|
| <i>nužna kreativnost učitelja</i> | -0,003 | 156 |
| <i>nužno radno iskustvo učitelja</i> | 0,153 | 156 |
| <i>negativan utjecaj na učenje</i> | -1,634 | 155 |
| <i>slabija sposobnost učenja u djece</i> | -1,447 | 155 |
| <i>nastava korisnija slabijim učenicima</i> | 0,216 | 155 |
| <i>periferno učenje sadržaja višeg razreda</i> | -0,347 | 155 |
| <i>veća korist za mlađe učenike</i> | 1,986 | 155 |
| <i>nemogućnost usredotočenja na vlastiti rad</i> | -0,345 | 155 |
| <i>učenje kroz interakciju</i> | -1,118 | 155 |
| <i>više samopouzdanje učenika</i> | 0,468 | 155 |
| <i>viša socijalna kompetencija</i> | -0,296 | 155 |
| <i>lakša integracija učenika s posebnim potrebama</i> | 0,264 | 155 |

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

U tablici 1 prikazani su rezultati istraživanja koji pokazuju da se sudionici uglavnom slažu u procjeni čestica koje se odnose na uvjete rada, organizaciju nastave i učinkovitost nastave u kombiniranom odjelu. Statistički značajne razlike pronalaze se samo na šest čestica u sve tri kategorije. Konkretnije, studenti koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela, značajno više ($M=5,00$) procjenjuju važnost područne škole u odnosu na učenike koji su bili učenici klasičnoga razrednog odjela ($M=3,45$). Osim toga, postoji statistički značajna razlika u njihovoj procjeni čestice koja govori da iskusniji učitelji imaju bolje mišljenje o kombiniranom odjelu od početnika. Utvrđena razlika ide u korist studenata koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela ($M=4,63$), što znači da oni značajno važnijim procjenjuju iskustvo učitelja u odnosu na studente koji su bili učenici klasičnoga odjela ($M=3,84$). Također, studenti koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela, značajno više ($M=4,63$) procjenjuju učiteljevo bolje poznavanje učenika kombiniranih razrednih odjela, nego učenika klasičnih odjela, u odnosu na studente koji su bili učenici klasičnih razrednih odjela ($M=3,77$). Zabilježena je statistički značajna razlika između studenata koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela i studenata koji su bili učenici klasičnoga razrednog odjela na čestici koja govori o usmjerenosti nastave prema učeniku. Studenti koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela značajno više ($M=4,44$) procjenjuju usmjerenost nastave na

učenika, u odnosu na studente koji su bili učenici klasičnoga razrednog odjela ($M=3,75$).

Sudionici se razlikuju i u mišljenju da studente treba više pripremiti za rad u kombiniranom razrednom odjelu. Utvrđena razlika ide u korist studenata koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela ($M=4,69$), što znači da oni značajno važnijim procjenjuju dodatnu pripremu studenata za rad u takvom odjelu, u usporedbi sa studentima koji su bili učenici klasičnoga razrednog odjela ($M=4,28$). Također, rezultati pokazuju da se procjena sudionika koji su bili učenici klasičnoga razrednog odjela i kombiniranoga razrednog odjela statistički značajno razlikuje u čestici koja predstavlja stupanj uvažavanja individualnosti u kombiniranom razrednom odjelu. Utvrđena razlika ide u korist studenata koji su bili učenici kombiniranoga razrednog odjela ($M=4,13$), u usporedbi sa studentima koji su bili učenici klasičnoga razrednog odjela ($M=3,52$).

Takvi rezultati pokazuju kako studenti koji su bili učenici u kombiniranom razrednom odjelu u većoj mjeri potvrđuju pozitivne karakteristike kvalitete nastave u kombiniranom razrednom odjelu koje su utvrđene prethodnim istraživanjima. Za ilustraciju, Hyry-Beihammer i Hascher (2015) tvrde da je diferencijacija nastavnih sadržaja središnje obilježje rada učitelja u kombiniranom razrednom odjelu, što znači da se učitelj prilagođava specifičnostima svakoga učenika u procesu planiranja nastave. Učitelji ulažu mnogo vremena kako bi upoznali učenike i na temelju utvrđivanja njihovih sposobnosti mogli osmisliti adekvatne aktivnosti, čime se potvrđuje da je nastava usmjerena na (različite) učenike. Prema Mulryan-Kyne (2004) učitelji unatoč opsežnijoj pripremi, a upravo zbog bliskijih odnosa u razredu, smatraju da ih rad u kombiniranom razrednom odjelu ispunjava. Posebno su pritom pozitivni učitelji s duljim radnim iskustvom u kombiniranom razrednom odjelu (Khazaei i sur., 2016), što je u skladu sa studentskom procjenom.

Na temelju sveukupnih rezultata statistički značajnih razlika između dvije skupine studenata, studenti koji su bili učenicima u kombiniranom razrednom odjelu imaju pozitivniju procjenu elemenata kvalitete u svim njezinim segmentima (uvjeti rada, organizacija nastave, učinkovitost nastave) u odnosu na studente koji nisu bili učenici u kombiniranom razrednom odjelu. Takav je nalaz suprotan starijem istraživanju (Walsh, 1989) koje je pokazalo da svi sudionici odgojno-obrazovnoga procesa u kombiniranom razrednom odjelu imaju negativnu percepciju takve nastave jer su i roditelji, i učitelji i učenici

ustvrdili da ne bi željeli ponoviti iskustvo obrazovanja u kombiniranom odjelu. Studije koje su provedene u međuvremenu popravile su percepciju rada u kombiniranom razrednom odjelu u određenoj mjeri.

ZAKLJUČAK

Istraživanju se pristupilo s namjerom utvrđivanja kako budući učitelji percipiraju rad u kombiniranom odjelu, odnosno kako bi se pronašao odgovor na pitanje jesu li u svojoj procjeni dominantno usmjereni na pozitivne ili negativne aspekte rada u kombiniranom odjelu. Primarna usmjerenost na nedostatke kombiniranoga odjela svjedoči o percepciji kombiniranoga odjela kao socioekonomske nužnosti, dok primarna usmjerenost na prednosti kombiniranoga odjela ukazuje na činjenicu da ga doživljavaju kao pedagoški opravdan izbor organizacije učenja i poučavanja.

Rezultati su pokazali da je tek svaki četvrti sudionik istraživanja spreman prihvatiti zaposlenje u kombiniranom odjelu, a tek je svaki osmi sudionik istraživanja spreman kao prvi posao prihvatiti rad u kombiniranom odjelu. Iz tih se podataka može zaključiti kako rad u kombiniranom odjelu sudionici više percipiraju kao socioekonomsku nužnost nego kao pedagoški izbor. Statistički značajne razlike pronalaze se u percepciji sudionika koji su pohađali nastavu u kombiniranom odjelu i onih koji nisu, ali su te razlike pronađene na samo 6 od 37 čestica procjene. Pritom su sudionici koji imaju potpuniji uvid u kombinirani odjel jer su i sami bili učenici u takvom razredu imali pozitivniju sliku kombiniranoga odjela u vidu uvjeta rada, organizacije nastave i uspješnosti učenika.

Premda su takvi rezultati dobiveni na uzorku koji nije reprezentativan i nije ih opravdano generalizirati, iz njih se može iščitati potreba za mijenjanjem postojećega stanja. S obzirom na to da su najpopularnije mjesto zaposlenja u kombiniranom odjelu ruralne područne škole, nužno je priznati društvenu vrijednost odgoja i obrazovanja na razini (obrazovne) politike i društvenih odluka konkretnim razvojem infrastrukture i unaprjeđenje socioekonomskih uvjeta kojima će se osigurati dostupnost, ali i kvaliteta obrazovanja. Na individualnoj razini pojedinoga učitelja, važno je zadovoljiti obrazovne potrebe budućih učitelja, ali i učitelja koji već rade u kombiniranom razrednom odjelu. Prvima je potrebno osnaživanje razvojem kompetencija da bi se osjećali spre-

mnima za izazove rada u takvom okruženju, ali i osvješćivanje dobrobiti za učenike zbog kojih je kombinirani odjel pedagoški opravdan, dok je drugima potrebna stručna podrška u vidu cjeloživotnog učenja.

Budući da nisu prethodno provedena slična istraživanja u Hrvatskoj, primarni doprinos istraživanja ogleda se u detektiranju negativne percepcije rada u kombiniranom odjelu među budućim učiteljima, što može predstavljati motivacijsku prepreku prilikom implementacije demografskih politika. Daljnjim je istraživanjem potrebno ispitati profesionalne potrebe učitelja koji su na početku svoje karijere da bi se na njih moglo adekvatno odgovoriti i ohrabriti ih za odgojno-obrazovno djelovanje u kombiniranim odjelima. Postojeća saznanja potrebno je proširiti i istraživanjem stavova učitelja s duljim radnim iskustvom, a bilo bi uputno i usporediti stavove učitelja koji su zaposleni u kombiniranom odjelu sa stavovima učitelja koji to nisu.

LITERATURA

- BARBETTA, G. P., G. SORRENTI, G. TURATI. (2018). *Multigrading and Child Achievement*. Zurich: University of Zurich
- BERRY, C., A. W. LITTLE. (2006). Multigrade Teaching in London, England. U: Little, A. W. (ur.). *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities* (67–86). Dordrecht: Springer.
- BERRY, C. (2002). Multigrade teaching: implications for the continuing professional development of teachers in the Caribbean. U: Thomas, E. (ur) *Teacher Education: Dilemmas and Prospects* (183–192). London: Kogan.
- BOGNAR, L. (1982). *Nastava u područnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- HYRY-BEIHAMMER, E. K., T. HASCHER. (2015). Multigrade Teaching in Primary Education as a Promising Pedagogy for Teacher Education in Austria and Finland. U: Craig, C., L. Orland-Barak (ur.) *International Teacher Education: Promising Pedagogies (Part C). Advances in Research on Teaching* (89–113). Bingley: Emerald.
- JURČIĆ, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja: Područja kompetentnosti učitelja*. Zagreb: Recedo.
- KHAZAEI, L., P. AHMADI, S. MOMENI FAR, F. RAHMANI, H. BAKHSHI, A. ALI FAT, J. GHOLIPOUR, R. HOSSEINPOUR. (2016). Challenges and Disadvantages of Multigrade Teaching: Qualitative Research, *Science and Education*. 12(1): 135 – 141.
- LLOYD, L. (1997). Composite classes and teachers' beliefs, *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 25(3): 225–259.
- LUČIĆ, K., M. MATIJEVIĆ. (2004). *Nastava u kombiniranim odjelima, priručnik za učiteljice i učitelje*. Zagreb: Školska knjiga.
- MATIĆ ROŠKO, B. (2017). Education on Croatian Islands. U: Jurčević, K., Lj. Kaliterna Lipovčan, O. Ramljak (ur.) *Imagining the Mediterranean: Challenges and Perspectives* (389–395). Zagreb: Institute of Social Sciences Ivo Pilar, VERN Group.
- MULRYAN-KYNE, C. (2004). Teaching and Learning in Multigrade Classrooms: What Teachers Say, *The Irish Journal of Education*. 35 (1): 5–19.
- MULRYAN-KYNE, C. (2007). The preparation of teachers for multigrade teaching. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*. 23(4): 501–514.
- PALEKČIĆ, M. (2008). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika,

- Odgojne znanosti*. 10 (2): 403–423.
- PETROVIĆ, Đ. (2010). Poticanje kreativnosti u kombiniranom razrednom odjelu, *Život i škola*. 56 (24): 1–281.
- Preporuka europskog parlamenta i savjeta (2010). Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje – europski referentni okvir, *Metodika*. 11 (20): 169–182.
- ROGIĆ, A., M. KARAMATIĆ BRČIĆ. (2016). Cjeloživotno učenje ravnatelja. U: Vican, D., I. Sorić, I. Radeka (ur.) *Upravljanje odgojno obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja* (53–75). Zadar: Sveučilište u Zadru.
- SAQLAIN, N. (2015). A Comprehensive Look at Multi-Age Education, *Journal of Educational and Social Research*. 5 (2): 285–290.
- ŠUVAR, V. (2011). Rad u kombiniranim razrednim odjelima. U: Jurčević Lozančić, A., S. Opić (ur.). *5. međunarodna konferencija o naprednim i sustavnim istraživanjima* (415–426) . Zagreb : Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- UNICEF (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. Dostupno na mrežnim stranicama UNICEF-a: https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- VARGA, R., A. PEKO, M. SABLJAK. (2019). Pre-Service Teachers' Concerns About Multigrade Teaching. U: Jurčević, K., Lj. Kaliterna Lipovčan, O. Ramljak (ur.). *Mediterranean Issues, Book 2: Reflections on the Mediterranean* (613–622). Zagreb: Institute of Social Sciences Ivo Pilar; VERN Group; Croatian Academy of Sciences and Arts (HAZU); Euro-Mediterranean Academic Network.
- WALSH, J. M. (1989). *Attitude of Students, Parents, and Teachers Toward Multigrading* (doctoral dissertation). Storrs: University of Connecticut.

MULTIGRADE CLASSROOM: SOCIO-ECONOMIC INEVITABILITY OR PEDAGOGICAL PICK?

Rahaela VARGA

Faculty of Education

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek

Matea SABLJAK

Faculty of Education

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek

ABSTRACT

KEYWORDS:

*student well-being,
heterogenous students,
learning outcomes,
multigrade classroom,
quality of teaching*

On a global scale, the number of primary schools organising multi-grade teaching is constantly increasing. Due to the insufficient number of students to form a single grade classroom, a teacher is required to simultaneously teach students not only of different ages and abilities but also at different grade levels. Although formed to make up for inadequate socio-economic conditions, certain benefits for students can be detected in such classes. The answer to the question of whether multigrade classroom is a socio-economic necessity, or whether it should become a deliberate choice of a competent teacher for the student benefits, will depend on whether the focus is shifted from the disadvantages to advantages of the multigrade teaching. The aim was to examine participants' willingness to accept employment in the multigrade classroom. The results showed that the majority of participants would not want to work in a multigrade classroom, especially not at the beginning of their careers, because they find work in such conditions more challenging. Participants who themselves had been students in the multigrade classroom had a more positive view on the quality of teaching in the multigrade classroom. Concluding remarks point to the fact that the multigrade teaching is dominantly perceived as socio-economic inevitability among the participants of the study.

Pedagogija Stjepana Matičevića:

Povodom stotinu i četrdesete godišnjice rođenja i osamdesete godišnjice smrti

Igor RADEKA
Sveučilište u Zadru
Odjel za pedagogiju

UDK: 37.091.4Matičević, S.
UDK: 37Matičević, S.-05
DOI: 10.15291/ai.3210
PREGLEDNI ČLANAK
Primljeno: 5. studenoga 2020.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:
kulturalna pedagogija,
personalizam,
funkcionalizam, studij
pedagogije

U članku koji slijedi analizira se život i rad Stjepana Matičevića (1880. – 1940.). Potječe iz ugledne građanske obitelji iz Srijemske Mitrovice. Nakon završetka studija filozofije, klasične filologije i povijesti te stjecanja doktorata znanosti iz filozofije, gimnazijski je profesor u Osijeku i Senju, a nakon toga profesor u Kraljevskoj muškoj gornjogradskoj učiteljskoj školi u Zagrebu. Vanjsku suradnju s Mudroslovnim fakultetom, uz istovremeni honorarni rad na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu, na kraju zamjenjuje stalnim namještenjem na Mudroslovnom fakultetu (od 1926. Filozofski fakultet) Sveučilišta u Zagrebu od 1920. do kraja svog života.

Nakon Franje pl. Markovića i Đure Arnolda, prvih sveučilišnih profesora koji predaju pedagogiju kao dio filozofije na Fakultetu studentima nastavnčkih studija, Stjepan Matičević izdvaja je iz filozofije kao samostalnu znanstvenu disciplinu – poput Johanna Friedricha Herbarta koji pedagogiju afirmira kao samostalnu znanost u svijetu. Matičević utemeljuje prvi studij pedagogije u Hrvatskoj 1928. godine, od kada se stječu i doktorati znanosti iz tog područja u Hrvatskoj. U osam knjiga i sedamdeset objavljenih članaka na originalan način fundira pedagojsku znanost.

Stjepan Matičević prvi je i ujedno najugledniji sveučilišni profesor pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Uz angažman u mnogim prosvjetnim, sveučilišnim i kulturnim organizacijama prvi je i do sada jedini pedagog koji je bio stalni član Jugoslavenske/Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti.

Ove 2020. godine navršava se 140. godišnjica rođenja i 80. godišnjica smrti velikoga hrvatskog pedagoga, prvoga i do sada jedinog akademika pedagoga, prof. dr. sc. Stjepana Matičevića koji je oznanstvenio pedagogiju, vodio visokoškolsko obrazovanje nastavnika i utemeljio prvi studij pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova. Zbog njegove važnosti, znanstveni i nastavni centar Sveučilišta u Zadru, koji ove godine također obilježava petnaest godina svoga rada usmjerenog na inicijalno obrazovanje i trajni profesionalni razvoj nastavnika te vođenje europskih i znanstveno-istraživačkih projekata posvećenih odgoju i obrazovanju, s razlogom nosi ime Stjepana Matičevića. Kao stalni suradnik Centra „Stjepan Matičević“ i pročelnik Odjela za pedagogiju Sveučilišta u Zadru u članku koji slijedi analiziram još uvijek nedovoljno poznat život i pedagoški djelo Stjepana Matičevića.

ŽIVOTNI PUT I PEDAGOGIJSKI RAZVOJ STJEPANA MATIČEVIĆA

Stjepan Matičević potječe iz ugledne građanske obitelji u Srijemskoj Mitrovici¹. Otac, također Stjepan Matičević, bio je trgovačko-pravni zastupnik parobrodarskoga društva u Srijemskoj Mitrovici, a majka Adalbertina Matičević (djevojačko prezime Kupferschmiedt) kći uglednog ljekarnika u Srijemskoj Mitrovici. Rođen je 19. prosinca 1880. godine u Velikom Gradištu (tada Kraljevina Srbija), tijekom brodske plovidbe Dunavom. Imao je dva brata, Maksimilijana i Rudolfa. Otac ga je odgajao uz stroga moralna i radna načela, a majka mu je u ozračju ljubavi razvijala osjećaj za umjetnost.

Završio je pučku školu u Srijemskoj Mitrovici. Gimnaziju je započeo u Srijemskoj Mitrovici, odakle prelazi na vrlo uglednu Kraljevsku gimnaziju u Vinkovcima. Profesori u vinkovačkoj gimnaziji bili su mu vrsni stručnjaci, među ostalima, jezikoslovac i priređivač brojnih izdanja hrvatskoga pravopisa Dragutin Boranić. Kao marljiv učenik postizao je izvrsne rezultate i maturirao 1899. godine.

Iste godine na Mudroslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu upisuje studij filozofije, klasične filologije i povijesti gdje, među ostalima, sluša predavanja

¹ U vrijeme rođenja Stjepana Matičevića Srijemska Mitrovica bila je u sastavu Vojne krajine, pograničnog područja Habsburške Monarhije koje je bilo obrambeni pojas od Osmanskog Carstva. Odluka o ujedinjenju Vojne krajine s Kraljevinom Hrvatskom i Slavonijom u sastavu Austro-Ugarske Monarhije donesena je 15. srpnja 1881. godine.

uglednih filozofa Franje pl. Markovića i Đure Arnolda.

Istakao se već na samom početku tako da nakon prve studijske godine, na temelju dodijeljene stipendije, nastavlja studij na Sveučilištu u Beču. Nakon moćnih herbartovaca u austro-ugarskoj prijestolnici upoznaje različite smjere tzv. nove škole i reformske pedagogije, koji u to vrijeme potiskuju tzv. staru školu utemeljenu na herbartovskoj normativnoj pedagogiji: filozofijska, kulturna, duhovnoznanstvena, aksiologijska, individualna i socijalna pedagogija, samo su neki u nizu pravaca koje tada proučava. Diplomirao je na Sveučilištu u Beču u redovitom roku 1903. godine, nakon čega se vraća u domovinu.

Suplent² je u Gimnaziji u Osijeku školske godine 1903./1904., zatim prelazi u Senj (1904./1905.) te potom u Kraljevsku gornjogradsku gimnaziju u Zagreb 1905., gdje predaje filozofiju i klasične jezike. Za vrijeme boravka u Zagrebu posvetio se intenzivnom dvogodišnjem proučavanju filozofijskih kretanja, osobito na području logike, na temelju kojeg 1907. godine brani doktorski rad na Sveučilištu u Beču pod naslovom *Zur Grundlegung der Logik (Prilog zasnovanju logike)*. Te je godine u Zagrebu položio i stručni profesorski ispit (Vukosović, 2015: 72). Sve do tada uglavnom je orijentiran na filozofiju.

Tijekom 1907. i 1908., na osobnu molbu, Matičeviću je dopušteno filozofijsko i pedagogijsko usavršavanje na specijalističkom studiju u Leipzigu i Jeni, gdje se razvija uz ugledne svjetske znanstvenike: Wilhelma Wundta, Johanna Volkelta, Paula Bartha, Rudolfa Euckena, Wilhelma Reina i dr. Iako se navedeni autori razlikuju po teleologijskim ishodištima, svima je zajednička snažna znanstvena utemeljenost i pedagogijska aktualnost, koja je na Matičevića ostavila dubokog traga. U tim okolnostima doživljava duhovnu transformaciju: shvaća da se projekt filozofijskog humaniteta ne može ostvariti bez pedagoške akcije. Odbacuje diletantizam pedagoškog rada i zalaže se da znanstveno fundirano pedagogijsko uvjerenje bude polazna točka u rješavanju složenih odgojnih i školskih pitanja. O svom razvoju u to vrijeme Matičević navodi: „Kao osnovna crta moga filozofijskoga i pedagogijskog rada može se uzeti opća izmirna tendencija k stanovitom ‘idealizmu’, koji volim označivati upravo kao naturalizam naših dana (‘modern’ ili ‘totalni’ naturalizam) tj. naturalizam, koji – izdižući se nad čisti biologizam – vodi računa o genetički dostignutoj duhovnoj (aksiologijskoj) manifestaciji čovječjeg bivstva.“ (Matičević, 1936; u:

² Suplent je tadašnji pripravnik, tj. profesorov privremeni zamjenik u srednjoj školi, odnosno profesor koji je diplomirao na Mudroslovnom/Filozofskom fakultetu i potom se zaposlio kao profesor pripravnik u srednjoj školi. U tom zvanju trebao je biti tri godine te nakon toga polagati stručni ispit.

Kujundžić i Marjanović, 1991: 228).

Vraća se u Hrvatsku fokusiran na pedagojske (teorijske) teme i pedagoške (praktične) probleme u kontekstu moderne reformske pedagogije. Od 1916. godine profesor je na Kraljevskoj muškoj učiteljskoj školi u Zagrebu, gdje predaje pedagojske predmete, istražuje odgojne probleme te piše i objavljuje pedagojske radove. Godine 1920. dobiva *veniam docendi*, tj. ovlasti održavanja nastave iz Opće pedagogije na Mudroslovnom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu³.

Na Višoj pedagoškoj školi u Zagrebu postaje honorarni profesor teorijske pedagogije još od njezina osnutka 1919. godine. U Školi radi 15 godina. Za to je vrijeme postupno izradio sustavna predavanja iz cijele opće pedagogije, u kojima povezuje pedagogiju s aksiologijom na teleološkoj razini, zastupajući pritom u to vrijeme dominantno pedopsihologijsko (tj. pedologijsko) gledište nove pedagogije⁴ s elementima eksperimentalne pedagogije. O svojoj pedagoškoj orijentaciji u to vrijeme Matičević kaže: „Tako sam već onda došao do takova određenja pojma odgoja i nauke o odgoju (‘Pedagogija je nauka o uvjetima i sredstvima razvijanja svih tjelesnih i duševnih sposobnosti (sila) za uživanje i moguće oživotvorenje svih ljudskih vrijednosti (kulturnih vrednota) pod vrhovništvom etičke vrijednosti’), (usp. Pedagojska aksiologija..., 1936), koje je u raznim nijansama danas vrlo suvremeno a odaje i crte današnjeg mog već izrađenijeg, naturalističko-idealističkog shvaćanja, kako je naročito dano mojom preciznom definicijom odgoja kao ‘tehnik njege ili organiziranja kulturne volje i kulturnih snaga čovječjih’ u radnji ‘K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj’ (u radu Jugosl. akad. 250, 1934b, izv. na njem. jez. 1935). Taj izrađeniji pojam predstavlja sintezu naturalističko-biološkijske i kulturnopedagojske orijentacije i njime je određen i sadržaj ili ‘predmet’ jednoj naročitoj nauci tj. autonomnoj pedagogici, koja se tako ne može smatrati ni primijenjenom psihologijom ni jednostavno dijelom filozofije (...).“ (Matiče-

³ Turbulentne političke prilike u razdoblju Matičevićeva života odražavale su se na čestu promjenu imena ustanova u visokom obrazovanju. Tako Mudroslovni fakultet nakon Prvoga svjetskog rata dva puta mijenja ime: primjenom srpskog Zakona o univerzitetima od 1926. godine počinje se zvati Filozofskim fakultetom, da bi mu za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske ime ponovno bilo Mudroslovni fakultet. Sveučilište Franje Josipa I. u Zagrebu od sredine 1919. godine službeno se zove Sveučilište Kraljevstva Srba, Hrvata i Slovenaca u Zagrebu, nakon Vidovdanskog ustava od 28. lipnja 1921. njegovo se ime usklađuje s novim imenom države, pa se riječ *kraljevstvo* zamjenjuje riječju *kraljevina*, sredinom 1930. godine na temelju Zakona o univerzitetima u Kraljevini Jugoslaviji novi mu je naziv Univerzitet kraljevine Jugoslavije u Zagrebu, a od jeseni 1940. godine ban Banovine Hrvatske određuje mu novo ime – Sveučilište u Zagrebu, pri čemu se u kolokvijalnom razgovoru sveučilištu vraća naziv – Sveučilište u Zagrebu. Konačno, za vrijeme Nezavisne Države Hrvatske Zakonskom odredbom o Hrvatskom sveučilištu u jesen 1941. godine, kojom se stavlja izvan snage Zakon o univerzitetima, Sveučilište mijenja ime u Hrvatsko sveučilište.

⁴ Vidjeti o tome više u: Radeka, 2004.

vić, 1936; u: Kujundžić i Marjanović, 1991: 229).

Već godinu dana nakon početka rada na Višoj pedagoškoj školi, 1920. godine habitira na Sveučilištu u Zagrebu raspravom pod nazivom: „Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja“. Time je stekao *venia legendi* za održavanje nastave iz opće i gimnazijske pedagogije⁵.

Poslije umirovljenja Đure Arnolda 1924. godine dolazi na njegovu Katedru za praktičnu filozofiju i pedagogiju i postaje predstojnik Pedagogijskog seminara Mudroslovnog fakulteta, kao izvanredni profesor. Već sljedeće godine izabran je za redovitog profesora. Zaslužan je za razdvajanje pedagogije od filozofije i prerastanje pedagogije iz općeg predmeta u zasebni studij, koji je pokrenut 1928. godine, od kada je omogućeno i stjecanja doktorata znanosti iz pedagogije. Matičević nastavlja predavati pedagogiju na Sveučilištu sve do kraja svoga života. Umro je Zagrebu 16. lipnja 1940. godine.

Dolaskom za sveučilišnog profesora pedagogije, nakon Franje pl. Markovića i Đure Arnolda, Stjepan Matičević uspješno završava proces sveučilišne izgradnje i osamostaljenja pedagogije od filozofije. Od prvih pedagogijskih predavanja Franje pl. Markovića, već od 1876. godine, preko osnivanja katedra za pedagogiju te teoretičnu i praktičnu filozofiju 1893. godine i imenovanja Đure Arnolda godinu dana kasnije prvim profesorom na toj katedri, kao i utemeljenja Pedagogijskog seminara 1896. godine, obveznog za sve studente Mudroslovnog fakulteta radi stjecanja nastavničkih kompetencija, pedagogija s Matičevićevim promjenama dostiže razinu samostalne znanstvene discipline sa svojim zasebnim sveučilišnim studijem. Naime, novom Uredbom o Filozofskom fakultetu iz 1928. godine došlo je do znatne promjene u režimu studiranja. Prema toj uredbi, Fakultet je ustrojen u 30 studijskih grupa, pri čemu je svaka imala po tri predmeta: A, B i C. Najopsežniji je bio A predmet, koji se polagao na kraju osmosemestralnog studija, B predmet se polagao nakon šestog semestra, a C predmet nakon četvrtog semestra (Vukasović, 1998: 373)⁶.

⁵ Habilitacija je najviši postdoktorski akademski ispit kojim se dokazuju sposobnosti za obavljanje poziva sveučilišnog profesora. Uvjet za habilitaciju jest doktorat znanosti i određena praktična predavačka ili istraživačka iskustva iz nekog ili nekih kolegija. Pritom se često (kao u Matičevićevo vrijeme u Hrvatskoj) zahtijeva pisanje i javna obrana određenog rada iz tog područja, čime se stječe *venia legendi* – pravo na održavanje sveučilišne nastave iz jednog ili više kolegija.

⁶ U skladu s tim promjenama, od 1928. godine nastavljena je teorijska i praktična nastava pedagogije u Pedagogijskom seminaru kao opći predmet obvezan za sve studente Fakulteta, ali je istovremeno pedagogija izdignuta na razinu zasebnoga studijskog predmeta, završavanjem kojeg student stječe zvanje diplomiranog pedagoga uz još dva studijska zvanja. Kako je znanstveno usavršavanje i stjecanje titule doktora znanosti moguće iz onih sveučilišnih disciplina koje su na studijskoj razini, od uvođenja studija pedagogije 1928. godine omogućeno je i stjecanje doktorata znanosti iz područja pedagogije.

Od dolaska na Sveučilište pa do svoje smrti Stjepan Matičević radi značajne iskorake, presudne za znanstveno i sveučilišno osamostaljivanje i razvoj pedagogije, što je u to vrijeme zapaženo i u širim krugovima. Nakon što je izabran za dopisnog člana Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti 1924. godine, za redovitog (pravog) člana izabran je 1930. godine. S njime je ne samo pedagogija u Hrvatskoj već i u cjelokupnoj Kraljevini SHS (Jugoslaviji) dobila svoga prvog i do sada jedinog pedagoga akademika. Bio je redoviti član Matice hrvatske, pravi član Hrvatskoga pedagogijsko-književnog zbora, član Hrvatskoga profesorskog društva, a neko je vrijeme radio i u Prosvjetnom savjetu Ministarstva prosvjete u Beogradu. Sudjelovao je i u radu Komisije za izradu projekata Pedagoškog instituta Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu 1936. godine. Bio je predavač, tajnik i predsjednik u to vrijeme uglednoga Pučkog sveučilišta u Zagrebu od 1935. godine do smrti (Vukasović, 2015: 73–74). Stjepan Matičević napravio je ključan doprinos sveučilišnom osamostaljivanju pedagogije. Objavio je osam knjiga i sedamdeset članaka. Angažirao se i u rješavanju niza praktičnih, stručnih pitanja vezanih za razvoj školstva.

DOPRINOS STJEPANA MATIČEVIĆA RAZVOJU PEDAGOGIJE

Pedagogijski opus Stjepana Matičevića

Stjepan Matičević djeluje u razdoblju najplodnijeg razvoja pedagogije u Hrvatskoj. Mnogo je doprinio tome da pedagogija u Hrvatskoj dođe na razinu svjetskih pedagogijskih strujanja. Vodeći je predstavnik kulturne pedagogije, najznačajnija i najvažnija pedagogijskog (teorijskog) pravca u Hrvatskoj,

Pedagogija se u to vrijeme studirala kao C studijska grupa u jednoj od sljedećih kombinacija:

a) Opća pedagogija s Metodikom i Psihologijom;

b) Osnove više matematike ili fizike i Kemija ili Opća zoologija, ili Opća botanika, ili Biologija, ili Klasični jezik s književnošću, ili Narodni jezik, ili jedan moderan jezik s književnošću, ili Historija, ili Filozofija (Dumbović, 1997: 380). Nastavu u seminaru i na studiju izvodili su profesori XXX. pedagogijske grupe. Uz profesora Matičevića od školske 1931./32. godine sveučilišni docent Pavao Vuk-Pavlović (1894. – 1978.), primljen u Filozofijski seminar Filozofskog fakulteta 1929. godine, predaje studentima pedagogije Povijest odgoja i odgojnih teorija, a u akademskim godinama 1937./38. i 1938./39. umjesto spomenutog kolegija nastavlja predavati Filozofiju odgoja. U razdoblju 1941. – 1945. godine vlast Nezavisne Države Hrvatske ga prisilno umirovljuje, a rehabilitaciju i povratak na studij filozofije doživljava u Narodnoj Republici Hrvatskoj 1946. godine, nakon čega ne vodi više kolegije na studiju pedagogije (Brida, 1974: 10–15). Uz zapažen pedagogijski rad na Fakultetu još od 1936. godine, kada postaje *privatni docent* za pedagogiju, Stjepan Pataki (1905. – 1953.) od 1940. godine stalno je angažiran na studiju pedagogije sve do svoje smrti. Nakon smrti Stjepana Matičevića 1940. godine, profesor Vladimir Petz (1887. – 1970.) zaposlen je na Fakultetu 1941. godine i predaje pedagogiju na studiju i seminaru sve do raspada Nezavisne Države Hrvatske 1945. godine, kada doživljava isto ono što je doživio Vuk-Pavlović dolaskom ustaša i NDH – vlast Narodne Republike Hrvatske prisilno ga je umirovila.

koji je posvećen pedagogiji kao znanosti i temeljnim teleologijskim pitanjima pedagogije i odgoja. S tim pravcem završava prijelaz pedagogijske teorije u Hrvatskoj s pedagoga praktičara na pedagoge teoretičare koji se sustavno i cjelovito posvećuju promišljaju odgoja (kao profesori Sveučilišta i Više pedagoške škole), odnosno do kraja se napušta *prosvjetiteljski* pristup pedagogijskoj teoriji. Kulturna pedagogija u središte svoga interesa stavlja kulturu, sustav vrijednosti i odnos odgoja prema njima, pri čemu od odgoja i škole traži angažiranje svih učenikovih potencijala. U središtu kulturne pedagogije cjelokupni je čovjek kao htijuće, osjećajno i djelatno biće – za razliku od herbartovske normativne pedagogije u kojoj je odgoj prije svega sveden na razumski dio odgajnika.

U kontekstu kulturne pedagogije Matičević razvija specifičan funkcionalističko-personalistički pristup odgoju. Odgoj shvaća kao prirodno-kulturno, funkcionalno penjanje ljudske vrste po vertikali. Svaki pojedinac na temelju osobnih dispozicija treba aktivno prerasti iz svoga individualnoga, tzv. subjektivnog duha u kolektivni, tzv. objektivni duh temeljen na kulturnim dostignućima svoje društvene sredine i cijelog čovječanstva. FIAT PERSONA temeljni je aksiom pedagogijskoga i odgojnog rada kojim Stjepan Matičević potiče transformaciju individuumu u osobnost, tj. *personu*. Personalizacija individue temeljni je smisao odgoja (Kujundžić i Marjanović, 1991: 44).

Odbacuje diletantizam i zalaže se da znanstveno fundirano pedagogijsko uvjerenje bude polazna točka u rješavanju složenih odgojnih i školskih pitanja (Težak i Matkovic, 1971: 16). Personalistički utemeljen funkcionalizam i kulturna pedagogija izgrađena pod utjecajem njemačke duhovnoznanstvene pedagogije suština je njegova znanstvenog pristupa pedagogiji.

Stjepan Matičević prvi je autor koji je u Hrvatskoj započeo razvijati kulturnu pedagogiju. Nakon obrazovanja u filozofiji, klasičnim jezicima i povijesti te doktorata iz filozofije, njegovo kasnije pedagogijsko usavršavanje u inozemstvu tako je snažno djelovalo na njega da „Matičević doživljava duhovnu transformaciju i postaje pedagogijski teoretičar“ (Kujundžić, 1972: 31). Njegov postupni prelazak iz filozofije u pedagogiju završen je 1916. godine, nakon što je na Učiteljskoj školi u Zagrebu preuzeo predavanja isključivo pedagogijskih disciplina (Isto: 39).

Najvažnija djela Stjepana Matičevića uglavnom su nastala 1934. godine i u njima je „on dostigao najviši stupanj sinteze i počeo izgrađivati cjeloviti sustav pedagogije“ (Kujundžić i Marjanović, 1991: 21):

- „Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja“, 1921.
- „K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj“, 1934.
- „Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi“, 1934.
- „Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje“, 1934.
- „Priroda, kultura i odgoj“, 1935.

Njegovo programatsko pedagogijsko djelo, habilitacijski rad „**Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja**“, objavljeno 1921. godine, bavi se pitanjem usvajanja pedagogijsko-kulturnih dobara u svjetlu herbartovske normativne i *nove pedagogije*, stvarajući sintezu koja je uzimala u obzir i *staru* intelektualističku pedagogiju herbartovskog tipa i *novu* voluntarističku pedagogiju, psihologiju i filozofiju. „U novoj sintezi polazi se, naime, od djeteta, njegovih potreba, mogućnosti i stvaralaštva, ali se ne ostaje na tom nivou nego se putem nastave dječja svijest razvija u pravcu normi logičkog mišljenja i izgrađivanja znanstvenog pogleda na svijet i život“ (Kujundžić, 1972: 46). Pritom i psihologija i filozofija služe pedagogiji kao pripomoć u odgoju. Poput predstavnika duhovnoznanstvene pedagogije i prema Matičeviću određenju filozofija, odnosno gnoseologija i logika kao njezine discipline, određuju kamo treba ići, a moderna psihologija mišljenja – koja umjesto predodžbenog sadržaja stare intelektualističke psihologije, pa onda i pedagogije, zagovara među-predodžbene čimbenike kojima se teži sintezi ukupnih čovjekovih potencijala – kako intelektualističkih tako i voluntarističkih – pomaže razumijevanju čovjekova stanja. Tako *nova filozofija* i *psihologija* pomažu *novoj pedagogiji* po kojoj odgoj vodi višem stupnju humanizacije, odnosno oživotvorenju kulturnog dobra. Taj Matičevićev rad nakon prijevoda na njemački jezik nailazi na odjek i u njemačkoj duhovnoznanstvenoj literaturi.

Sljedećim radovima Matičević razrađuje pedagogijske ideje naznačene u djelu „Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja“. U njima posebno raspravlja o problemu pedagogijske teleologije protiveći se istovremeno pedagogijskom psihologizmu i ekstremnom pedocentrizmu (idealni i realni moment u uzgoju), odnosu voluntarizma i intelektualizma suprotstavljajući se krajnostima i jednoga i drugog pristupa (moć ideje) i međuodnosu pedagogijskog pesimizma i optimizma zazirući od obje krajnosti (promjenjivost karaktera) (Pataki, 1937: 100–102).

Studija „**K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj**“, koja je također objavljena 1934. godine, najpoznatiji je Matičevićev rad. U njoj ra-

spravlja o dvama temeljnim problemima: suštini odgojne funkcije i mogućnosti zasnivanja pedagogijske znanosti. Dovodeći ta dva problema u *organičku* vezu, ističe da je osnovno svojstvo odgoja transformacija, melioracija, prijelaz iz jednog stanja u drugo – u pravilu iz nižeg entiteta u više entitete – iz *individue* u *personu*. „Uspoređujući tu djelatnost sa svim naukama koje proučavaju čovjekov *status quo* (psihologija, sociologija, povijest itd.) kao i sa znanostima što proučavaju čovjekov *status idealis* (filozofija, etika, antropologija itd.), on pravilno zaključuje da nijedna znanost posebno ne tretira problem čovjekovog *statusa nascendi*, tj. njegovu transformaciju iz nižih u više oblike opstojnosti“ (Kujundžić, 1972: 54). Razotkrivši odgoj kao ekskluzivno područje čovjekove društvene *eksistencije* kojim se ne bavi ni jedna druga znanost, Matičević zaključuje: „Priroda strukture odgojnog procesa kao svijesna čovječjeg (odgajateljskog) djelanja po svojoj složenosti i specifičnosti upućuje na jednu specifičnu izvršnu kauzalnost, na odgojnu kauzalnost, koja zajamčuje i specifičnost odgojne funkcije i specifičnost jedne nauke o njoj. (...) Nauka o odgoju ili pedagogija je prema tome specifična i prema drugima jasno razgraničena nauka sopstvene zakonitosti, ona je autonomna nauka. (...) Pedagogija prema tome bivstveno nije ni primijenjena psihologija ni primijenjena filozofija (ili koja druga nauka), a još manje sama filozofija ili dio filozofije (filozofijska disciplina). (...) Pedagogija je autonomna nauka, čista teorijom fundirana tehnološkijska (normativna) nauka, koja se naslanja na brojne pomoćne nauke, prije svega na psihologiju i filozofiju“ (Matičević, 1934b; u: Kujundžić i Marjanović: 199).

Matičevićevo dokazivanje originalnosti predmeta proučavanja pedagogijske znanosti, koja mu omogućuje znanstvenu autonomiju, osobito je bitna u odnosu na filozofiju jer, kako ističe Pataki, pedagogijska se teorija „razvijala i izgrađivala u najužem dodiru sa filozofijom“. To je posebno bitno u pogledu „teološkog problema, naime problema odgojnog ideala i odgojne svrhe. Po tom problemu činilo se da pedagogija ovisi o filozofiji, a da i ne govorimo o tome kako je takva situacija otežavala utvrđivanje autonomnog karaktera pedagogijske nauke“ (1937: 108). No, temeljni problem pedagogijske znanosti prema Matičevićevu pristupu nije utvrđivanje odgojnog ideala i odgojne svrhe, već proučavanje biti odgojne funkcije. A u tom području pedagogija je očuvala autonomnost u proučavanju svoga predmeta.

U vrlo važnoj raspravi „**Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi**“, u kojoj razrađuje funkcionalni pristup pedagogiji u opoziciji prema radnoj ško-

li, zagovara uvažavanje prirodnih mogućnosti odgajanika u odgoju. Prema tom pristupu, odgajatelj u odgoju mora uvažavati sljedeću *formulu*: „Stavljaj u funkciju, uposlj sve vrijedne ljudske sposobnosti spoznajne (osjetilne i misaone), čuvstvene i voljne. (...) Udesi svoje uzgojne (pedagogijske) metode tako, da izazoveš kulturnoj, naročito nacionalno kulturnoj građi odgovarajuće (adekvatne) psihofizičke funkcije: tjelesne, misaone, čuvstvene i voljne“ (Matičević, 1934c; u: Kujundžić i Marjanović: 157 i 159).

To razdoblje plodnog razvoja pedagogijske teorije 1934. godine Matičević završava djelom „**Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje**“. U njemu pedagogiju gradi na autohtonoj filozofijskoj koncepciji *realidealizma*, odnosno *totalnog naturalizma* koji prirodnu datost i duhovni sadržaj doživljavaju kao suprotstavljene opreke unutar jedinstvenoga životnog procesa (Ledić, 1991b: 158–159). U tom kontekstu razvija *funkcionalnu pedagogiju* koja aktivira sve duhovne snage pojedinca s pomoću odgovarajućih kulturnih podražaja i vrijednosti primjerenih *personalnim* sposobnostima odgajanika. Odgojno je djelovanje pedagogijski akt zasnovan na odnosu između odgajatelja i odgajanika, tj. specifičan oblik kulturnog utjecanja odraslih – odgajatelja, kao posrednika između kulturnih vrijednosti (sadržaja) i mladih naraštaja na djecu – odgajanike, koji prirodno teže vlastitom uzdizanju i duhovnom rastu (Zaninović, 1994: 162–163). Pedagogijski akt počiva na *pedagogijskoj zajednici* odgajatelja i odgajanika, pa tamo gdje nema izravnoga, odnosno osobnoga *pedagogijskog odnosa* između odgajatelja poticanog ljubavlju i autoritetom s jedne strane i odgajanika vođenog odanošću i povodljivošću s druge strane „ne možemo govoriti ni o odgoju u pravom smislu (...)“ (Matičević, 1934d; u: Kujundžić i Marjanović: 113). Matičević ne prihvaća panpedagogizam Ernsta Kriecka (1882. – 1947.), Karola Ozvalda i drugih autora, već odgoj vidi jedino tamo gdje postoji odgojni trokut: odgojna vrijednost – odgajanik – odgajatelj, pri čemu težište stavlja na odgajatelja bez čije posredničke uloge odgajanik i odgojna vrijednost ne mogu uspostaviti kontakt.

Ulozi odgajatelja u odgojnom trokutu odgojna vrijednost – odgajanik – odgajatelj Matičević posvećuje posebnu pažnju i u radu „Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje“ jer je smatra ključnom. Za razliku od radne škole, odgajatelja pozicionira u središte odgojnog procesa. Ponovno naglašava da se odgoj događa u izravnom odnosu odgajatelja i odgajanika, pri čemu se odgajatelj rad kreće između polova ljubavi i autoriteta, pri čemu odgajanika vodi odanost i povodljivost. Krajnji je motiv odgajanja „čovjekoljubiva kulturna upravljenost,

ljubavna strast odrasla kulturna čovjeka prema kulturi pristupnom i priklonjenom mladom ljudskom individuumu kao klijalištu i rasadištu svake kulture“ (Matičević, 1934d; u: Kujundžić i Marjanović: 115). Glavna odgajateljeva zadaća u tome je što se bez njegove posredničke uloge ne može doći do kontakta odgajanika i odgojne vrijednosti: „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 svoga naroda), on mora da uvede i asimilira svog odgajanika toj kulturi i narodu, koji traži svoje, a njima i njegovim nastojanjima nasuprot stoji odgajanik sa svojom individualnošću, sa svojom prirodom, sa svojim pogledima i tendencijama razvijanja, odgajanik, koji kraj sve odanosti traži sebe i svoj cilj u sebi“ (Isto: 117). Odgojne ili *kulturne vrijednosti* su dakle hijerarhijski organizirane, upravljene k oblikovanju duševno-duhovne funkcionalnosti, odnosno razvoju sposobnosti jačanjem odgajanikovih funkcija.

U posljednjem među najzapaženijim djelima „**Priroda, kultura i odgoj**“, objavljenom 1935. godine, Matičević sublimira svoj cjelokupni teorijski opus baveći se posebno odnosom obrazovnoga i kulturnog ideala, te mogućnošću univerzalnoga kulturnog ideala, nijećući takvu mogućnost u skladu s osnovnim postulatima duhovnoznanstvene pedagogije i odnosa apsolutnoga i relativnog u cilju odgoja.

Matičević u pedagogiji „naglašava potrebu sintetskog prilaza koji se sastoji u vođenju računa o objema osnovnim determinantama odgoja: urođenim predispozicijama kao i o stupnju dostignuća društvene sredine i cijelog čovječanstva“ (Kujundžić i Marjanović, 1991: 22). Smisao je odgoja „prirodno-kulturno penjanje ljudske vrste po vertikali, to je novi rast, melioracija, stanovita transformacija koja će u dalekoj budućnosti dovesti do novog fenotipa, pa u stanovitom pogledu izmijeniti i sam genotip čovjeka“ (Isto, 22). Odgoj je, prema Matičeviću, slobodan razvoj slobodnih bića zajednički usmjerenih prema vlastitoj emancipaciji.

Pedagogija Stjepana Matičevića u kontekstu razvoja kulturne pedagogije

Osim Stjepana Matičevića, kulturnu pedagogiju u Hrvatskoj razvijali su između dvaju svjetskih ratova još i Pavao Vuk-Pavlović (1894. – 1976.), Stjepan Pataki (1905. – 1953.), Vladimir Petz (1935. – 1941.), Marijan Tkalčić (1896.

– 1956.) i dr., pri čemu su najdublje traga u tom pogledu uz Stjepana Matičevića ostavili Pavao Vuk-Pavlović i Stjepan Pataki. Ovaj se pravac u recentnoj pedagogijskoj literaturi, a ponekad i u vrijeme njegova razvoja, naziva još i *filozofijskom pedagogijom* (Franković, 1958: 352–353; Franković i sur., 1971: 83; *Pedagoška ...*, knj. I, 1989: 343; Ledić, 1991a: 356, Ledić 1991b: 128 i dr.) radi njegove teorijske, odnosno teleologijske znanstvene orijentacije: „Usmjerena je (filozofijska, odnosno kulturna pedagogija; op. I. R.) više na raspravljanje o pedagogiji kao znanosti, a manje se odnosi na reformiranje praktičnoga odgojnog rada“ (Franković i sur., 1971: 83).

Unatoč nemalim razlikama među pristupima spomenutih profesora, vodećim predstavnicima kulturne pedagogije – kako u pogledu svjetonazora i filozofijskih ishodišta tako i u određenju pedagogije i njezinu utemeljenju – svi se oni udaljavaju od tradicionalne pedagogije herbartovskog tipa, koja je još uvijek imala duboke korijene u hrvatskoj pedagogiji, inklinirajući prema novim pristupima pedagogiji u suglasju s aktualnim svjetskim pedagogijskim strujanjima. Međutim, to udaljavanje od normativne pedagogije i približavanje pojedinim reformskim strujanjima (osobito pedagogiji radne škole) bilo je *cum grano salis*. Tako, primjerice, Stjepan Matičević u članku „Povratak k normi. Herbart redivivus?“ koji je objavio potkraj svog života, na sljedeći način govori o ograničenjima pedagogije radne škole: „Ono što nam se podavalo pod vidom ‘novog’ (...), sav onaj elan, koji je u ‘pedagogijskom pokretu’ zadnjih decenija bio tako reći sabit u pojmu ‘radne’ ili ‘aktivne’ škole sa svojim principijelnim ‘stvaralaštvom’, svojom ‘samoradinošću’, ‘spontanošću’, ‘aktivnošću’, ‘originalnošću’, ‘herezom’, ‘doživljajnošću’, ‘samoodređenjem’ i t. d., moralo se je doskora i upravo prvenstveno u *praksi*, u metodičnosti samog školskog rada sukobiti sa odgojnom zbiljom i mogućnošću. Rano su se otkrile ‘granice’ – i ukoliko nije bilo uopće prelaz starog na novo posvemu neproveden – makar sramežljivo javljali glasovi povratka ka ‘podavanju’, ‘receptivnost’, ‘vježbanju’, ‘učenju’, ‘vođenju’, ‘poslušnosti’. S tim su išli paralelno i uzdisaji za – Herbartom.“ (Matičević, 1940; u: Kujundžić i Marjanović: 219). Vrednovanje dosega staroga i novoga u tom članku Matičević zaključuje svojevrsnom sublimacijom na sljedeći način: „I mene je očito, makar možda i u podsvijesti, rukovodio obzir na rečenu Herbartovu formulu, kad sam prije dvadesetak godina ovako cilj odgajanja formulirao: ‘Cilj je odgajanja razvijanje svih tjelesnih i duševnih sposobnosti za uživanje i po mogućnosti oživotvorenje svih kulturnih vrijednosti, ukoliko su one kompatibilne sa najvišim, moralno-religijskim vrijedno-

stima. Svakako u toj formuli još živi Herbart, iako u drugoj okolini, u drugoj naravi. A tako će to biti uopće s povratkom normi i k Herbartu: pravi napredak bit će uvijek u nekoj sintezi starog i novog. Nema Herbart više te moći, da obori 'novu' pedagogiju, naročito t. zv. pedagogiju rada u njenoj totalnosti; ona jest jedna nesumnjivo nova i vrijedna tekovina, ali istina će biti – kao obično – i tu po sredini (*medius tutissimus ibis*): povratak k normi i k Herbartu neka znači stvaranje zdrave, 'više' sinteze novog i starog, 'nove' i 'stare' do 'najnovije' škole.“ (Isto: 226–227).

Raznovrsnost pristupa glavnih predstavnika kulturne pedagogije u Hrvatskoj između dvaju svjetskih ratova omeđena je teorijskim krajnostima Stjepana Matičevića s jedne strane i Pavla Vuk-Pavlovića s druge strane, između kojih se uplela kulturna pedagogija Stjepana Patakija. O kulturnoj pedagogiji u Hrvatskoj, poput duhovnoznanstvene pedagogije u Njemačkoj na koju se naslanja, nije moguće govoriti kao o koherentnom pravcu. Bez obzira na to, radi se o najsnažnijem i najznačajnijem pravcu unutar povijesti pedagogije u Hrvatskoj ne samo između dvaju svjetskih ratova nego i unutar cjelokupne nacionalne povijesti pedagogije, s kojim je završen proces znanstvenoga i sveučilišnoga konstituiranja pedagogije u Hrvatskoj i njezino ubrzano približavanje suvremenim tendencijama svjetske pedagogijske misli. Tom procesu Stjepan Matičević dao je presudan doprinos.

Vrlo bogat spoznajni fundus kulturne pedagogije potvrđuje da se radi o pedagogijskom pravcu koji na pedagogiju gleda posve drugačije od herbartovske tradicionalne pedagogije – posljedica čega je sasvim drugačiji pristup odgoju. Kulturna pedagogija u središte svog interesa stavlja kulturu, sustav vrijednosti i odnos odgoja prema njima (Zaninović, 1994: 159), pri čemu od odgoja traži angažiranje svih odgajaničkih potencijala. Kako se čovjekova punina ne iscrpljuje čovjekovim *ratiom*, odgoj upućen samo na *ratio* ne može dati adekvatne rezultate (Gudjons, 1994: 29). Stoga je u središtu kulturne pedagogije cjelokupni čovjek kao htijuće, osjećajno i djelatno biće u kojem je njegova kognitivna, afektivna i konativna komponenta objedinjena u nerazdruživu cjelinu – za razliku od herbartovske pedagogije u kojoj je odgoj prije svega reduciran na odgajaničkov racionalni aspekt – pa i niza reformskih pravac u pedagogiji koji odlaze u neke druge krajnosti. Kulturna pedagogija za predmet proučavanja uzima svakodnevnu stvarnost suprotstavljajući se zatvaranju očiju pred problemima suvremenog svijeta. Ona polazi sa stajališta da teorija odgoja proistječe iz prakse, hoće na nju utjecati te u tom zadatku nalazi i opravdava svoju egzistenciju.

Poseban problem u razvoju kulturne pedagogije u Hrvatskoj bio je u tome što je prekratko trajala da bi omogućila potpuno teorijsko zaokruživanje i približavanje praktičnim pedagoškim pitanjima. Za razliku od pedagogije radne škole, koja je svoj razvoj započela još za vrijeme prve etape suvremene povijesti pedagogije u Hrvatskoj, da bi ga nastavila tijekom čitave druge etape, glavni predstavnici kulturne pedagogije u Hrvatskoj započinju proučavanje pedagogije tek u rasponu od 1916. (Matičević) preko 1928. (Pataki) do 1932. godine (Vuk-Pavlović). S obzirom na to da je Stjepan Matičević preminuo 1940. godine, Pavao Vuk-Pavlović s uspostavom Nezavisne Države Hrvatske sljedeće godine prisilno umirovljen i tako spriječen u daljnjem javnom radu, a Stjepan Pataki u tome totalitarnom okružju znatno smanjuje publiciranje radova⁷, kulturna pedagogija u Hrvatskoj bitno je reducirala svoj razvoj početkom 40-ih godina XX. stoljeća. Nastavak razvoja nakon Drugoga svjetskog rata u potpunosti je prekinut u sklopu raskidanja veza s cjelokupnom građanskom pedagojskom baštinom. Svaki pokušaj uspostavljanja kontinuiteta s prijeratnom pedagogijom u Hrvatskoj prokazivan je u to vrijeme kao *nenaučan*, ponekad čak i kao *kontrarevolucionarna* borba protiv aktualne vlasti. Pod osobito snažnim pritiskom našli su se oni pedagojski pravci koji su počivali na idealističkoj filozofijskoj osnovi kao alternativi materijalističkoj filozofiji na kojoj je nova vlast zasnovala svoju ideološku potku.

Slijedom navedenih okolnosti, kulturna pedagogija u Hrvatskoj ostala je stiješnjenija u razmjerno kratko razdoblje između dvaju svjetskih ratova, pri čemu je proučavanje kulturne pedagogije njegovih glavnih predstavnika trajalo u prosjeku manje od 15 godina. Prava je šteta što su pritom udžbenici Stjepana Matičevića *Osnovi opće pedagogije*⁸ i Stjepana Patakija *Opća pedagogija* (nastajao oko 1943.) ostali nezavršeni i neobjavljeni, jer bi se njima usustavila cjelokupna kulturna pedagogija⁹.

⁷ Ustaška je vlast u duhu totalitarnih društava prepoznala neke segmente kulturne pedagogije kao ostatke liberalizma koji je zabranjivala – poput njemačke nacističke vlasti koja je za svoje vladavine zaustavila razvoj većeg dijela duhovno-nastavnih pedagogije.

⁸ Matičevićovo pisanje tog udžbenika spominje Pataki (1937: 104).

⁹ Uspriko tome što su ovi udžbenici nedovršeni, prema svim dostupnim informacijama rad na njima bio je u završnoj fazi pa bi njihovo tiskanje, uz objavljivanje drugih sada već teže dostupnih ili čak uopće neobjavljenih radova glavnih predstavnika kulturne pedagogije u Hrvatskoj, približilo kulturnu pedagogiju široj pedagojskoj javnosti u Hrvatskoj. Tako bi se stvorile pretpostavke za snažnije pokretanje procesa rekonceptualizacije kulturne pedagogije u kontekstu recentne pedagojske zbilje. Na tom je tragu znatan doprinos dao udžbenik koji je u to vrijeme objavio vodeći predstavnik kulturne pedagogije u Sloveniji Karol Ozvald pod naslovom *Kulturna pedagogika: Kažipot za umevanje včlovečevanja* (1927), koji je doživio pretisak 2000. godine, a nakon toga i aktualizaciju.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Nakon Drugoga svjetskog rata napuštena je bogata pedagoškijska baština u Hrvatskoj zasnovana na idejnom pluralizmu, individualizmu u odgoju, sve izbalansiranim pristupu potrebama odgajaničeve ličnosti s jedne strane i zajednice s druge strane, uz sve veće uvažavanje ličnosti odgajaničeve, respektiranju vrednota građanskog društva u odgoju i dr. S njom odbačen je i bogat pedagoškijski opus s vrlo vrijednim spoznajama i teorijama iz pedagoškijske teleologije, znanstvene autonomije pedagoškijske, autonomije odgoja, odnosa pedagoškijske i odgoja, odnosa pedagoškijske prema filozofiji, psihologiji i kulturi uopće, odnosa kulture i odgoja, te ličnosti i odgoja, problema cilja odgoja i brojnih drugih pedagoškijskih pitanja. U to vrijeme ne samo da je u pedagoškijskoj teleologiji „plodan period abruptno prekinut“ odakle „treba započeti potragu za kontinuitetom“ (Ledić, 1991a: 353). Potkraj te etape grubo je prekinut prirodni razvoj cjelokupne nacionalne pedagoškijske znanosti. Tim više, danas u ponovnome demokratskom okružju posebno je značajna revalorizacija i rekonceptualizacija kulturne pedagoškijske s kojom je pedagoškijska u Hrvatskoj dosegla najvišu razinu znanstvenog razvoja.

U tom je kontekstu nezaobilazna aktualizacija pedagoškijskog fundusa Stjepana Matičevića. Bez obzira na to što „Matičević nije uvijek dosljedan u svojim stavovima“ (Ledić, 1991b: 175), zbog čega je njegova kulturna pedagoškijska, poput duhovnoznanstvene pedagoškijske Wilhelma Diltheya ostala nezaokružena, pa u nekim aspektima i proturječna, uzimajući u obzir razinu izgrađenosti cjelokupne pedagoškijske u Hrvatskoj u to vrijeme te u tom kontekstu vrlo vrijedno pedagoškijsko naslijeđe Stjepana Matičevića – pri čemu je njegov originalni pristup dokazivanju autonomnosti pedagoškijske znanosti bio tek jedan od mnogih značajnih iskoraka u vrijeme izgradnje pedagoškijske u Hrvatskoj, kada su mnogi isticali kako ona nije znanost „nego neka vještina, umijeće, u najboljem slučaju primijenjena nauka poput tehnike i drugih disciplina“ (Kujundžić, 1972: 53) – recentni povjesničari pedagoškijske u Hrvatskoj Stjepana Matičevića s pravom smatraju utemeljiteljem znanstvene pedagoškijske u Hrvatskoj (Isto: 53; Ledić, 1991b: 157). Zbog toga istraživanje pedagoškijske Stjepana Matičevića nije važno samo u kontekstu povijesti pedagoškijske već i radi pronalaska rješenja recentnih problema pedagoškijske i odgoja.

LITERATURA

- BRIDA, M. (1974). *Pavao Vuk-Pavlović: Čovjek i djelo*. Zagreb: Institut za filozofiju Sveučilišta u Zagrebu i Sveučilišna naklada Liber.
- DILTAJ, V. (1914). *O mogućnosti pedagoške nauke od opšte vrednosti*. Beograd: Izdanje knjižnice Rajkovića i Ćurkovića.
- DILTAJ, V. (1980a). *Izgradnja istorijskog sveta u duhovnim naukama*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
- DILTAJ, V. (1980b). *Zasnivanje duhovnih nauka*. Beograd: Prosveta.
- DUMBOVIĆ, I. (1997). Pregled velikih datuma hrvatske pedagogije, školstva i učiteljstva: Kronologija nekih znamenitijih postignuća. *Napredak*. 3: 368–381.
- FRANKOVIĆ, D. (ur.). (1958). *Povijest školstva i pedagogije u Hrvatskoj*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- FRANKOVIĆ, D., M. OGRIZOVIĆ, D. PAZMAN (ur.). (1971). *Sto godina rada Hrvatskoga pedagoško-književnog zbora i učiteljstva u Hrvatskoj: 1871-1971*. Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
- GUDJONS, H. (1994). *Pedagogija: Temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
- JELIĆ-BUTIĆ, F. (1977). *Ustaše i Nezavisna Država Hrvatska 1941-1945*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber – Školska knjiga.
- KREŠIĆ, K. (2010). Promišljanja Stjepana Matičevića o odgoju. *Kroatologija*. 1 (2): 110–119.
- KUJUNDŽIĆ, N. (1972). *Pedagogija Stjepana Matičevića*. Magistarski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- KUJUNDŽIĆ, N. (1990). Stjepan Matičević redivivus. *Marulić*. 23 (4): 495–499.
- KUJUNDŽIĆ, N., I. MARJANOVIĆ. (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- LEDIĆ, J. (1991a). K (izgubljenom) kontinuitetu pedagoške teleologije u Hrvatskoj. *Napredak*. 4: 353–362.
- LEDIĆ, J. (1991b). *Razvoj gledanja na cilj odgoja u povijesti hrvatske pedagoške misli: I dio*. Rijeka: Pedagoški fakultet u Rijeci – Zavod za pedagogiju.
- MARJANOVIĆ, I. (1991). Filozofijski korijeni i misao Stjepana Matičevića. *Metodički ogledi*. 2 (2): 13–33.
- MATIČEVIĆ, S.: Nauk o didaktičkoj artikulaciji i novija psihologija mišljenja

- (prvi put objavljeno u: Rad JAZU, knj. 224, Zagreb, 1921., op. I. R.): 63–67. U: Kujundžić, N., I. Marjanović. (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- MATIČEVIĆ, S.: Osnovi nove škole (prvi put objavljeno kao posebna knjižica u Biblioteci Škola rada, sv. 1, Zagreb, 1934a., op. I. R.): 124–140. U: Kujundžić, N., I. Marjanović. (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- MATIČEVIĆ, S.: K problematici funkcije odgajanja i jedne nauke o njoj (prvi put objavljeno u: Rad JAZU, Rad JAZU, knj. 250, Zagreb, 1934b., op. I. R.): 163–199. U: Kujundžić, N., I. Marjanović. (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- MATIČEVIĆ, S.: Pedagogijski akt i odgajateljsko zvanje (prvi put objavljeno u časopisu *Napredak*, Zagreb, 1934c., br. 1–2 i 3, op. I. R.): 113–123. U: Kujundžić, N., I. Marjanović. (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- MATIČEVIĆ, S.: Pojam rada ili aktivnosti u radnoj školi (prvi put objavljeno u časopisu *Učitelj*, Beograd, 1934d., br. 7, op. I. R.): 151–162. U: Kujundžić, N., I. Marjanović. (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- MATIČEVIĆ, S.: Priroda, kultura i odgoj (prvi put objavljeno u časopisu *Napredak*, Zagreb, 1935., br. 4, 5–6, op. I. R.): 200–213. U: Kujundžić, N., I. Marjanović. (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- MATIČEVIĆ, S.: Kratka autobiografija (napisana 1936., prvi put objavljena u ovoj knjizi, op. I. R.): 228–230. U: Kujundžić, N., I. Marjanović. (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića. Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- MATIČEVIĆ, S.: Povratak k normi. Herbart redivivus? (prvi put objavljeno u časopisu *Napredak*, Zagreb, 1940., br. 3 i 4, op. I. R.): 218–227. U: Kujundžić, N., I. Marjanović. (1991). *Personalistička pedagogija Stjepana Matičevića*

- ća. *Odabrani tekstovi s uvodnom studijom dra Nedjeljka Kujundžića*. Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- MILOŠEVIĆ, M. (1911). *Opšta kulturna pedagogika: kao nauka koja činjenice vaspitanja ispituje na kulturnim pojavama u razvitku individualnog i kolektivnog duha*. Beograd: Izdanje zadužbine I.M. Kolarca 145, Nova štamparija "Davidović".
- OZVALD, K. (1927). *Kulturna pedagogika: Kažipot za umevanje včlovečevanja*. Ljubljana: Slovenska šolska matica.
- PATAKI, S. (1937). Pedagogija prof. Matičevića. Povodom tridesetogodišnjice njegova rada. *Posebni otisak iz časopisa: Napredak*. 3-4: 95-111.
- PATAKI, S. (oko 1943). *Opća pedagogija, Pedagoški arhiv Hrvatskog školskog muzeja, Signatura: P-4072/I, koš. 3, M, 1-79. i 28-71. arhivski obilježениh listova*.
- Pedagoška enciklopedija*. (1989). knjiga I-II. Beograd - Zagreb - Sarajevo - Titograd - Novi Sad: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva - Školska knjiga - SOUR Svjetlost, OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva - Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja, OOUR Izdavanje udžbenika i udžbeničke literature - Zavod za izdavanje udžbenika.
- PUŠIĆ, B. (2010). Temeljni pojmovi filozofije odgoja Stjepana Matičevića i Josipa Marinkovića. *Kroatologija*. 1 (1): 269-279.
- RADEKA, I. (2004). Konstituiranje pedagogije i pojava pedologije u Hrvatskoj. *Anali za povijest odgoja*. 3: 17-26.
- RADEKA, I. (2007). Reformska pedagogika v procesu razvoja pedagogike na Hrvaškem. *Sodobna pedagogika*. 4: 106-129.
- SPRANGER, E. (1942). *Oblici života: Duhovnoznanstvena psihologija i etika ličnosti*. Zagreb: Matica Hrvatska.
- ŠIDAK, J. (ur.). (1969). *Spomenica u povodu proslave 300-godišnjice Sveučilišta u Zagrebu*, knjiga I-II. Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akademije znanosti i umjetnosti.
- TEŽAK, S., J. MARKOVAC (ur.). (1971). *Pedagoška akademija Zagreb 1919-1969*. Zagreb: Pedagoška akademija.
- VUK-PAVLOVIĆ, P. (1996). *Filozofija odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada (Napomena: Knjigu je priredio i predgovor napisao Milan Polić, a predstavlja zbirku ranije objavljenih pedagoških radova P. Vuk-Pavlovića; op. I. R.).
- VUKASOVIĆ, A. (1998). Pedagoška izobrazba na Sveučilištu u Zagrebu

- (1893-1998). *Napredak*. 3: 372–380.
- VUKASOVIĆ, A. (2015). *Likovi istaknutih hrvatskih pedagoga*. Zagreb: Školske novine.
- ZANINOVIĆ, M. (1994). Predstavnicu kulturne pedagogije u Hrvatskoj. *Radovi – Razdio filozofije, psihologije, sociologije i pedagogije*. 32 (9): 159–166.
- URL1: LONČAREVIĆ, V. (1990). Prvi pedagog akademik u HAZU-u. Pedagoško misionarstvo Stjepana Matičevića. *Glas Koncila*.
<https://www.glas-koncila.hr/stjepan-maticevic-prvi-pedagog-akademik-u-hazu-u/> (pristupljeno 23. rujna 2020.).

THE PEDAGOGY OF STJEPAN MATIČEVIĆ:

ON THE OCCASION OF THE HUNDRED AND FORTIETH BIRTH ANNIVERSARY AND THE EIGHTIETH DEATH ANNIVERSARY

Igor RADEKA

University of Zadar

Department of Pedagogy

ABSTRACT

KEYWORDS:

cultural pedagogy,
personalism,
functionalism, study of
pedagogy

The following article analyses the life and work of Stjepan Matičević (1880-1940). He was born in a respectable middle-class family in Srijemska Mitrovica. After graduating in philosophy, classic philology and history and taking a PhD in philosophy, he started teaching at grammar schools in Osijek and Senj, and later at the Royal All-male Upper-town School for Teachers in Zagreb. After working simultaneously as an external associate of the Faculty of Philosophy and a part-time teacher at the College of Pedagogy in Zagreb, he eventually accepted a permanent position at the Faculty of Philosophy, University of Zagreb, in 1920, working there until the end of his life.

The first two university lecturers who taught pedagogy as part of philosophy to students taking teaching-oriented programmes of study at the Faculty were noble Franjo Marković and Đuro Arnold. As their successor, Stjepan Matičević separated pedagogy from philosophy as an independent discipline – similarly to the way Johann Friedrich Herbart established pedagogy as an autonomous scholarly field worldwide. Matičević founded the first pedagogy study course in Croatia in 1928, from which time it became possible to obtain a PhD in that field in Croatia. Through his 8 books and 70 published articles, he found an original way to lay the foundations of pedagogy as an independent scholarly discipline.

Stjepan Matičević was the first and the most prestigious university professor of pedagogy in Croatia between the two World Wars. Apart from being engaged in numerous educational, university and cultural organisations, he remains the first and only pedagogue who was a permanent member of the Yugoslav/Croatian Academy of Sciences and Arts.

Possibilities of inclusion of blind and visually impaired students in a regular school in Slovenia - an example of good practice

Jelka MARIN

Primary school Martina Konšaka Maribor

UDK: 376-056.262(497.4)

DOI: 10.15291/ai.3211

STRUČNI ČLANAK

Priljeno: 1. listopada 2020.

*“Use the gifts you have:
the forests would be very quiet if only the most beautiful birds sang in them.”*
(Henry van Dyke)

ABSTRACT

KEYWORDS:

children with special needs, educational program with adapted teaching implementation and additional professional assistance, teaching adjustments, visual impairment

Inclusion is a process in which the regular primary schools and the social environment reduce barriers for children with special needs, which enables equal participation of all children in the educational process.

Over the past 20 years the field of education of children and adolescents with special needs in Slovenia has undergone major changes. Legislation adopted in 2000 (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (Placement of Children with Special Needs Act), 2000) identified inclusion as a basic principle in this area. Accordingly, the number of children and adolescents with special needs who are included in the usual forms of education is increasing, including the blind and visually impaired. Besides, there are still special educational institutions that implement tailored programs for children and adolescents with special needs.

Inclusion is not just the fact that a new student has come into the classroom, a student who is different and needs more attention. Instead, there must be a carefully planned project that allows the student with special needs to be integrated into regular education. Involvement must be planned and prepared.

A few years ago, a student with impaired vision was included in the first grade of our school. It was the first example of the inclusion of a child with this type of deficit, obstacle or disorder in our school and for all professionals it was a considerable challenge, also imbued with uncertainty and fear of the unknown. Inclusion in Slovenia is provided by an educational program with customized implementation and additional professional assistance, which is implemented at the majority of primary schools. This article presents a practical example of the inclusion of a visually impaired student in a regular primary school.

INTRODUCTION

In Slovenia, the Basic School Act in 1996 enabled the integration of children with special needs in regular primary schools. Children with special needs in Slovenia can be directed to educational programs with adapted implementation of teaching with additional professional assistance, which is implemented in regular primary schools or adapted educational programs or special education programs, that are implemented in specialized schools and institutions. All directed children have a right to get individualized educational programs. For the implementation of primary school programs for children with special needs, the primary school must provide experts for the preparation, implementation and evaluation of individualized programs (*Zakon o osnovni šoli* (Basic School Act), 1996).

The first Placement of Children with Special Needs Act in Slovenia was adopted in 2000 and to this day it was modified and updated several times, especially when it comes to the terminology of special needs and adding new special needs. The law regulates the guiding of children, juveniles and adults with special educational needs and defines the ways and forms of education provision (*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*, 2011).

The Ministry of Education and Sport in Slovenia has issued guidelines for education programs in regular primary schools with the adapted implementation of teaching with additional professional assistance, which contains instructions for blind children and children with impairment visual function. The instructions refer to the organization of the school (space, didactic aids and specialized equipment, organization of teaching for students, adjustments in teaching, organizing additional professional assistance) and professionals (teachers, school counselor, additional professional help performs expert – typhlo-educator) (Florjančič, Gerbec and Hafner, 2003: 15-18). The municipality as the founder of the school must provide material and human resources that allow blind students or students with impairment of visual function to get involved in school, receive a quality education and achieve optimal development (Cankar and Pinterič, 2014: 4-15).

METHODOLOGY

The purpose of this article is to present the process of inclusion of a visually impaired child in a regular school program in the Slovenian education system. Firstly, I conducted a literature search and studied the topics of inclusive education of children with special needs and the importance of inclusion for individuals and society. In the empirical part, I presented some theoretical findings, which I demonstrated with a case study.

I chose a case study because I wanted to gain an in-depth understanding of the situation (Merriam 1998). Yin (2005) defines a case study as empirical research that explores an existing phenomenon within a factual context. Stake (1995) and Sagadin (2004) focus on the study unit – a case, stating that it can apply to a single pupil, a class, or to a group of experts who study the child's condition. Merriam states that: "...a qualitative case study is an intensive holistic description and analysis of a single case, a phenomenon, or a social unit" (Merriam, 1998: 27). Smith explains case studies as: "... a thorough description and analysis of an individual unit or a rounded system, e.g. an individual, an event, a program, a group, an intervention, or a community" (1978 in Merriam, 1998: 19). According to Sagadin (2004), qualitative case study research focuses on small-scale problems or specific segments in the field of education, mainly related to smaller groups of people or individuals, which corresponds to the research sample of this article.

The focus was on observing an individual student and describing the course of inclusion from the time of enrolment into regular school, but also giving an overview of appropriate lesson accommodations, pupil's social inclusion and participation of all members of the expert group, which Tratnik (2002) describes as the narrowest form of inquiry, but more in-depth.

This is a descriptive case study, based on describing phenomena, making analyses and drawing conclusions about the findings (Sagadin, 2004: 98). In the research process, I used the methods of observation and analysis of documents (e.g. the individualized education plan, the annual progress reports of members of the expert group, and report cards). I concluded the research with an analysis of data, relevant for the description and understanding of the topic.

Due to the limited scope of this research paper, the findings cannot be generalized. They can, however, offer insight into the research topic and broaden our

understanding of it, as well as offer guidelines for the practical implementation of the theory (Mesec, 1998: 121).

Definitions of blindness and impairment visual function

Blindness or visual impairment is a sensory disorder, which – depending on the degree of visual impairment – is reflected as a communication and movement impairment. We should know that there are two types of definitions of blindness or visual impairment we should take into account when trying to understand a child's individual characteristics arising from the disorder. The first is medical, formal, which defines a person's specific vision issue; and the second is pedagogical, more relevant to this research. The pedagogical definition is the practical one which should be taken into account in a particular case in the preparation and conduct of school teaching, the adaptation of instructions, the use of appropriate communication techniques, and the knowledge testing.

Pedagogical definition of blindness and visual impairment

Because a medical report does not say enough about how much and how an individual student actually sees, how he or she uses his or her vision, and how we should adapt the material, in addition to medical, there is a pedagogical definition of blind people and visually impaired people, which anticipates the special needs of the pupil or student, the level of utility of residual vision, and the appropriate adjustment. By this definition we divide blind students and visually impaired students as follows:

- *Impaired vision*

A pupil or student has 10 to 30 percent of the remaining vision and accepts information in a visible way, provided the appropriate conditions are met. They use corrective aids, such as glasses or lenses, as well as optical aids, such as magnifying glass, etc. We need to provide adequate space with adequate desktop lighting.

- *Severe visual impairment*

A pupil or student has 5 to 9.9 percent of the remaining vision. Most communication takes place visually using the method for the visually impaired

which requires appropriate adaptations, the use of optical aids, written materials in large print, and adapted didactic tools.

- *Blindness with residual vision*

Students have 2 to 4.9% of the remaining vision. With the rest of their vision they can still recognize smaller objects, for example, at a distance of 1 to 2 m (for example count their fingers). The rest of the vision they use in communication and work in a combination of methods, partly for the blind and partly for the visually impaired people. They need adaptations and optical devices, texts in enlarged print or Braille or audio techniques, and customized didactic tools.

- *Blindness with minimal residual vision*

Students have up to 1.9% residual vision. They can see shadows, outlines of larger objects, and heavily magnified letters. They use combined methods, partly for the blind and partly for the visually impaired people. The rest of the vision serves them primarily for orientation, independent movement, and practical employment. They write and read mostly in Braille. They need special working methods and customized accessories.

- *Complete blindness or blindness with light perception*

The pupil or student works according to the method for the blind, learns by tactile and auditory perceptual pathways. He or she uses the Braille reading and writing system, teaching aids for the blind, personalized aids for play, sports and everyday life, for orientation and movement (Jeraša, 2010: 95-96).

Regardless of the definitions given, we must keep in mind that there are significant differences between individuals in the way they use residual vision. Some people with very little vision can use it very effectively. Conversely, some people with better residual vision are unable to use it effectively.

A PUPIL WITH VISUAL IMPAIRMENT IN PRIMARY SCHOOL

Inclusion is not just the fact that a new different student needing more attention has come into the classroom. The inclusion must be a carefully planned project that allows a student with special needs to be integrated into regular education. Involvement must be planned and prepared (Brvar, 2012: 21). The-

oretical starting points and research in this field emphasize (Ainscow, 2000, Gilliam and McConnell, 1997, Marentič Požarnik, 2003) that in order for the implementation of inclusive practice to be successful, it is necessary to include all those involved in educational system: the student and his family, school planners and leaders, teachers, counselors, peers, and the entire social environment.

Teachers must be acquainted with the condition and needs of blind or visually impaired students and adjust the educational process accordingly. Furthermore, they need additional knowledge about teaching the blind and visually impaired. Teachers plan and implement the educational process according to the primary school curriculum with specific accommodations for individual students. The typhlo-educators, on the other hand, offer additional professional assistance and work according to the individualized educational program. The connecting role of the school counselor, who coordinates the cooperation between the members of the expert group and the parents, is very important. If necessary, students can get in touch with professionals from other institutions and ask for additional assistance (Florjančič, Gerbec and Hafnar, 2003: 16-17).

All teachers at the school who taught the student had been informed about the adjustments. All the adjustments that the student might need were unpredictable. They were continuously adapted to – depending on the circumstances and needs – and prepared daily, some weekly. We enrolled them in daily preparation for lessons.

The extended scope of additional professional assistance to our student was provided by a typhlo-educator from the Centre IRIS – Centre for Education, Rehabilitation, Inclusion and Counseling for the Blind and Partially Sighted in Ljubljana three hours a week. She helped the student in the field of socialization, orientation in the school and home environment, communication, learning organization, rough and fine motor skills, daily tasks, and sports activities adapted for blind and partially sighted people. She also had help from an expert from the inclusion support service, who taught our student from the second grade of education how to use custom hardware and software equipment on a computer. This requires a lot of skill, memory, and knowledge, which our student constantly received and expanded so that one day she could use the computer on her own.

Planning the inclusion of a severely visually impaired student at our school included:

- appointment of an expert team by the school director,
- education of teachers and other professionals at the Centre IRIS – Centre for Education, Rehabilitation, Inclusion and Counseling for the Blind and Partially Sighted in Ljubljana,
- self-education of all who were going to work with the visually impaired student,
- planning the collaboration and teamwork of teachers and other professionals,
- preparation of an individualized education program according to the decision of the Commissions for the Placement of Children with Special Needs,
- examining the necessary adjustments to the lessons,
- procurement and preparation of necessary special teaching aids,
- preparation of school space.

Preparing students for the inclusion of a severely visually impaired student

Even students in the regular primary school – or in the class in which the blind or partially sighted student will be included – must be familiar with the inclusion. Of course, the approach to students on the lower level is different than on the higher level. The first information is important and must be given correctly and realistically. Other information can be obtained by students on an ongoing basis in an actual situation or spontaneously.

A blind or partially sighted student should in no way be a burden to the school they are enrolled in. This can happen when the school is not ready for inclusion or when the students at the school haven't been enough (or properly) informed about peers with special needs. The students in the class are curious and like to "come to the rescue", so it is good to give them as much information as possible. It is best if these information are provided by a typhlo-educator, with examples and illustrations.

Preparing the parents for inclusion

In today's situation, it is difficult to imagine inclusion without the active participation of parents. However, parents should never be lonely. They can be as-

sisted by typhlo-educators, counselors and teachers at the school. The parents of the child involved will need the following information:

- how their child will integrate into the new environment,
- how they will be able to support her,
- how they will cooperate with the teacher and other members of the professional team,
- what special skills their child will need for successful inclusion,
- how they will provide special aids and teaching aids,
- what additional knowledge they will need to be able to help a school-age child (Brvar, 2012: 22-23).

The parents of the child need some knowledge and correct counseling. Their cooperation with the school and the special institution for the blind must be based on an open partnership. Only such a position of parents can contribute to their successful role in performing the responsible tasks of educator and assistant to the child at work at school and home.

It is equally important for the parents of other students in the class to be acquainted with the inclusion of a visually impaired child.

At the first parent-teacher meeting, we introduced the child, her handicap, expected teaching adjustments, and the ways of working in the department to all parents together with the parents of the visually impaired student.

UNDERSTANDING THE FUNCTIONING OF VISUALLY IMPAIRED AND BLIND CHILDREN

People accept information in different ways with different senses. About eighty percent of all information from the environment is obtained by sight. Sight is a sensory function that enables the process of watching and seeing and as one of the components in a person's organization enables the development of many other functions. Due to the speed and accuracy of perception of individual information, the eyes have a primary function among the senses. Blind children and children who are visually impaired due to visual impairment get to know the world, its characteristics, phenomena, and events differently from others. In early childhood, the dominant way of learning is model learning or

imitation learning. Thus, blind and visually impaired children face the first obstacle - the inability to learn by imitation and reduced or absent visual acquaintance with the environment they live in. Blind and visually impaired children have difficulties in perceiving the environment and orientation in space, have a poor judgment of distance and direction, have a difficulty in controlling movement, inappropriate concepts, or misconceptions about objects and phenomena, and problems of generalization (Sacks, 1992: 3-7).

The teacher will also be able to encounter problems that are a reflection of other factors. These are subjective or objective. Subjective is a reflection of psychophysical and perceptual abilities or visual impairment of an individual student. However, we can also consider motivation. Objective problems are most reflected in the environment with family relationships or with bad experiences (obstacles on the sidewalk).

Sight is the most important sense of perception. The less a student sees, the less motivated he or she is for spontaneous observation. Therefore, incentives motivation and the right working conditions are important taking into account special approaches and the use of customized tools (Brvar, 2012: 23).

TEACHING CONDITIONS AND ACCOMMODATIONS

With the inclusion of blind or visually impaired students, schools must make several adaptations and accommodations that enable them to study to the best of their abilities. The following are the most important accommodations needed for the blind and visually impaired to enter a regular school program. When organizing lessons, schools must pay attention to spatial adaptation, time management, teaching methods and strategies for imparting and assessing knowledge, and teaching aids. Compared to their peers, blind and visually impaired children generally enter school with learning gaps and with a lack of certain motor skills. They also often show a lack of practical experiences and unfamiliarity with certain natural and social phenomena. When learning about a certain subject, verbal description of the teaching materials must be accompanied with other human senses, such as touch, smell, taste and hearing, to maximize the learning outcome. Therefore, one of the most important teaching principles is the use of sensory visual imagery. This forms the basis for the development of the thinking process and the abilities of analysis and synthesis, which

call for incorporation of all remaining human senses. In short, the teaching of blind and visually impaired children should be based on the development of preserved senses (Raztresen, 2007: 27).

Environmental adaptations

Depending on the type of visual impairment, schools must make the necessary environmental adaptations to help the blind or visually impaired students move safely and efficiently through their environment. It is equally important to have an organized classroom so that the student knows the exact locations of teaching materials and other objects and can move accordingly. The classroom seating arrangement is also crucial for a successful transfer of knowledge. Blind or visually impaired students should sit close to the blackboard and the teacher so there are no obstructions that limit their auditory perception. Students with visual impairment need adequate workspace lighting – light can be natural or artificial. Most people with visual impairment need additional lighting of the work surface with a table lamp, that does not shine and has the possibility of shading. They should be provided with a working space that has the option of raising the working surface and which can accommodate all their classroom tools. Moreover, schools must secure their premises and remove any potentially dangerous obstacles, ensure handrails equipped with Braille orientation signs and offer adequate lighting conditions. They should also provide permanent and well-marked locations for these students in the dining room, the locker room and in other places. Movement around the school should be made easier and safer with contrastingly colored nosing of stairs, pillars and other obstacles (Florjančič et al., 1999: 399).

Environmental adaptations should also include adequate room for teachers to offer additional professional assistance (Florjančič, Gerbec and Hafnar, 2003: 15).

We adapted the school space and met the appropriate space requirements for learning and working. The student always sat close to the teacher, because of the teacher's undisturbed auditory perception, to ensure contact with the teacher, to monitor her work and a good overview of the notes on the school board.

We have provided the student with a larger space for storing teaching aids and supplies. She was also provided with adequately equipped space for individual treatments.

Walking and orientation in the school were made easier for the student with colored orientation points, with guides along the hallway walls (Picture 1) and contrasting edges of the staircase. At the beginning of education, we always took her through the school, to get to know the space and get used to it, and we also helped her carry her school bag. She quickly mastered the orientation in the school premises and around the school and didn't need such help anymore.



PICTURE 1 Contrasting orientation lines on the stairs and hallway of the school
Source: Kozmus (2019: 56)

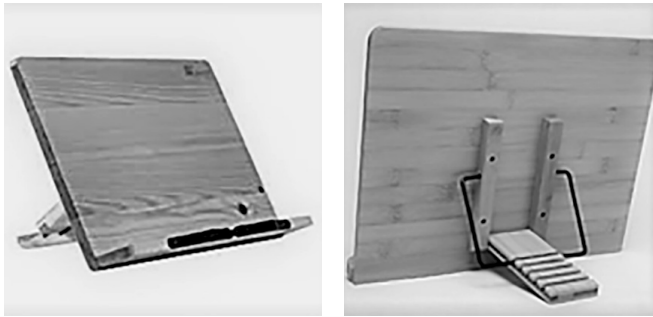
Didactic aids and equipment

The school bought a desk with the possibility of raising the work surface for the student, which helps to bring the reading surface closer and prevent improper posture (Picture 2). She also used non-slip mats on the table.



PICTURE 2 A table with the possibility of raising the work surface
Source: own

Because of teaching in different classrooms from the sixth to the ninth grade, the student used a portable stand with the ability to raise the desktop for writing and reading made by the school janitor (Picture 3). The student placed it



PICTURE 3 Portable stand with the possibility of lifting the work surface
Source: own

on an ordinary school desk.

We need to provide textbooks and workbooks for visually impaired students in large print and on paper that is not glossy nor intensely white. It is recommended to use markers. Photos and pictures should be clear and of contrasting colors. The pens should have a thin but highly legible line width. The level of magnification of study materials depends on the student's type and severity of visual impairment. Sufficient clarity and transparency of visual material must be provided. The use of appropriate magnifiers is also recommended. Blind students are provided with various geometric accessories such as tactile drawing paper, a Braille typewriter and Braille textbooks and other reading materials (Florjančič, Gerbec and Hafnar, 2003: 15-16, Brvar, 2010: 21). The use of modern technological innovations, such as the computer, internet, speech synthesizer, scanner and screen reader, is highly recommended when teaching blind or visually impaired students. These aids also make the job easier for the teacher.

In the third grade, our student started using an optical aid – a magnifying glass for better reading and a review of pictorial material (already increased). There are several types of such products on the market, but her parents opted for a hand-held magnifying glass because she was quite skilled at using it.

Although blind or partially sighted students need personalized textbooks and workbooks, they cannot be obtained on the market in Slovenia because, in each school, teachers autonomously choose the textbooks of the publishers they will use for teaching. Therefore, in the first three school years, teachers and other professionals enlarged most of the written material they used in teaching (assignments from workbooks, learning materials from textbooks, worksheets, all texts, notes from the board, etc.). From the fourth grade onwards, the school librarian received textbooks and workbooks in electronic form from the textbook publisher (CD) (Picture 4). Since then,



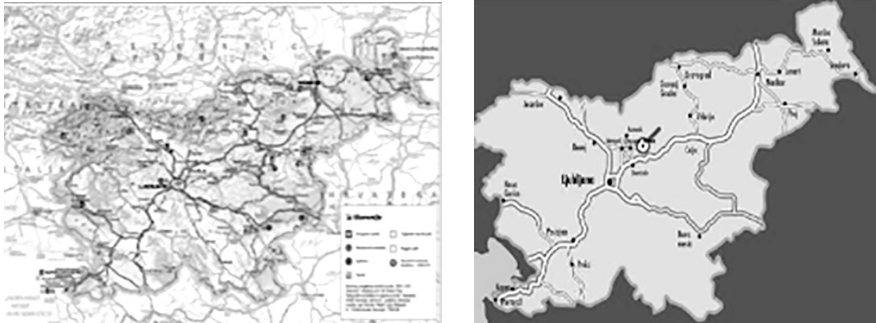
FIGURE 4 Textbook for the Slovenian language on CD
 Source: http://strokovnicenter.splet.arnes.si/files/2018/03/Katalog-pripomo%C4%8Dkov-vsi_2019.pdf

the parents (because they had that opportunity) have increased texts, workbooks, and other teaching materials on agreed topics in collaboration with teachers.

Teaching methods and strategies for a successful transfer of knowledge

The teachers must speak loudly and clearly, pay attention to the appropriate distance to the observed object(s) or subject(s) (experiments, excursions, plays etc.), use enlarged print photocopies and magnifiers (magnifying glass, electronic magnifiers, monitors ...). To avoid copying from the blackboard, teachers can make use of the following methods: listening to pre-recorded audio material on a dictaphone or a smartphone, supplying the students with printed and appropriately enlarged copies of the study material, while other students copy from the blackboard. Teachers should also include teaching aids that require the use of other senses (hearing, touch, smell, taste), e.g. the school garden, natural environment, models, tactile maps, statues, class sandboxes etc. The teachers should clearly and accurately describe the procedures of experiments they are demonstrating. The students should be allowed to closely examine the blackboard and the teaching aids. Learning content should be written in big enough letters and not contain too much detail. The chalk and the blackboard should be of contrasting colors (a black board and white or yellow chalk). As a result of technological advances, blind and visually impaired students can also use numerous ICT devices, which make it easier for them to follow lessons, record teaching materials and communicate, as well as facilitate pedagogical work for teachers. Such gadgets include, among others, a screen reader, a scanner, a computer etc. (Florjančič, Gerbec and Hafnar, 2003:17-18).

In addition to the above, the student had the right to use the following aids and adjustments: copies on glossy paper (cream color), the use of geometric



PICTURE 5 Example of a custom map

Source: http://strokovnicenter.splet.arnes.si/files/2018/03/Katalog-pripomo%C4%8Dkov-vsi_2019.pdf

aids for the visually impaired, pictures and maps with essential data only (Picture 5), models for displaying learning content, the possibility of using a dictaphone or a smartphone to record the teacher's explanation...

Individualized approach of teachers for our student was embraced: positive incentives at work, supervision of work and guidance with additional explanations, help with editing notes, preparation of photocopies of teaching materials, as needed, assistance in organizing work and learning planning, physical assistance in performing various tasks in physical education (walking on a bench, jumping over obstacles and ropes, playing with a ball (sounding balls), throwing a ball into a goal (Picture 6), a polygon, relay games, etc.) was provided when it was considered necessary. Otherwise, she had extended time and teacher supervision. She did not compete with other students in certain relays, games, training grounds, or in group sports. Although she was not assessed of physical education, the student was always involved in activities according to her abilities. Teachers encouraged her strong areas, she had extended time to read texts and transcripts from the school blackboard, customized content and volume of the



PICTURE 6 Sounding balls

Source: http://strokovnicenter.splet.arnes.si/files/2018/03/Katalog-pripomo%C4%8Dkov-vsi_2019.pdf

required reading (capital letters), when the student was not in school, worksheets and teaching notes were delivered to her (adapted) in a computer program, so she could save them to her device or paste them into notebooks.

Methodological and didactic adjustments which our student needed: mandatory used of A4 notebooks with more strongly colored lines and with greater spacing between them (Picture 7), enlarged fonts of all worksheets: Arial or Tahoma font 20-26pt, if the summary text had four lines or more, the required line spacing was 1.5pt, the paragraph spacing was at least 2pt, and the line alignment was left (Picture 8), study sheets were printed in color (sketches, pictures with basic information only, etc.), when working on the computer, the student could enlarge the text as much as she wanted (Picture 9), multisensory forms of teaching by active student participation, concrete visual representations.

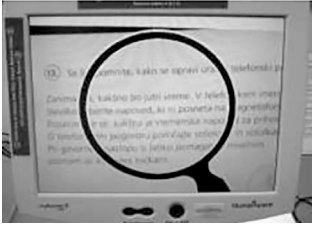


PICTURE 7 Custom notebooks with stripes
Source: own

JANČEK – JEŽEK

Mati mesi kruh. Mali Janček vedno sili k njej, ker hoče tudi on mesiti. »Beži no, ježek!« pravi mati nejevoljna. Komaj mati reče sinu ježek, že se deček res spremeni v ježka. Za ježa pa ni mesta pri hiši. Zato je tudi Janček – ježek odšel v gozd; tam si je pod votlo hruško izkopal jamo in je v njej prebival sedem let.

PICTURE 8 An example of a student-friendly summary text
Source: own



PICTURE 9 Enlarged text on the computer

Source: http://strokovnicenter.splet.arnes.si/files/2018/03/Katalog-pripomo%C4%8Dkov-vsi_2019.pdf

Progress tracking and assessment of knowledge

Even blind and partially sighted students must reach the learning objectives of the curriculum at the end of their education. Teachers are impartial assessors who continuously track students' acquired knowledge, which makes it easier to identify other learning disabilities as soon as possible. The examination and assessment of knowledge must hence be adjusted as well. It is prudent to exclude learning content which blind or visually impaired students would have trouble mastering because of their condition. It should be replaced by appropriate and individualized content that allows these students to demonstrate their acquired knowledge. Teachers should also prioritize oral over written assessment, adjust the working time and make the necessary test adaptations (format, print, content). Progress assessment tests should be based on the components of the individualized education plan (Florjančič, Gerbec, Hafnar, 2003: 18).

Our student had extended time for written tests by 50%, enlarged font size in written tests (20pt), on A4 paper, the tasks were in the prescribed font, size, line spacing, and font alignment on the left. There could be only two tasks on one page, thus creating a written test on several pages (for example 6, 7) which the student solved individually (when she solved one page, she put it aside and took the other, etc.), more space for answers on paper.

Our student has reached all basic standards of knowledge over the years of education. An important adjustment was that we did not insist on learning the



PICTURE 10

Graphomotor exercises and text writing

Source: Randjelović (2019: 82)

handwritten letters, so the student wrote in small print and her knowledge of spelling in the written tests could be assessed correctly (Picture 10).

Such success of the child was possible with the constant participation and trust of all stakeholders in the school process:

- *a student* who had average mental capacities without deviations and specific learning difficulties and who was personally very balanced and mature, very responsible, diligent, and motivated to learn,
- *parents* who provided support and assistance to the child, followed the opinion and instructions of the teachers and other professionals, and regularly cooperated with us,
- *teachers* who accepted responsibility and made adjustments often did extra work, and
- *specialist educators and others* who helped the student develop in all the necessary areas of development.

CONCLUSION

The presentation of inclusive education of severely visually impaired student in regular primary school can be concluded with the knowledge that our student has progressed well and developed her abilities and potentials, has become effective and successful in learning. Evidence of this is the student's school success certificates, evaluation reports of teachers and providers of additional professional assistance, as well as the results of national tests of students' knowledge after the second and third periods of primary school education in Slovenia. Such results are also a reflection of all the support and understanding of teachers and other professionals at the school. According to various experts, the indicator of successful inclusion of blind and partially sighted children is not only the achievement of certain academic standards, but also the achievement of social competencies (Sacks and Silberman, 2000, Silberman and Sacks, 2007, Žolgar Jerković et al., 2010). But there has been no such success in the social inclusion of our student. The girl was left quite alone and despite raising awareness of other children, she was not accepted as she could and should have been. Because of this, she also moved away from her peers, even though she wanted company. So, she did not have enough peer

interlocutors and opportunities for socializing. Therefore, we can summarize Tatjana Patafta's reflections (2010: 14) that the essence of inclusion is the sense of belonging that every human being wants to have and no professional decision can guarantee this.

When a visually impaired student enrolled in our school, professionals encountered many fears and beliefs. The results of various studies also confirm the special needs of the individual as an important predictor. This is less beneficial for blind or partially sighted students. Due to the low incidence of blindness and low vision, teachers have less experience in teaching a child and as a result, more irrational beliefs, fears and dilemmas can be expected (Brown et al., 2013, Kef, 2002, Koutrouba et al., 2006, Wall, 2002). All of us, who were involved in the presented process of inclusion, got acquainted with the complexity of the process of inclusive education of blind and partially sighted children, and learned a lot.

BIBLIOGRAPHY

- AINSCOW, M. (2000). The next step for special education: Supporting the development of inclusive education, *British journal of special education*. 27(2): 76-80.
- BROWN, C. M., PACKER, T. L. and PASSMORE, A. (2013). Adequacy of the Regular Early Education Classroom Environment for Students With Visual Impairment, *Journal of Special Education*. 46(4): 223-232.
- BRVAR, R. (2012). Slepí in slabovidni v inkluzivni šoli, *RIKOSS, Poljudnoznanstvena revija s področja ljudi z okvaro vida*. 1/2012: 20-23.
- CANKAR, F. AND PINTERIČ, A. (2014). Spremembe v izobraževanju slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov. In: Pinterič, A., T. Deusch and F. Cankar (ed.). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov* (7-18). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- FLORJANČIČ, S., GERBEC, I. and KERMAUNER, A. (1999). Navodila v rednih osnovnih šolah za prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov pri slepih in slabovidnih učencih. V Gerbec. I. (ed.). *Naš zbornik ob 80-letnici* (396-403). Ljubljana: Zavod za slepo in slabovidno mladino.
- FLORJANČIČ, S., GERBEC, I. and HAFNER, M. (2003). Navodila za delo s slepimi in slabovidnimi učenci. *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo* (15-18). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- GILLIAM, J. E. and McCONNELL, K. S. (1997). *Scales for predicting successful inclusion: A norm-referenced instrument for identifying students with disabilities for successful inclusion into general education*. Austin: Pro-Ed.
- JERAŠA, M. (2010). Izvedba projekta in nadaljnja razmišljanja. In: D. Rutar (ed.). *Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke* (95-104). Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- Katalog pripomočkov: Catalog of gadgets*. (2019). Ljubljana: IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje.
- KEF, S. (2002). Psychosocial adjustment and the meaning of social support for visually impaired adolescents, *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 96(01): 22-37.
- KOUTROUBA, K., VAMVAKARI, M. and STELIOU, M. (2006). Factors correlated with teachers attitudes towards the inclusion of students with special

- educational needs in Cyprus, *European Journal of Special Needs Education*. 21(4): 381-394.
- KOZMUS, A. (2019). Zaznava, usmeritev in delo šolske svetovalne službe s slabovidno učenko in z dvema učencema s skotopičnim sindromom na veliki osnovni šoli v sloveniji. In: Čelešnik Kozamernik, N. (ed.). *Celostna obravnava, vseživljenjsko učenje in socialna vključenost oseb z okvaro vida* (76-87). Ljubljana: IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje.
- MARENTIČ POŽARNIK B. (2003). Temelj uspešnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami so ustrezno usposobljeni učitelji, *Sodobna pedagogika*. 54 (special edition): 104-113.
- MERRIAM, SHARAN B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MESEC, Blaž. (1998). *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- PATAFTA., T. (2010). Pomoč učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke. In: Rutar, D (ed.). *Inkluzija in inkluzivnost: model nudenja pomoči učiteljem pri delu z dijaki s posebnimi potrebami, ki so integrirani v redne oddelke* (13-19). Ljubljana: Center Republike Slovenije za poklicno izobraževanje.
- RANDJELOVIČ, M. (2019). Načini prilagajanja učnega materiala in izdelava taktilnih didaktičnih gradiv za potrebe pouka slepe učenke na razredni stopnji. In: Čelešnik Kozamernik, N. (ed.). *Celostna obravnava, vseživljenjsko učenje in socialna vključenost oseb z okvaro vida* (76-87). Ljubljana: IRIS – Center za izobraževanje, rehabilitacijo, inkluzijo in svetovanje.
- SACKS, S. Z. (1992). Visually impaired children: a theoretical perspective. In: Sacks, S. Z, L. S. Kekelis and R. J. Gaylord-Ross (ed.). *The development of social skills by blind and visually impaired students: exploratory studie and strategies* (3–12). New York: American foundation for blind.
- SACKS, S. Z. and SILBERMAN, R. K. (2000). Social skills issues in vision impairment. V: Silverstone, B. et al. (ed.). *The Lighthouse handbook on vision impairment and vision rehabilitation* (377-393). New York: Oxford University Press.
- SILBERMAN, R. K. and SACKS, S. Z. (2007). *Expansion of the role and function of the teacher of students with visual impairments for students who also have severe/multiple disabilities*. Arlington: Council for Exceptional Children

- Division on Visual Impairments.
- SAGADIN, Janez. (2004). *Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju*. *Sodobna pedagogika* 55 (4): 8-101.
- STAKE, ROBERT E. (1995). Case Studies. In: Denzin, N. K. and Y.S. Lincoln (ed). *Handbook of qualitative research* (443–466). Calif: Sage Publications Ltd..
- TRATNIK, M. (2002). *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- VIDOVIČ VALENTINČIČ, N. (2014). Opredelitev slepote in slabovidnosti. In: Pinterič, A., T. Deusch and F. Cankar (ed.). *Inkluzivno izobraževanje slepih in slabovidnih otrok ter mladostnikov* (19-32). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- WALL, R. (2002). Teachersâ Exposure to People with Visual Impairments and the Effect on Attitudes toward Inclusion, *RE: view*. 34 (4): 111-119.
- YIN, ROBERT K. (2005). *Case study research: design and methods*. London. New Delhi: Sage.
- ŽOLGAR JERKOVIĆ, I., KONČAR, M., LIPEC-STOPAR, M., RENER, R., HAFNAR, M. and ŠPROHAR, L. (2010). *Analiza in predlog nadgradnje socialnega vključevanja slepih in slabovidnih oseb v sistem vzgoje in izobraževanja*. Zaključno poročilo ciljnega raziskovalnega programa. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- URL 1: *Zakon o osnovni šoli* - Uradni list RS, 81/96. <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina?urlurid=20063535>: Visited 15.10.2019.
- URL 2: *Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* - Uradni list RS, 58/11. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896>: Visited 17.10.2019.

MOGUĆNOSTI INKLUZIJE SLIJEPIH I SLABOVIDNIH UČENIKA U REDOVITU ŠKOLU U SLOVENIJI - PRIMJER DOBRE PRAKSE

Jelka MARIN

OŠ Martina Konšaka Maribor

„Koristite darove koje imate:
šume bi bile vrlo tihe da u njima pjevaju samo najljepše ptice.”
(Henry van Dyke)

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

djeca s posebnim potrebama, obrazovni program s prilagođenom implementacijom nastave uz dodatnu stručnu pomoć, prilagodbe nastave, slabovidnost i slijepoća

Inkluzija je proces u kojem redovne osnovne škole i socijalno okruženje smanjuju prepreke za djecu s posebnim potrebama, što omogućava ravnopravno sudjelovanje sve djece u obrazovnom procesu.

Područje obrazovanja djece i adolescenata s posebnim potrebama u Sloveniji pretrpjelo je velike promjene u posljednjih 20 godina. Zakonodavstvo usvojeno 2000. godine (Zakon o usmerjanju otrok s posebnim potrebama, 2000) utvrdilo je uključivanje kao osnovno načelo u ovom području. Sukladno tome, povećava se broj djece i adolescenata s posebnim potrebama koji su uključeni u uobičajene oblike obrazovanja, također slijepih i slabovidnih. Osim toga, još uvijek postoje posebne obrazovne ustanove koje provode programe prilagođene djeci i adolescentima s posebnim potrebama.

Inkluzija nije samo činjenica da je u učionicu ušao novi učenik koji je drugačiji i treba mu više pažnje. Umjesto toga, mora postojati pažljivo isplaniran projekt koji omogućava učenicima s posebnim potrebama da se integriraju u redovno obrazovanje. Uključivanje mora biti planirano i pripremljeno.

Prije nekoliko godina učenica oštećenog vida bila je uključena u prvi razred naše škole. To je bio prvi primjer uključivanja djeteta s ovom vrstom deficita, prepreke ili poremećaja u našu školu. Za sve je stručne djelatnike u školi to bio značajan izazov, također prožet neizvjesnošću i strahom od nepoznatog. Inkluzija u Sloveniji osigurana je obrazovnim programom s prilagođenom provedbom i dodatnom stručnom pomoći, koji se provodi u svim osnovnim školama. Članak predstavlja praktični primjer uključivanja slabovidne učenice u redovnu osnovnu školu.

Silence as a creative tool in the films of Paul Thomas Anderson

Aljoša ZOVKO

UDK: 791Anderson, P. T.

UDK: 791.636:78

DOI: 10.15291/ai.3212

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 29. listopada 2020.

ABSTRACT

KEYWORDS:

*film sound, cinematic
silence, film theory, Paul
Thomas Anderson, sound
design*

This paper shows how the use of silence complements other diegetic sounds and music in crafting a successful film soundtrack. Through careful examination of selected works by director Paul Thomas Anderson and comparison of scholarly articles on silence in film, the paper draws attention to the myriad of creative possibilities offered by the use of silence. Although silence has been used as a creative tool in the past by directors like Bergman, Godard and Antonioni, a younger generation, led by auteurs such as Anderson has taken these sonic experiments a step further to reveal new and innovative ways of synthesizing music, silence, dialogue and muteness and through this approach create films that have such a profound impact on their viewers.

When contemplating the creative possibilities of sound within film as an artistic medium, film theorist Des O’Rawe states that silence “still tends to be a historical issue, rather than a theoretical one, invoked in relation to the birth and early life of the cinematograph rather than in terms of its range of expressive properties and possibilities within the sound film” (O’Rawe, 2009, p. 87). Many people still think of silence as a remnant from the era of silent film and as something rightfully left behind with the advent of synchronised sound. But this does a disservice to the myriad of creative opportunities presented by a considered use of silence within a film’s overall sound design and musical accompaniment. By examining the work of Paul Thomas Anderson and his collaborations with composer Johnny Greenwood on *Phantom Thread* and *There Will Be Blood*, this paper hopes to establish how exactly the use of silence complements sounds and music in crafting a successful film soundtrack.

In a film as musically rich and sonically captivating as *Phantom Thread*, it is easy to lose track of the moments and exchanges where there is no musical accompaniment. With a running time of just over two hours, the film includes almost ninety minutes of music. As a result, moments of silence are not necessarily easy to notice on a first-time viewing. But a closer look shows how these moments of silence shed a specific light on the character dynamics and dysfunctional relationship between the film’s protagonists, dress designer Reynolds Woodcock, and his muse and lover Alma Elson.

Initially, when Alma’s character is introduced as a waitress at a distinguished hotel, Reynolds is completely enthralled with her beauty. As they start going out to dinners, he is inspired to create many new dresses. These early scenes are accompanied by sweeping, lush orchestrations and meditative piano melodies, providing insight into Reynolds’ inspired state and his resulting prolific output of new clothes designs.

The first cracks in the facade of romantic bliss begin to appear roughly 38 minutes into the film, when Alma makes the mistake of buttering her toast too loudly at breakfast. The playful violin melodies, which accompanied the scene from the previous night out, are suddenly replaced by a deafening silence, interrupted only by the grating sound of the knife scraping across a piece of toast. To add insult to injury, Alma then reaches for more butter and repeats the same gesture. Then, the lid of the teapot makes a deafening racket as she pours herself a cup of tea. Reynolds, at this point visibly irritated, exc-

laims: “This is entirely too much movement at breakfast!!” before storming out of the room (Sellar, Ellison & Lupi, 2017, 00:38:57).

The absence of music here is essential, musical accompaniment being replaced by what film scholar Danijela Kulezic-Wilson describes as “cinematic silence... as layered and often as carefully designed as any film soundscape” (Kulezic-Wilson, 2009, p.2). In other words, the silence here is not just an absence of music, but rather a shift in focus to a soundscape of mundane, everyday sounds for which Reynolds has neither patience nor understanding. To communicate this, director Anderson raises the volume of the scraping and clattering to an exaggeratedly loud level, which, combined with the omission of musical accompaniment, clearly communicates Reynolds’ mental state. The sound of a knife scraping across a piece of toast is not something a designer of his stature should normally be bothered by, but the noise and commotion has nonetheless shattered the delicate equilibrium of his deep focus. The scene also effectively punctures the bubble of Reynolds’ initial experience of Alma as the perfect muse, because she has dared to disturb his deep focus needed for sketching new designs. At the same time, Alma’s seemingly mundane gestures, heightened to cinematic significance by the absence of music and the exaggerated volume of the accompanying sounds, give the viewer the sense that Alma is not someone who will allow herself to be pushed around. As such, cinematic silence here marks an important change in the protagonists’ relationship,

Another compelling use of silence occurs after Alma slips what appear to be poisonous mushrooms into Reynolds’ tea. After falling ill for a number of days, he begins to hallucinate and has a vision of his deceased mother standing in his bedroom in her wedding dress. He speaks to her with great emotion, saying he thinks about her constantly and hears her voice in his dreams. Yet, she doesn’t reply nor respond in any manner. For the duration of the sequence, she simply stands motionless and doesn’t utter a sound, leading Reynolds ultimately to exclaim: “I don’t understand what you’re saying. I can’t hear your voice” (Sellar et al., 2017, 1:29:37).

Again in this instance, director P.T. Anderson uses silence in an arresting and deeply significant manner. By choosing to have Reynolds’ mother be mute, Anderson taps into a motif Michel Chion describes as “The body without a voice... a source of both diegetic and pro-filmic ambiguity.” As Chion explains, “The mute in the sound film is both elusive and ubiquitous, both an

absence and a presence: 'to encounter the mute is to encounter questions of identity, origins and desire'" (O'Rawe, 2009, p.93; cf. Chion, M. & C. Gorbman, 1999; on diegetic and non-diegetic silence cf. Gorbman, 1987, p.18).

In the scene described above, the apparition of Reynolds' mother feels almost accusatory as a result of her silence. Its effect on Reynolds is excruciating: the viewer can see Reynolds getting more and more worked up. Her wedding dress, the very one he labored over for many months, seems to recall to him a purity and dedication dissipated by his gradual descent into womanizing and a hedonistic lifestyle. His mother's visitation is also humbling, in the sense that it reminds him that his remaining time to live is limited. As a result, it brings about a profound shift in how he views his relationship with Alma. Whereas before he viewed his liaisons as temporary and disposable, the encounter with his mother incites him to profess his love to Alma the next morning, and to declare he can't imagine his life without her. Anderson thus deploys the voiceless mother as a catalyst for change in Reynolds' and Alma's relationship. Here, again, the role of silence is central in crafting a substantial shift in the narrative's trajectory.

Silence also plays a critical role in the climactic dinner table scene just before the two-hour mark in the film. Reynolds and Alma are at his countryside cottage and she is preparing him a mushroom omelette. As he watches her in the kitchen, a look of realization comes across his face, and it dawns on him that it must have been Alma who caused him to become so ill by giving him poisonous mushrooms. Rather than confront her about it, though, he waits patiently for the omelette to be ready. Once she's served it to him, they sit across from each other in silence. He playfully raises the plate to smell the omelet and then very slowly cuts off a piece, all the while staring at Alma, almost daring her to say something. He suspects she's also poisoning him now, yet he's still prepared to eat the omelette.

In the sequence that follows, the audience witnesses a wordless power struggle. The absence of speech in this confrontation gives it a strange power, generating ambiguity and tension. We are filled with anticipation, and wait with baited breath for one or the other to give in. Perhaps we hope that Alma will warn Reynolds, thrust his fork away just before he takes the first bite. Or maybe we hope that he'll let on he knows what she's up to, and smash the plate against the wall in anger. But neither of those things happens. In fact, we see Reynolds submit willingly to Alma and take the poisonous bite, per-

haps realizing in that moment that he actually wants her to have power over him, and that he believes that surrender rather than control is the secret to making this strange relationship last.

Silence plays a slightly different role in Anderson's Upton Sinclair adaptation *There Will Be Blood*. In the early scenes, set in 1898, we encounter prospector Daniel Plainview struggling against the unforgiving elements of the New Mexico terrain as he digs down further and further in search of silver. (Later in the film we will find him in search of crude oil.) His descent into a mine shaft goes awry when a rung of his ladder snaps. He tumbles all the way down, breaking his leg in the process. After losing consciousness, Plainview awakes, with a sharp intake of breath and a barely audible yelp. In the ensuing scene, depicting his struggle to climb back out of the shaft with only one leg able to support his weight, it is eerily quiet. There is no musical accompaniment and the only sounds we hear are grunting, scraping and heavy breathing.

The cinematic silence surrounding Plainview in this scene is crucial in a storytelling sense, because it emphasizes the primal, life-and-death struggle between man and nature that is one of the core themes of this film. More so than any piece of music ever could, the silence here makes it clear that no one is coming to help Plainview. The scraping and grunting are the sounds of man's desperate struggle to tease and coax the precious ore from far beneath the earth's surface.

In later scenes, silence reappears as a harbinger of danger. Take for instance the scene just after the chapel for Eli's Church of the Third Revelation is being completed. As the scene cuts to Plainview's drilling platform, the sustained string textures are replaced by the naked sound of creaking wood, recurring gusts of wind, and the groaning of the oil pump moving up and down. As the camera tracks in, we see Plainview's son H.W. peering over the edge of a makeshift roof, studying the pump. The groaning sound grows louder and louder as the camera moves closer and the framing tightens toward the pump. This, combined with the visuals of the pump lowering to obscure H.W.'s face, creates an ominous guillotine-like effect.

Moments later, the pump snaps and collapses, resulting in a gas explosion which throws H.W. several meters. In the next shot, the camera shows him crumpled on the roof with all sound removed. The accident has rendered him deaf.

The groaning of the pump and the creaking wood of the platform is of the utmost significance here, because it gives a voice to nature in its struggle against man who would exploit her. The land will yield its precious oil, but it does so reluctantly and angrily. Plainview wants to tame and control nature, but ultimately, he cannot. The pump collapses and takes with it his son's hearing. The extraction of those tens of thousands of barrels of oil comes at a terrible price, robbing him of the ability to communicate with his son.

Anderson's omission of speech and music in this sequence is critical because it builds tension and expectation, while simultaneously, through the creaking and groaning sounds of the wooden pump, giving a voice to the land which Plainview is trying to subdue and exploit. The son's resulting deafness acts as a symbolic victory of nature against man, because unlike Plainview's temporary imprisonment in the mineshaft, the silence that now engulfs H.W. is permanent and irreversible.

Despite Plainview's growing material success through his pipeline deal with Union Oil, his well-being and mental health continue to decline. In the film's final scenes, set in 1927, we find him in an opulent and cavernous mansion. We see shots of empty rooms, a deserted private bowling alley, marble floors polished to a resplendent sheen - but none of the rooms are occupied. Finally, the camera discovers Plainview, hunched over in a large gold-encrusted chair, firing a revolver into a pile of furniture. Cinematic silence plays an important role here too, conveying Plainview's utter isolation and his descent into alcoholism. At the end of his journey, he has no family or loved ones to share his wealth with. His paranoia and suspicion of others had induced him to drive away all those around him.

Sitting on his golden throne, Plainview seems a broken man, his eyes drooping and his body frail. He fires his gun aimlessly, in order to shatter the suffocating silence that surrounds him, and to remind himself that he is master of his environment. But, just as with H.W., silence now envelopes him, too. The price of becoming an oil baron has been a terrible one. His own son wants nothing more to do with him, his brother turns out to be a con man who impersonates him, and even his most loyal associate Fletcher Hamilton is nowhere to be found. The silence of the huge mansion frightens Plainview, because it makes him feel as if he were living in a mausoleum. He had escaped death in a silver mine only to be locked into a granite and marble temple, where he's now slowly drowning in a never-ending stream of bourbon and

single malt.

P.T. Anderson exercises exquisite restraint in this sequence, once again deploying the unique power of silence as an aural tool. Rather than relying on the underscore to evoke a sense of dread, he allows it to develop organically from the contrast between Plainview's deafening gunshots and the empty, hollow stillness that follows. The cavernous, reverberant mansion and the footsteps echoing whenever someone walks through its corridors are more unsettling than any musical accompaniment would be, because they so effectively convey the simultaneous presence of extreme wealth and spiritual emptiness. Silence allows Anderson to show how, in the end, Plainview is only shouting into the void - firing his revolver to keep the cavernous walls from suffocating him with their stillness.

Whether it's the hollow promise of the American dream, the struggle of man against nature or the exploration of dysfunctional interpersonal dynamics, Paul Thomas Anderson has succeeded in harnessing the power of silence in his pursuit of cinematic truth. His unique incorporation of mute characters, diegetic sounds and voiceless conversations add an additional depth to his nuanced examinations of the human condition. In the era of the superhero blockbuster, blanketed as it is with larger-than-life orchestrations and walls of sound, Anderson intentionally chooses entire sequences without music, to let the natural and mechanical sounds within the diegetic space gradually build an immersive soundscape, in order to draw us further into his story worlds. When the music does eventually return, the effect is all the more potent because of the structured silence and tension that precedes it.

Some might argue that there is nothing new in this approach and that directors like Antonioni, Bergman and Godard had discovered and utilized the unique creative possibilities of silence decades before Anderson even made his first feature. But it is also true that many of the great auteurs of the post-war period wanted to make films that "encounter politics through aesthetics, that rejuvenate the dream of a cinema of genuine synthesis rather than one of antithesis..." In the encounter with their effort, one may easily agree that "what they are **for** matters more than what they are **against**" (O'Rawe, 2009, 95).

While Bergman, Godard and Antonioni may have laid the groundwork for incorporating the various sonic possibilities afforded by the use of silence, they would undoubtedly also have admitted to this not being a simple, finite

process. As film directors passionate about the intricacies of sound and silence, they would surely have seen Anderson as one of their own, and they would have welcomed the attempts of a new generation of directors to develop these sound explorations and experiments even further. Pushing boundaries and discovering new ways of synthesizing this delicate interplay of music and silence, of dialogue and muteness, is as important now as it was then. And as someone who has carried on and expanded their search, Anderson's work is a gift to all those who appreciate cinema.

REFERENCES

- ANDERSON, P.T., SELLAR, J. ELLISON M., LUPI, D. (Producers) & Anderson, P.T. (Director). (2017). *Phantom Thread* [Motion picture]. United States: Universal Pictures.
- ANDERSON, P.T., SELLAR, J. LUPI, D. (Producers) & ANDERSON, P.T. (Director). (2007). *There Will Be Blood* [Motion picture]. United States: Miramax Films.
- CHION, M. & GORBMAN, C. (1999). *The Voice in Cinema*. Amsterdam University Press.
- GORBMAN, C. (1987), *Unheard Melodies: Narrative Film Music*, Indiana University Press.
- KULEZIC-WILSON, Danijela: "The Music of Film Silence," in: Anahid Kassabian and Ian Gardiner (eds.): *Music and the Moving Image*, Vol.2 Nr.3, University of Illinois Press, 2009.
- O'RAWE, Des: "Film Sound and the Poetics of Silence," in: Graeme Harper (ed.): *Sound and Music in Film and Visual Media*, Bloomsbury Academic, 2009.

TIŠINA KAO KREATIVNI ALAT U FILMOVIMA PAULA THOMASA ANDERSONA

Aljoša ZOVKO

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:
filmski zvuk, filmska
tišina, filmska teorija,
Paul Thomas Anderson,
oblikovanje zvuka

U ovom radu razmatra se uloga tišine u suvremenom filmu te pitanje kako njezino korištenje uz druge dijegetske zvukove i glazbu pridonosi stvaranju uspješnog filmskog glazbenog zapisa. Detaljnom analizom izabranih filmova Paula Thomasa Andersona, te uspoređivanjem sa spoznajama znanstvenih istraživanja o ulozi tišine u filmu, ovaj rad nastojat će prikazati mnoštvo izražajnih mogućnosti kojom tišina obogaćuje i upotpunjuje zvučno stvaralaštvo u filmskom mediju. Iako su već u prošlosti režiseri poput Bergmana, Godarda i Antonionija koristili tišinu kao stvaralački alat, mlađa generacija predvođena redateljima poput Andersona uspjela je pronaći originalne i inovativne načine kako sintetizirati glazbu, tišinu, dijalog i nijemost te tim pristupom ostvariti filmove koji kod gledatelja ostavljaju upečatljiv dojam.

Kako biti vođa vučjeg čopora

Autor: Jesper Juul

Izdavač: Ocean More. Zagreb (2018)

Filip POLEGUBIĆ

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

UDK: 37.018.1Juul, J.(048)

DOI: 10.15291/ai.3213

PRIKAZ KNJIGE

Primljeno: 9. prosinca 2020.

Knjiga *Kako biti vođa vučjeg čopora* predstavlja posljednje djelo jednoga od najpoznatijih terapeuta i obiteljskih savjetnika posljednjih desetljeća, a riječ je o danskom autoru Jesperu Juulu (1948. – 2019.). Juul se bavi pitanjima odgoja, roditeljstva, odrastanja i obiteljske terapije, sagledavajući mogućnosti i problematiku djetinjstva, odrastanja i odgoja. Dugi je niz godina bio čelnik skandinavskoga Kempler instituta, ujedno je i osnivač savjetodavne organizacije Familylab Association i autor brojnih knjiga. Svojim je znanjem, stavovima i pristupom Jesper Juul postao jedan od najpoznatijih autora brojnih naslova koji su danas prevedeni na mnogo jezika.

Ovo djelo obrađuje problematiku odgoja u suvremenom globaliziranom svijetu koji traži proširenje razumijevanja, pritom tražeći nove horizonte, probleme, potencijale, jednostavno paradigme. Knjigu odlikuje stil pisanja koji polazi od kratkoga presjeka povijesnog pogleda određenoga tematskog poglavlja u svrhu komparacije i boljega razumijevanja roditeljskih stilova, pogleda na odgoj, poimanja autoriteta te uloge majke i oca. Kompletan sadržaj zaokružuje priča o vukovima koji u harmoniji zajednice, visokoj socijalnoj inteligenciji, vođenju čopora koje je usmjereno obitelji i odnosu povjerenja i povjerljivosti, simbolično ocrtava poželjni oblik roditeljskoga vodstva unutar obitelji današnjega doba. Knjiga je podijeljena na uvodno i trinaest tematskih poglavlja. Poglavlja su usustavljena manjim potpoglavljima, a ponekad autor donosi ru-

briku naslovljenu *Roditelji pitaju Jespera Juula*. Njome se zaključuju određena poglavlja, a pisana je u formi dijaloga. Uvodni dio knjige sažeto konkretizira smjer koji prezentira i osnovnu tematiku: „upoznati svoju djecu i njihove granice, poštovati te granice i odnositi se prema djeci što autentičnije“ (str. 9).

Prvo poglavlje „Djeca žele odrasle koji preuzimaju odgovornost“ donosi osnovnu tezu koja će pratiti čitavu knjigu postavši temelj razumijevanja autorova pogleda, a to je da su djeca rođena kao mudra, no bez iskustva. Autor iz te činjenice izvodi potrebu da djeca trebaju biti upućena na odrasle. Upravo roditeljevo vodstvo i način vođenja obitelji suštinska je tema ove knjige. Autor predlaže tzv. *osobni autoritet* kao najbolji model današnjice, temeljen na osjećaju vlastite vrijednosti, samospoznaji, samopoštovanju, samopouzdanju, sposobnosti shvaćanja osobnih vrijednosti i granica bez da sebi pridaje prevelika važnost. U drugom poglavlju „Svom djetetu možete vjerovati“ Juul djetetu daje ključno mjesto ne samo u obitelji, već i teorijskoj i praktičnoj podlozi pedagogije. Donosi postavke o djetetovu razvoju kontekstualizirajući djetetovu skrivenu potrebu za suradnjom i razumijevanjem. Treće poglavlje „Vođa vučjeg čopora i unutarnje dijete“ vraća se naslovu knjige nastojeći objasniti mehanizme preživljavanja. Svaki čovjek sa sobom nosi unutarnje dijete u životu. Ono je posljedica roditeljskih odnosa u njegovoj obitelji. Iduća tri poglavlja „Žensko i muško vodstvo“, „Kako biti žena i majka“ te „Gdje su muškarci i očevi?“ uspoređuju žensku i majčinsku te mušku i očinsku ulogu u povijesti i danas. Sve je sagledano prizmom vodstva, autoriteta i roditeljstva. Govoreći o ženama i majkama, autor prvotno vraća ženama njihovo dostojanstvo u vođenju obitelji koje su izgubile u povijesti, nastojeći probuditi pokretačku snagu vučice. Pritom se želi razbiti mehanizam samouništavajuće ljubavi svojstven ženama kao i mehanizam njihove vječne uslužnosti i žrtvovanja nauštrb sebe. Uz majke i žene stoje očevi i muževi kao ravnopravni vođe čopora koji su se povijesno uzdizali na tron na kojemu su počinili emocionalno samoubojstvo kako bi se zaštitili. Jedino što žene od muškaraca zapravo traže su emocije jer ostalo, prema autoru, mogu i same učiniti. „Želimo li doista snažnu i zdravu djecu?“ naslov je sedmoga poglavlja u kojem se apostrofira važnost odgoja kao odnosa, jer „sreća naše djece tiče se svih“ (str. 84). Uspostava odnosa, dijalog i suradnja jesu temeljna odgojna načela. Osmo poglavlje naslovljeno „Kakve veze moć ima s vodstvom?“ prikazuje vrste roditeljske moći i uspostave autoriteta na temelju vođenja dijaloga. Tim pristupom nastoji postaviti temelj nove roditeljske paradigme nad onom tradicionalističkom – „autentičnost i ranji-

vost jedini su pravi put prema odnosima koji se temelje na ljubavi“ (str. 94). Deveto poglavlje „Budućnost vašeg djeteta je sada“ usmjerava svu roditeljsku pozornost, snagu i vodstvo na sadašnjost, pritom otklanjajući fokus s pretjeranoga bavljenja prošlošću i življenja u budućnosti. Na kritičan se način Juul odnosi prema političkoj moći koja nije ni unutar sebe u dijalogu. Međutim, pozornost ipak ostaje na roditeljima osnažujući ih da više vremena provode sa svojom djecom, nastojeći u tom odnosu dopustiti da poput djece i oni sami budu ono što jesu. U desetom poglavlju „Vrijednosti koje stvaraju vodstvo“ ujedno je i prikaz Jullova modela četiriju vrijednosti obiteljskoga života: ravnopravno dostojanstvo, integritet, autentičnost i osobna odgovornost. Autor podsjeća da je važno osvijestiti vrijednosti, biti u njima ukorijenjen i dosljedan, ali da vrijednosti ne budu važnije od ljudi koje se voli da ne bi postale fundamentalističke i ideološke. Uvodi pojam tzv. *ravnopravnoga dostojanstva* koji podrazumijeva da drugog vidimo shvaćajući ga ozbiljno. Razvija svijet o stvaranju nove vrste odgoja koja prihvaća ljudske greške, poručujući: „želimo li stvoriti novu vrstu odgoja moramo i grijehiti“ (str. 116). Tako uvodi u iduće, jedanaesto poglavlje „Prilagođavanjem do uspjeha – naša kolektivna iluzija“ kojim Jull usmjerava odgojni proces na dijete uz preporuke čitatelju kako da ono postane snažno. Suvremeno društvo broji sve veći porast djece s različitim teškoćama, djece u različitim vrstama rizika i problema u mentalnom zdravlju. Stoga je neophodan kvalitetan dijalog između roditelja i djeteta, djeteta i okoline te djeteta sa samim sobom. Na tom odgojnom i razvojnom zajedničkom putu postoje zamke. Naslovom „Zamke za vođenje vučjeg čopora“ Jull je oblikovao dvanaesto poglavlje. Tu se detaljno opisuje pet zamki roditeljskoga stila vodstva: 1.) Novoromantični način – harmonija prije svega; 2.) *Curling* – roditeljstvo odgaja male prinčeve i princeze; 3.) Linija manjeg otpora; 4.) Posvemašnji nadzor i 5.) Moje dijete kao projekt. Posljednje, trinaesto poglavlje, nosi naslov „*Light* – vodstvo: tinejdžeri i dijete kao odrasla osoba“. Njime se sumira pogled na roditeljsko vodstvo u kojemu je danas vidljiva pozitivna promjena očitovana u većem ostvarenju zajednički ispunjenoga vremena u kojemu roditelji i djeca vode razumne i smislene razgovore. Autor nas podsjeća da je najvažnije u tom odnosu dati i imati povjerenje te biti *sparing partner* – pružiti maksimalan otpor uz nanošenje minimalnih šteta za dijete. To je pravo novo roditeljsko vodstvo!

U knjizi se prepoznaje bogato i veliko iskustvo Jespera Juula u radu s djecom i roditeljima te njegovom terapijskom radu s obiteljima. Autor navodi brojne

primjere iz praktičnoga rada implementirajući ih ne samo u teorijski okvir, već i u onaj povijesni. Poglavlja su neprestano prožeta komparacijom i razvojnim putem fenomena roditeljstva s ulogom žena i muškaraca u tom odnosu. Vidljivi su momenti "sudara" različitih paradigmi, osobito one tradicionalističke naspram nove paradigme roditeljstva koja se treba približiti simbolici vučjega čopora. Jull pridaje pozornost različitim novim konstruktima, pritom razvijajući posebne modele i terminologiju u knjizi čime doprinosi boljem stručnom razumijevanju roditeljskoga vodstva obitelji.

Međutim, unatoč ukorijenjenosti na bogatom iskustvu, znanosti, terapijskom radu i praksi knjiga ostaje na razini "lakog štiva". Mogla bi se svrstati u kategoriju popularnih naslova. To nužno ne treba i ne mora upućivati na njezinu manju vrijednost jer je tako dostupnija široj populaciji i gotovo svim roditeljima koji će je lakše čitati i njezine savjete moći primijeniti. Možda to i jest autorova intencija. Ono što nedostaje knjizi kao cjelini jest jasnija nit vodilja koja je bila najavljena u uvodu. S njom bi se usmjerila početna teza roditeljskoga vodstva i naslov vučjega čopora. Ta vrlo jaka sintagma i simbolika - gotovo alegorija - ostala je ipak nedovoljno objašnjena, pojačana, pomalo nedorečena. U rijetkim dijelovima knjige autor se vraća na svoj naslov. Ipak, ukupni komparativni prikaz i usporedbe s vukovima nedostaje. Granično je taksativno. Karakteristike vučjega čopora mogle su se uspješnije povezati s karakteristikama vođenja obitelji, što bi knjizi pridalo potpuniju sliku, ali i zanimljiviji i kreativniji sadržaj. Usustavljivanje poglavlja nizom potpoglavlja nije dosljedna u svojoj analizi na sadržajne tematske jedinice. Jednako je i s određenim manjim epilogima na kraju poglavlja u kojima Jull daje odgovore na roditeljska pitanja. To je mogla postati stalna rubrika na kraju svakoga poglavlja, ne samo ona rezervirana za manji broj istih. Na samom kraju, knjiga se mogla bolje metodički urediti tako da prati jedinstven stil, sadržaj, raspodjelu teksta i na koncu samu poruku. Iako je tematski ostala raspršena, ona predstavlja izuzetni doprinos u autorovoj bibliografiji, pružajući pomoć ne samo roditeljima, već i drugim odgojnim stručnjacima koji se uvijek iznova trebaju više posvećivati upravo što kvalitetnijoj i cjelovitijoj odgojnoj paradigmi, kao što je i ova.

UPUTE AUTORIMA

Acta Iadertina – časopis Odjela za pedagogiju i Odjela za filozofiju

Adresa Uredništva: Sveučilište u Zadru, /Odjel za pedagogiju/, Obala kralja Petra Krešimira IV/2, 23000 Zadar

Časopis objavljuje samo članke koji se recenziraju te izlazi dva puta godišnje. Recenzirani članci kategoriziraju se u sljedeće kategorije:

- izvorni znanstveni članak – original scientific paper
- prethodno priopćenje – preliminary report
- pregledni članak – review
- izlaganje sa znanstvenog skupa – conference paper
- stručni članak – professional paper

Izvorni znanstveni članak sadrži do sada još neobjavljena izvorna istraživanja iskazana na objektivno provjerljiv način.

Prethodno priopćenje sadrži nove rezultate (znanstvenih) istraživanja, koji zahtijevaju brzo objavljivanje. Ne mora omogućiti provjeru iznijetih rezultata.

Pregledni članak mora biti originalan, sažet i kritički prikaz jednog područja ili njegova dijela u kojemu autor i sam aktivno sudjeluje. Mora biti naglašena uloga autorovog izvornog doprinosa u tom području u odnosu na već publicirane radove, kao i pregled tih radova.

Izlaganje sa znanstvenog skupa, prethodno referirano na takvom skupu, mora biti objavljeno u obliku cjelovitog članka i to samo u slučaju ako nije prije toga objavljeno u zborniku skupa.

Stručni članak sadrži korisne priloge iz određene struke i ne mora predstavljati izvorna istraživanja.

Konačnu odluku o kategoriji tekstova donosi Uredništvo na osnovi recenzija. Recenzenti su znanstvenici iz polja (ili grane) koju autor/i članka obrađuju. Pritom se provode dvostruke slijepo recenzije. Autori trebaju postupiti prema uputama recenzenata te cjelokupni tekst urediti prema važećim propozicijama časopisa. Autori članka dobivaju od Uredništva po jedan primjerak broja Acte Iadertine u kojem je njihov rad objavljen.

Uredništvo prima isključivo neobjavljene rukopise. Autori su obvezni kod dostavljanja rada priložiti izjavu da istovjetan rad ili isti rad u skraćenom ili proširenom obliku nije prethodno publiciran. Radovi se prihvaćaju tijekom čitave godine te se dostavljaju u elektroničkom obliku na elektroničku adresu:

doc. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić: mkarama@unizd.hr - glavna i odgovorna urednica.

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. Sažetak treba iznositi između 200 i 300 riječi te upućivati na cilj rada, korištenu metodologiju i dobivene rezultate.

Tekst: word-ov dokument, dvostruki pored (30 redaka na stranici) u standardnom računalnom pismu *Times New Roman* i veličini fonta 12. Sve stranice trebaju biti uredno numerirane. Uredništvo pridržava pravo da rukopis redakcijski prilagodi 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 priloge) 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 kojom je (su) autor(i) zaposlen(i) te kontakt e-mail adrese.

Grafički prilozi: slike, 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 moraju imati oznaku „Slika/Dijagram/Tablica“, nakon toga numeraciju koja započinje od prvoga do posljednjega 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: popis svih bibliografskih jedinica u literaturi potrebno je numerirati. Primjenjuje se harvardski sustav referiranja i navođenja bibliografskih jedinica. U popis literature potrebno je uvrstiti samo one bibliografske jedinice temeljem kojih je rad napisan te na koje se autor u tekstu

neposredno referira. Ako se u radu navode tuđe misli, rečenice ili sintagme, izvor je potrebno navesti u tekstu, a ne u bilješkama na dnu stranice ili na kraju rada (npr. Bašić, 2011: 19). Popis literature potrebno je navesti abecednim redom po prezimenima autora. Za internetske izvore potrebno je navesti datum preuzimanja izvora.

Primjeri navođenja literature:

a) knjiga

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

Rijavac, M., D. Miljković. (2015). *Pozitivna disciplina u razredu*. Zagreb: IEP–D2.

b) 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.

c) 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.

d) 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.

e) doktorska disertacija

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

f) internetski izvori (navode se na kraju popisa literature)

URL1: Osiguranje kvalitete sustava odgoja i obrazovanja Ministarstvo znanosti i obrazovanja.mzo.hr/hr/rubrike/osiguranje-kvalitete (pristupljeno 18. ožujka 2018.).

NAKLADA / Edition
300 primjeraka / 300 copies

TISAK / Printed by
Tiskara Zelina d.o.o.