

A|C|T|A Iadertina

18/1 | 2021



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, 2021.

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

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

GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA / Editor in Chief
Dijana Vican

IZVRŠNA UREDNICA / Executive Editor
Matilda Karamatić Brčić

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

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
Jelena Alfirević

LEKTOR ZA ENGLLESKI 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

TOMISLAV CERINSKI

Doživljaj učenika predmetne nastave o nastavi na daljinu
Upper classes primary school student impressions of online learning 7

IVANA VISKOVIĆ, KARLA MIKULANDRA

Dječja perspektiva prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu
Children's perspective of transitions from kindergarten to primary school 29

NINA ERDEŠ BABIĆ, ANA MIROSAVLJEVIĆ

Mogućnosti implementacije učinkovitih pristupa u radu
s darovitim učenicima
*Possibilities of implementing effective methods in working
with gifted students* 47

PETAR JAKOPEC

Locke's Educational Dimension in *Some Thoughts Concerning
Education* in Function of the Philosophy of Education
*Lockeova odgojna dimenzija u Nekim mislima o odgoju
u funkciji filozofije odgoja* 75

MAJA POLJAK, NEDA VUKOVIĆ

Strasti u antropološkoj misli Tome Akvinskoga
Passion in anthropological thought of Thomas Aquinas 93

NATAŠA BARIŠIĆ

Dom za starije i nemoćne: Dom Sveti Frane
Review of the educational guidance at rest home St. Frane Zadar 113

MARIJAN MADUNIĆ

Through Growth to Achievement: Report of the Review to
Achieve Educational Excellence in Australian Schools - *prikaz knjige* 139

Upute autorima 145

Doživljaj učenika predmetne nastave o nastavi na daljinu

Tomislav CERINSKI

Osnovna škola Pavao Belas - Brdovec

UDK: 37.018.43:[004+654.197]

DOI: 10.15291/ai.3398

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 16. studenoga 2020.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

motivacija, nastava
na daljinu, predmetna
nastava, stres, školski
uspjeh

Početkom provedbe nastave na daljinu u školskoj godini 2019./2020. napravljeno je istraživanje s ciljem ispitivanja doživljaja učenika predmetne nastave o nastavi na daljinu. Korišteni su Upitnik stavova o e-učenju, Upitnik percipirane podrške autonomiji u obrazovnom okruženju, Upitnik samoregulacije u učenju i Inventar strategija suočavanja školske djece. Rezultati su pokazali kako među učenicima nižih razreda predmetne nastave (5. i 6. razredi) i učenicima viših razreda predmetne nastave (7. i 8. razredi) postoje značajne razlike u percepciji doživljaja vlastite autonomije kod učitelja. Učenici nižih razreda doživljavaju učiteljevu procjenu njihove (učeničke) autonomije na značajno višoj razini, a ujedno imaju i višu razinu identificirane motivacije za učenjem. U stavovima o učenju na daljinu među učenicima niže i više predmetne nastave nisu utvrđene značajne razlike. Izdvojene tvrdnje ukazuju na to da učenici priželjkuju povratak u školske klupe i redovnu nastavu. Utvrđene su razlike u načinima suočavanja sa stresnim situacijama između učenika i učenica, pri čemu se agresivnost češće javlja kod učenika. Izdvojene tvrdnje iz Upitnika stavova o e-učenju ukazuju na to da učenici pojam nastave na daljinu poistovjećuju s dostupnošću nastavnih materijala na internetu, što bi moglo biti povezano s angažmanom njihovih učitelja.

UVOD

Zbog epidemijske krize uzrokovane virusom COVID-19 obrazovne su institucije zatvorene, a nastava se održava na daljinu. Učenici su često primorani sjediti ispred računala pa je potrebno zapitati se vide li učenici „svjetlo na kraju tunela“ u, za njih, drugačijem načinu održavanja nastave, ali i kako se suočavaju sa stresnim situacijama te što ih motivira na učenje.

NASTAVA NA DALJINU

Pojam učenja i nastave na daljinu nisu pojmovi o kojima se govori samo u posljednjih nekoliko mjeseci; o njima postoje zapisi još u 18. stoljeću. Početkom dopisnog obrazovanja smatra se jedan oglas iz toga doba, kojim se nudi dopisno obrazovanje. Šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog stoljeća talijanska televizija emitirala je radijske emisije s ciljem opismenjivanja (Huzjak, 2010). Ovaj način obrazovanja trenutna je svakodnevica pa je važno da se u takvom nastavnom procesu dobro snalaze učenici, ali i njihovi učitelji. Kako bi učitelji u nastavi na daljinu mogli što uspješnije aktivirati vlastite učenike za učenje, važno je pronaći pravi način motivacije učenika (Prensky, 2001). Nove generacije učenika ne vole jednolične vrste zadataka, već traže raznolikost u načinu održavanja nastave, koja ne podrazumijeva samo sjedenje, slušanje i gledanje (Matijević, 2017). Današnja generacija, koju mnogi nazivaju *google generacijom* ne pamti život bez interneta ili pametnih telefona (Cruz i Díaz, 2016; Lisek i Brkljačić, 2012; Matijević, 2017; Tapscott, 2009). Za ovu generaciju ističe se da „predstavljaju naraštaj rođen s računalnim mišem u rukama i računalnim ekranom kao prozorom u svijet“ (Lisek i Brkljačić, 2012). Učenje im predstavlja iskustva, znanje žele stjecati osobnim iskustvom, a od obrazovanja očekuju da ih osposobi za rad (Vidaković, 2013). Navedeni učenici lako se prilagođavaju novim tehnologijama, ali se i opiru korištenju starih. Stoga ih se može nazvati i *digitalnim urođenicima* (Prensky, 2001).

Dosadašnja istraživanja stavova učenika o nastavi na daljinu navode da je ovaj način održavanja nastave bolje prihvaćen od „klasične“ nastave (Cook i sur., 2005, prema Brumini i sur., 2012). Tehničke prednosti nastave na daljinu pozitivnije procjenjuju muški učenici, dok razlike o doživljaju nastave na daljinu s obzirom na spol učenika, a prema socijalnom statusu unutar obitelji,

ne postoje (Bahar i Asil, 2018). Iako se često govori o prednostima nastave na daljinu, Nadrljanski (2006) upozorava na opasnost od katastrofe u konačnici kada bi se u obrazovanje krenulo samo pomoću digitalnih medija, bez stručne i znanstvene analize. Iako postoje brojni pozitivni razlozi zašto je upravo nastava na daljinu korisna, treba ispitati što sve može negativno djelovati na stavove učenika o učenju u nastavi na daljinu. To mogu biti financijski razlozi (nemogućnost kupnje računala svakome djetetu u slučaju da je u obitelji više djece), nedostatna brzina internetskog prijenosa podataka, tehnički problemi i dr. (Fančovičová i Prokop, 2008; Ilgaz i Afacan Adanir, 2020). Zbog pretjeranog korištenja novih tehnologija nove generacije učenika određena neprihvatljiva ponašanja ne smatraju velikim problemom: nepoštivanje intelektualnog vlasništva, nepoštivanje znanstvenih institucija i dr. (Bilić, 2015; Krelja Kurelović, Vasiljević i Bodiš, 2013). Čak 90 % učenika srednjih škola izjavljuje da su barem jednom prepisivali na ispitima, a tome su skloniji u situacijama kada osjete da je nad njima slabiji nadzor (Šimić Šašić i Klarin, 2009). Navedeno se može odnositi i na nastavu na daljinu u kojoj je ograničena mogućnost nadzora. Dodatni problem koji se javlja kod ovog načina održavanja nastave nedostatak je istraživačke nastave u prirodnim predmetima za koju učenici izjavljuju da im je ostala u najboljem sjećanju iz vlastitog školovanja (Matijević, 2017).

Dosadašnja istraživanja navode da se učenici većinom slažu kako korištenje informacijsko-komunikacijskih tehnologija (IKT) brojne aktivnosti čini učinkovitijima (Fančovičová i Prokop, 2008). S obzirom na to da sve aktivnosti učitelja (način rada, odnos prema učenicima i dr.) utječu i pozitivno i negativno na učenike (Rijavec, Miljković i Brdar, 2008), može se dogoditi da učenici zbog učiteljeva lošijeg snalaženja s tehnologijama izgube poštovanje prema učitelju, a mogu se i manje truditi oko njegova nastavnog predmeta. Velika pogreška jest kada od svih mogućih dostupnih modernih tehnologija učitelji koriste samo PowerPoint, smatrajući takav oblik učenja garancijom uspješnosti, za razliku od „klasične“ nastavne metode (Matijević i Topolovčan, 2017). Kako je nemoguće ne učiti, posebno jer se u svakome trenutku može pronaći određena situacija u kojoj se uči, važno je da se učenike ne prisiljava na sudjelovanje u aktivnostima koje su njima nezanimljive (Matijević, 2017).

Motivacija za učenje u nastavi na daljinu

Kada bi se u obzir uzeli stavovi učenika o učenju i općenito doživljaju škole u

nastavi na daljinu, ono što svakako treba istražiti jest razina njihove motivacije za učenje. Jedan dio učeničke motivacije dolazi izravno od samih učenika, ali i nekih drugih faktora koji nisu vezani izravno za učitelje, o čemu govori teorija samodeterminacije, tj. samoodređenja (STD). STD pojašnjava i razlikuje nekoliko vrsta motivacije: intrinzičnu i ekstrinzičnu motivaciju (Deci i Ryan, 2000). Ekstrinzična motivacija promatra se preko životnih ciljeva - financija, statusa, fizičkog izgleda, dok su zdravlje, bliskost i prijateljstvo dijelovi intrinzične motivacije (Kasser i Ryan, 1996). Ekstrinzična motivacija može se dodatno podijeliti u četiri potkategorije: vanjska, introjicirana, identificirana i integrirana (Ryan i Connell, 1989). Vanjska motivacija uključuje ponašanja kojima je glavni cilj zadovoljiti vanjske zahtjeve, izbjeći kazne ili osigurati određene nagrade. Kod introjicirane motivacije cilj je izbjegavanje srama ili krivnje radi zadržavanja osjećaja samopoštovanja. Identificirana motivacija javlja se kad se osoba identificira s određenim pravilima i prihvaća ih kao vlastita. Integrirana se motivacija javlja kada se određena aktivnost obavlja zbog nekog osobnog cilja (Ryan i Connell, 1989). Istraživači često navode sličnost integrirane i intrinzične motivacije, ali se integrirana motivacija smatra ekstrinzičnom zato što ne proizlazi iz unutarnjeg zadovoljstva (Deci i Ryan, 2000). Pojedina istraživanja potvrđuju postojanje veze između intrinzične motivacije učenika i podržavanja učiteljske autonomije, što posljedično vodi boljem školskom uspjehu (Ryan i Grolnick, 1986). Pojedini istraživači navode da je učenicima glavna motivacija za uspjeh upravo školska ocjena (Benček i Marenić, 2006). Kako samoregulacija u učenju zahtijeva vrijeme i ulaganje brojnih drugih resursa potrebnih za postizanje cilja, nužno je na neki način privući učenike prema ishodima učenja. Ishodi bi trebali biti vrlo privlačni kako bi se motivacija održala na nivou (Lončarić, 2014). Često se govori i o dječjem osjećaju autonomije kao psihološkoj potrebi, a ujedno ga se često povezuje i sa stilovima poučavanja njihovih nastavnika (Ryan i Grolnick, 1986).

Stres i strategije suočavanja sa stresom

Brojne osobe u kriznim situacijama ponašaju se nepredvidljivo (Bulajić, 2010), a upravo to može biti „okidač“ stresa. Stres daje osjećaj bespomoćnosti, a može se javiti kao posljedica povlačenja ili odbacivanja (Subotić, Brajša-Žganec i Merkaš, 2008). Od svih glavnih uzroka stresa kod adolescenata (škola, sukob s roditeljima i prijateljima), ocjena lošija od očekivane najčešći je izvor stresa (Rukavina i Nikčević-Milković, 2016). Promjene životnih okolnosti koje

traže značajnu prilagodbu također su važan izvor stresa, a isto se odnosi i na manje životne događaje i tegobe koje se akumuliraju te kasnije povezuju sa simptomima depresivnosti (Kurtović i Marčinko, 2011). U ovome istraživanju prilagodba podrazumijeva promjenu načina školovanja, tj. prelazak s „klasičnog“ načina na način podučavanja u nastavi na daljinu. Oblici adolescentskih suočavanja sa stresom razlikuju se od načina suočavanja odraslih osoba: odrasli probleme pokušavaju rješavati aktivno, dok adolescenti poriču probleme, izbjegavaju stresne situacije i samookrivljuju sebe (Šimunović, 1998). Izbjegavanje stresnih situacija češće koriste mlađi učenici (Kalebić Maglica, 2006). Ispitujući razlike s obzirom na spol, djevojke se češće koriste emocijama kao sredstvom za suočavanje sa stresom, ali i izravno rješavanje problema, posebice kada su druge osobe pod stresom (Kalebić Maglica, 2006). Istraživanja su pokazala da izbjegavanje sudjelovanja u stresnim situacijama povećava stupanj doživljenog stresa, dok suočavanje sa stresnim situacijama smanjuje razinu doživljenog stresa (Hudek-Knežević, Kardum i Lesić, 1999).

Brojni učenici pod različitim su vrstama stresa pa se postavlja pitanje kako se oni motiviraju za rad, tj. za učenje i vlastito obrazovanje. Motivacija različito djeluje na ljude, ovisno o njihovoj zainteresiranosti. Npr. učenici mogu biti snažno motivirani za određeni predmet: može ih motivirati želja za upisom u željenu srednju školu, obećana nagrada roditelja, motiv „natjecanja“ s drugim učenicima i dr. Govoreći o suočavanju sa stresom, istraživanja navode kako u mlađoj životnoj dobi dječaci pokazuju višu razinu depresivnosti, dok se u periodu između dvanaeste i petnaeste godine depresivnost češće javlja kod djevojčica, iako se razlozi nastanka spomenutih razlika ne mogu točno pojasniti (Stemmler i Petersen, 2005).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Ciljevi istraživanja i istraživački zadatci

Cilj ovoga istraživanja ispitati je postoje li razlike među različitim grupama učenika (niži i viši razredi predmetne nastave te s obzirom na spol) u stavovima o učenju na daljinu, doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja, motivaciji za učenje i načinima suočavanja s različitim stresnim stanjima koja doživljavaju.

Iz ciljeva istraživanja kreirani su sljedeći istraživački zadatci:

1. Ispitati stavove učenika predmetne nastave o učenju na daljinu, doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja, motivaciji za učenje i načinima suočavanja s različitim stresnim stanjima koja doživljavaju.
2. Ispitati postoje li razlike među grupama učenika niže i više predmetne nastave u stavovima o učenju na daljinu, doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja, motivaciji za učenje i načinima suočavanja s različitim stresnim stanjima koja doživljavaju.
3. Ispitati postoje li razlike s obzirom na spol učenika predmetne nastave u stavovima o učenju na daljinu, doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja, motivaciji za učenje i načinima suočavanja s različitim stresnim stanjima koja doživljavaju.

Uzorak istraživanja

U istraživanju su sudjelovali učenici osnovnih škola. Ukupno su ispunjena 224 upitnika. Od ukupnog broja ispitanika 88 je učenika, a 136 učenica.

Instrumenti istraživanja

Upitnik stavova prema e-učenju (Brumini i sur., 2012) upitnik je koji se sastoji od 24 tvrdnje. Tvrdnje se procjenjuju pomoću Likertove skale od pet stupnjeva slaganja. Originalni upitnik sastoji se od dvaju faktora (pozitivan stav prema e-učenju i negativan stav prema e-učenju). S obzirom na to da je ova skala validirana u okruženju visokoškolskog obrazovanja, tvrdnje koje nisu primjenjive na osnovnoškolsko obrazovanje preformulirane su kako bi odgovarale kontekstu istraživanja.

Faktorska analiza metodom glavnih komponenti ukazala je na dvofaktorsku strukturu, a iz upitnika su izbačene dvije tvrdnje koje su spomenutu strukturu narušavale zbog zajedničkog opisivanja obaju faktora. Konačno dvofaktorsko rješenje opisuje 38,17 % varijance ($KMO = ,863$; $\chi^2 df 231 = 1595,714$ s $p = ,000$), pri čemu se prva komponenta sastoji od deset, a druga od dvanaest tvrdnji. Prvi faktor nazvan je *Pozitivan stav prema učenju na daljinu*, a drugi *Negativan stav prema učenju na daljinu*. Koeficijent pouzdanosti za prvi faktor iznosi $\alpha = ,808$, a za drugi $\alpha = ,828$. Koeficijent povezanosti između faktora iznosi $r = ,395$. Koeficijenti pouzdanosti upitnika istraživanja koje su proveli Brumini i sur. (2012) iznose $\alpha = ,87$, pri čemu je koeficijent povezanosti između faktora iznosio $,67$.

Upitnik percipirane podrške autonomiji u obrazovnom okruženju (LCQ, eng. *Learning Climate Questionnaire*, Williams i Deci, 1996) upitnik je koji se sastoji od 15 tvrdnji kojima se ispituje percepcija, tj. stupanj u kojemu učenici doživljavaju podržavanje vlastite autonomije kod učitelja. Tvrdnje se procjenjuju Likertovom skalom od sedam stupnjeva slaganja. Ukupni rezultat promatra se kao zbroj rezultata svih tvrdnji. Viši ukupni rezultat tumači se kao procjena više razine procjene podržavanja učeničke autonomije kod učitelja. Upitnik se može koristiti za procjenu podrške grupe učitelja u cjelini, ali se može i procjenjivati samo jednog učitelja.

Faktorska analiza upitnika potvrdila je jednofaktorsku strukturu koja zajednički opisuju 53,5 % varijance. Cronbachov koeficijent pouzdanosti iznosi $\alpha = ,931$; KMO = ,945; $\chi^2 = 1993,26$. Dosadašnja istraživanja (npr. Feri, Soemantri i Jusuf, 2016) također pokazuju visoku vrijednost koeficijenta pouzdanosti ($\alpha = ,93$). Upitnik na hrvatskome jeziku jest prijevod autorice Sviben (2006). Autorica prijevoda navodi koeficijent pouzdanosti hrvatske verzije $\alpha = ,93$, dok Jerković (2015) navodi pouzdanost ,86.

Upitnik samoregulacije u učenju (SRQ, eng. *Self Regulation Questionnaire*, Ryan i Connell, 1989) upitnik je koji se sastoji od 32 tvrdnje pomoću kojih se ispituju razlozi izvršavanja školskih obaveza. Upitnik se sastoji od četiri podskale motivacije (vanjska/eksternalna motivacija; introjicirana motivacija; identificirana motivacija; integrirana motivacija). Tvrdnje se procjenjuju na Likertovoj skali slaganja od sedam stupnjeva, pri čemu se za svaku pojedinu skalu formira rezultat kao prosjek bodova te skale.

Temeljem rezultata KMO = ,823 i $\chi^2 = 1924,429$; $p < ,001$ utvrđena je pogodnost matrice za faktorizaciju. U prvome koraku, metodom glavnih komponenti, ekstrahirano je sedam faktora, ali je temeljem MonteCarlo paralelne analize i dijagrama prekida odlučeno ograničenje na tri faktora. Izbacivanjem dijela tvrdnji dobiveno je konačno trofaktorsko rješenje koje se sastoji od ukupno 15 tvrdnji. Prvi se faktor sastoji od šest tvrdnji, drugi od četiri, a treći od pet tvrdnji. Faktori zajedno pojašnjavaju 61,70 % varijance. Prvi je faktor nazvan *Identificirana motivacija*, drugi *Vanjska motivacija*, a treći *Integrirana motivacija*. Prvi faktor pojašnjava 33,96 % varijance, drugi 17,46 %, a treći 10,29 % varijance. Koeficijenti pouzdanosti redom iznose ,897; ,794 i ,791. Autori originalnog upitnika navode koeficijente pouzdanosti od ,62 do ,82.

Inventar strategija suočavanja školske djece (SCSI, eng. *Schoolagers Coping Strategies Inventory*, Ryan-Wenger, 1990) inventar je koji se sastoji od 26 tvrdnji pomoću kojih ispitanici Likertovom skalom od četiri stupnja slaganja procje-

njuju koliko se često koriste određenim strategijama u stresnim situacijama. Originalni se upitnik sastoji od dvaju dijelova po 26 tvrdnji (u prvome dijelu ispituje se koliko često se koristimo određenim strategijama, a u drugome se procjenjuje koliko te strategije pomažu). U ovome je istraživanju korišten samo prvi dio upitnika o korištenju strategija. Hrvatska istraživanja potvrđuju trofaktorsku strukturu upitnika (Kuterovac Jagodić i Franc, 1997), tj. *Distraktivne aktivnosti*, *Motorno i verbalno agresivne aktivnosti* te *Kognitivne i izbjegavajuće aktivnosti*.

Eksplanatorna faktorska analiza upitnika pokazuje trofaktorsku strukturu (KMO = ,761, $\chi^2 = 685,031$) čije rješenje pojašnjava ukupno 46,27 % varijance. Konfirmatorna faktorska analiza napravljena je pomoću statističkog programa Amos, v23. Rezultati analize pokazuju vrlo dobro slaganje novog modela ($\chi^2_{df74} = 117,764$; CMIN/DF = 1,591; CFI = ,923; TLI = ,905; IFI = ,925, GFI = ,935; RMSEA = ,046). Prvi se faktor sastoji od šest tvrdnji (22,75 % varijance), drugi (14,53 % varijance) od šest tvrdnji, a treći faktor (9,00 % varijance) od tri tvrdnje. Prvi je faktor nazvan *Motorno i verbalno agresivne aktivnosti*, drugi *Distraktivne aktivnosti*, a treći *Kognitivne i izbjegavajuće aktivnosti*. Koeficijenti pouzdanosti iznose redom ,793; 643 i ,520. Druga istraživanja navode koeficijente pouzdanosti od ,73 do ,82 (Kocijan-Hercigonja i sur., 1998).

Upitnik demografskih pokazatelja upitnik je kojim se ispituje spol, razred i opći školski uspjeh učenika.

Istraživački postupak

Istraživanje je provedeno putem internetskih upitnika. Upitnici i poveznice na internetske upitnike poslani su u škole koje su pristale sudjelovati u istraživanju (po jedna škola u Zagrebačkoj županiji i Splitsko-dalmatinskoj županiji te jedna u gradu Zagrebu). Razrednici u predmetnoj nastavi iz škola uključenih u istraživanje zamoljeni su da zamolbe roditeljima i djeci, zajedno s internetskim poveznicama na upitnike, prosljede na elektroničke adrese roditelja učenika, kako bi internetsku poveznicu, ako odobre provedbu istraživanja, roditelji dalje mogli prosljediti vlastitoj djeci na ispunjavanje. Roditeljima i učenicima ukratko je objašnjena svrha i cilj istraživanja te su zamoljeni da upute vlastitu djecu (učenike) na samostalno i odgovorno odgovaranje na pitanja, ali i mogućnost odustajanja u svakome trenutku. Uspoređujući dobivene rezultate putem internetskog načina prikupljanja podataka i metode papir-olovka, Gosling i sur. (2004) navode kako su dobiveni rezultati podjednaki.

REZULTATI I RASPRAVA

Prije statističke obrade podataka provjerena je normalnost distribucija. Temeljem Mahalobanisovih udaljenosti iz daljnjeg dijela izostavljeno je dvoje ispitanika te je sljedeći dio istraživanja nastavljen s 222 ispitanika. Normalnost distribucije dodatno je provjerena asimetrijom i spljoštenošću (Tablica 1), koji bi trebali biti između -1 i 1, što zadovoljava sve distribucije, iako školski prosjek malo izlazi izvan tih okvira (Tabachnick i Fidell, 2007). Za školski je prosjek i očekivano da normalnost distribucije „odudara“, tj. teži prema višim, tj. boljim ocjenama. Temeljem ovih rezultata, rezultati su obrađeni parametrijskom tehnikom.

TABLICA 1. Deskriptivna statistika stavova o e-učenju, doživljaju podržavanja učeničke autonomije kod učitelja, samoregulaciji u učenju, načinima suočavanja sa stresom i opći školski uspjeh (N = 222)

Varijabla	Teor. raspon	Min	Max	AS	SD	Asimetrija (Skewness)	Spljoštenost (Kurtosis)
Stavovi o e-učenju							
Pozitivni stavovi	1 - 5	1,60	5	3,57	,78	-,248	-,747
Negativni stavovi	1 - 5	1	4,67	3,07	,80	-,180	-,578
Podrž. uč. autonomije	1 - 7	1,47	7	5,26	1,14	-,634	-,132
Samoregulacija u učenju							
Vanjska motivacija	1 - 7	1	7	5,20	1,43	-,770	-,053
Identificirana motivacija	1 - 7	1	7	4,53	1,51	-,378	-,856
Integrirana motivacija	1 - 7	1,80	7	5,83	1,10	-,995	,518
Suočavanje sa stresom							
Distraktivne aktivnosti	0 - 3	0	0	1,57	,68	,018	-,642
Motorno i verb. agr. akt.	0 - 3	0	3	,81	,68	,974	,465
Kognitivne i izbj. akt.	0 - 3	0	3	1,57	,82	,033	-,789
Opći školski uspjeh	1 - 5	3	5	4,64	,54	-1,091	,159

U istraživanju je sudjelovao 121 učenik nižih razreda predmetne nastave (peti i šesti razred) i 101 učenik viših razreda (sedmi i osmi razred). Sudjelovalo je ukupno 135 učenica i 87 učenika.

Značajne razlike među učenicima niže (5. i 6. razred) i više (7. i 8. razred) predmetne nastave (Tablica 2) utvrđene su u pozitivnim stavovima u učenju

u nastavi na daljinu, podržavanju učiteljske autonomije (koju više podržavaju učenici nižih razreda), u identificiranoj motivaciji (učenici nižih razreda procjenjuju višu razinu), u strategijama suočavanja sa stresom koje su izraženije kod učenika viših razreda predmetne nastave (motorno i verbalno agresivne strategije te kognitivne i izbjegavajuće strategije). Dobiveni rezultati nisu neuobičajeni, jer i druga istraživanja potvrđuju slične rezultate. Primjerice Đuranović i Opić (2013) te Ljubin Golub, Olčar i Bezak (2016) navode da ne postoje razlike u agresivnosti među dječacima i djevojčicama, dok starija djeca općenito pokazuju višu razinu agresivnosti. Značajna razlika utvrđena je u općem školskom uspjehu, pri čemu značajno viši prosjek (4,70 prema 4,55) imaju učenici nižih razreda predmetne nastave.

TABLICA 2. Vrijednosti t-testa razlika u stavovima o e-učenju, doživljaju podržavanja učeničke autonomije kod učitelja, samoregulaciji u učenju, načinima suočavanja sa stresom i opći školski uspjeh s obzirom na vrstu predmetne nastave

Varijabla	Niža PN (N = 121)		Viša PN (N = 101)		T	p	d
	M	SD	M	SD			
Stavovi o nastavi na daljinu							
Pozitivni stavovi	3,67	,72	3,45	,83	2,106	,036*	-,219
Negativni stavovi	3,12	,80	3,01	,80	1,028	,305	,110
Podržavanje uč. autonomije	5,46	1,08	5,02	1,17	2,922	,004*	,441
Samoregulacija u učenju							
Vanjska motivacija	5,10	1,36	5,31	1,50	-1,095	,275	-,210
Identificirana motivacija	4,82	1,38	4,18	1,58	3,228	,001*	,641
Integrirana motivacija	5,96	,99	5,67	1,21	1,948	,053	,293
Suočavanje sa stresom							
Distraktivne aktivnosti	1,64	,68	1,48	,69	1,802	,073	,163
Motorno i verb. agr. akt.	,71	,59	,93	,75	-2,424	,016*	-,224
Kognitivne i izb. akt.	1,38	,79	1,69	,83	-2,861	,005*	-,313
Opći školski uspjeh	4,70	,53	4,55	,54	2,061	,041*	,148

*p < ,05

Prilikom ispitivanja razlika među učenicima prema spolu (Tablica 3) aritmetičke sredine svih vrijednosti pokazale su da su učenici više procjenjivali

pozitivne ($M = 3,62$; $SD = ,77$) i negativne stavove o e-učenju ($M = 3,08$ i $SD = ,77$), negoli učenice ($M = 3,55$; $SD = ,80$ i za negativne stavove: $M = 3,06$; $SD = ,82$). Iako određene razlike postoje u gotovo svim varijablama, značajna razlika utvrđena je u strategijama suočavanja sa stresom na sljedeći način: djevojčice više koriste, tj. upotrebljavaju distraktivne aktivnosti te kognitivne i izbjegavajuće aktivnosti kod suočavanja sa stresnim stanjima. Izbjegavajuće aktivnosti označene su i kao najčešći način suočavanja sa stresnim situacijama u većini ispitivanih grupa. Podatak da adolescenti kao sredstvo rješavanja stresnih situacija koriste izbjegavanje potvrđuju i druga istraživanja (npr. Šimunović, 1998).

TABLICA 3. Vrijednosti t-testa razlika u stavovima o e-učenju, doživljaju podržavanja učeničke autonomije kod učitelja, samoregulaciji u učenju i načinima suočavanja sa stresom s obzirom na spol učenika

Varijabla	Učenice (N = 137)		Učenci (N = 87)		t	p	D
	M	SD	M	SD			
Stavovi o nastavi na daljinu							
Pozitivni stavovi	3,55	,80	3,62	,77	-,648	,517	-,069
Negativni stavovi	3,06	,82	3,08	,77	-,153	,878	-,017
Podržavanje uč. autonomije	5,25	1,18	5,27	1,09	-,124	,901	-,019
Samoregulacija u učenju							
Vanjska motivacija	5,19	1,42	5,21	1,45	-,131	,896	-,026
Identificirana motivacija	4,55	1,51	4,29	1,50	,345	,730	,072
Integrirana motivacija	5,88	1,10	5,74	1,12	,940	,348	,142
Suočavanje sa stresom							
Distraktivne aktivnosti	1,65	,65	1,44	,70	2,303	,022*	,212
Motorno i verb. agr. akt.	,84	,71	,76	,62	,811	,418	,076
Kognitivne i izb. akt.	1,65	,82	1,32	,79	3,021	,003*	,336
Školski uspjeh	4,69	,51	4,55	,57	1,831	,069	,137

* $p < ,05$

TABLICA 4. Pearsonovi koeficijenti svih ispitivanih varijabli

	1.,	2.,	3.,	4.,	5.,	6.,	7.,	8.,	9.,	10.,	11.,	12.
1. Spol	1	-,029	-,125	,044	,010	,008	-,023	,009	-,063	-,055	-,153*	-,200**
2. Vrsta PN (niži/viši)		1	-,138*	-,141*	-,069	-,193**	-,213**	,074	-,132*	,165*	-,121	,189**
3. Školski uspjeh			1	-,010	,063	,147*	,033	-,027	,275**	-,087	,041	,027
4. Poz. stav				1	,516**	,277**	,197**	,074	,154*	-,053	,109	,057
5. Neg. stav					1	,159*	,011	-,101	,094	-,060	-,115	-,001
6. Autonomija						1	,514**	,056	,441**	-,235**	,265**	-,120
7. Ident. mot.							1	,050	,529**	-,215**	,284**	-,099
8. Vanjska mot.								1	,202**	,107	,013	,206**
9. Integr. mot.									1	-,076	,164*	,096
10. Agr. suoč.										1	,083	,246**
11. Distr. suoč.											1	-,042
12. Izbjegavanje												1

Napomena: 0 – učenice, 1 – učenici; 1 – niža PN, 2 – viša PN; * $p < ,01$; ** $p < ,001$

Pearsonovi koeficijenti (Tablica 4) ukazuju na statistički značajnu negativnu povezanost razreda koji učenici pohađaju i pozitivnih stavova. Prijelazom u više razrede značajno se smanjuju pozitivni stavovi o učenju u nastavi na daljinu ($r = -,141$), a ujedno se i smanjuje doživljaj podržavanja vlastite autonomije kod učitelja ($r = -,193$). Najviša jačina povezanosti utvrđena je među integriranim i identificiranom motivacijom za učenje ($r = ,529$), među identificiranom motivacijom i učiteljskom autonomijom ($r = ,514$) i među pozitivnim i negativnim stavovima o učenju u nastavi na daljinu ($r = ,516$). Razvidno je i to da se s boljim školskim uspjehom povećava i procjena doživljaja podržavanja vlastite autonomije kod učitelja; tako učenici koji prolaze lošijim školskim uspjehom manjom razinom procjenjuju percepciju doživljaja vlastite autonomije kod učitelja. Vjerojatno su učenici lošijeg školskog prosjeka u većem strahu od samih učitelja i stoga učitelje doživljavaju kao osobe koje sumnjaju u njihove (učeničke) sposobnosti. Školski uspjeh učenika u najvećoj mjeri ovisi o njima samima, tj. učeničkoj motivaciji, što potvrđuju i druga istraživanja (npr. Dević, 2015), iako se važan faktor u ovome istraživanju pokazao i razred koji učenici pohađaju. Pojedina istraživanja navode kako je značajan prediktor školskog uspjeha i malo negativnih osjećaja o školi (npr. Raboteg-Šarić, Šakić i Brajša-Žganec, 2009), što u ovome slučaju nije potvrđeno u kontekstu negativnih stavova o školi u nastavi na daljinu.

Dosadašnja istraživanja studentskog doživljaja podržavanja vlastite autonomije kod učitelja navode najveće slaganje s tvrdnjom da se učitelji trude razumjeti njihove potrebe i ciljeve, dok se studenti ne slažu s tvrdnjom o nemogućnosti uspostavljanja kvalitetna odnosa s vlastitim učiteljem (Feri, Soemantri i Jusuf, 2016). Istraživanja provedena među studentima koji su pohađali predavanja glazbenih smjerova u nastavi na daljinu (Jones Skaggs, 2016) navode kako su studenti doživljaj važnosti njihove autonomije kod učitelja procjenjivali nešto nižom razinom ($M = 4,26$) nego učenici u ovome istraživanju ($M = 5,26$). Rezultati koje su dobili Ferri i sur. (2016), procjenjujući stavove studenata medicine, podudaraju se s rezultatima ovog istraživanja ($M = 5,22$).

Dosadašnji rezultati stavova o učenju na daljinu navode kako pozitivniji stav iskazuju oni studenti koji kod kuće posjeduju vlastito računalo, za razliku od onih koji vlastito računalo nemaju (Brumini i sur., 2012). Usporedbom razine stavova o učenju u nastavi na daljinu, studenti iz istraživanja Brumini i sur. (2012) pokazali su više razine pozitivnih stavova o učenju u nastavi na daljinu od učenika ispitanih u ovome istraživanju. Moguće objašnjenje nastalih

razlika može biti činjenica što učenici u periodu provođenja ovog istraživanja nisu imali drugih mogućnosti obrazovanja osim nastave na daljinu te su, vjerojatno zbog prevelikog zasićenja i velike količine internetskog materijala postali manje zainteresirani i motivirani za učenje i obrazovanje. Drugo moguće objašnjenje razloga učeničkog neiskazivanja više razine pozitivnih stavova o učenju u nastavi na daljinu mogu biti i u socioekonomskim čimbenicima. Postoji mogućnost da je u obiteljima bilo više djece, a samo jedno računalo njima dostupno. Svi nisu mogli u isto vrijeme raditi na računalu, i to im je vjerojatno predstavljalo višu razinu stresa, manje zadovoljstvo ovim načinom održavanja nastave, ali i smanjenje radne motivacije. Kada bi se pogledale samo neke, izdvojene tvrdnje Upitnika stavova o e-učenju, rezultati navode kako 25 % učenika izbjegava korištenje IKT tehnologija, što ide u prilog mogućem objašnjenju dostupnosti IKT tehnologije u obitelji (možda nemaju dostupno računalo u svakome trenutku, ili uopće nemaju računalo). Druga izdvojena tvrdnja navodi da učenici smatraju kako je nastava na daljinu zapravo istoznačnica dostupnosti nastavnih materijala na internetu. Ovo može biti povezano s činjenicom učeničkih dobivanja gotovih radnih materijala (Powerpoint prezentacija i dr.) umjesto internetskog predavanja, videopoziva i sl., na što je mogla utjecati i računalna pismenost njihovih učitelja te njihova motivacija za nastavu na daljinu. Učenici su istaknuli da se što prije žele vratiti u školske klupe. Žele sudjelovati u nastavi, a vjerojatno žele i način obrazovanja koji je njima jednostavnije dobiti u školi, gdje mogu lakše pitati vlastite učitelje i druge učenike ako im nešto nije jasno.

Govoreći o motivaciji za učenje, dosadašnja istraživanja navode da je intrinzična motivacija važniji faktor od ekstrinzične motivacije (Mujagić i Buško, 2013). Rezultati ovog istraživanja pokazuju da učenici veću važnost pridaju motivaciji za učenje zbog njihova vlastita uspjeha, nego zbog srama prouzrokovanog lošijim uspjehom ili drugih sankcija, dok im je najmanje važan motiv identificirane motivacije. Provedeno istraživanje navodi kako je učenicima nižih razreda predmetne nastave značajno bitnija identificirana motivacija. Školske obaveze još uvijek smatraju zabavnima i izazovnim. Učenici viših razreda odrastanjem vjerojatno školu i učenje više ne smatraju toliko zabavnim i zanimljivim te im učenje postaje sredstvo koje im omogućuje lakši upis u željenu srednju školu.

Prema općem školskom prosjeku, rezultati su pokazali da učenici nižih razreda predmetne nastave postižu bolji školski uspjeh nego učenici viših razre-

da predmetne nastave. Ovi rezultati su pomalo neočekivani jer je uvriježeno mišljenje kako se učenicima viših razreda PN češće „popušta“ u ocjenama, kako bi lakše upisali željenu srednju školu, ili bolje ocjene dobiju na temelju truda (Cerinski, 2020; Marović, 2004). Slična istraživanja također potvrđuju navode da učenice općenito imaju bolji školski uspjeh (Cerinski, 2020; Reić Ercegovac i Koludrović, 2010), što se u ovome istraživanju prema školskom uspjehu nije pokazalo statistički značajnim. Istraživanja su pokazala pozitivnu povezanost boljeg školskog uspjeha i samopoštovanja, ali i procjene dobrih vlastitih sposobnosti (Rijavec, Raboteg-Šarić i Franc, 1999), što bi moglo biti povezano i s motivacijom za učenje.

ZAKLJUČAK

Prvi cilj istraživanja bio je ispitati postojanje razlika među učenicima nižih i viših razreda predmetne nastave u stavovima o e-učenju, doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja, motivaciji za učenje i načinima suočavanja s različitim stresnim stanjima koja učenici doživljavaju. Rezultati su pokazali postojanje značajne razlike u pozitivnim stavovima među učenicima nižih i viših razreda PN, pri čemu učenici nižih razreda imaju pozitivnije stavove. U doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja utvrđena je razlika među učenicima viših i nižih razreda PN, pri čemu učenici nižih razreda PN percipiraju podržavanje vlastite autonomije na višoj razini.

Drugi cilj istraživanja bio je ispitati postoje li razlike među učenicima i učenicima predmetne nastave u stavovima o e-učenju, doživljaju podržavanja vlastite autonomije kod učitelja, motivaciji za učenje i načinima suočavanja s različitim stresnim stanjima koja oni doživljavaju s obzirom na spol. Rezultati istraživanja pokazali su da među grupama učenica i učenika nije utvrđena značajna razlika s obzirom na vrstu motivacije. Za grupe viših i nižih razreda PN razlika je utvrđena u identificiranoj motivaciji koju višom procjenjuju učenici nižih razreda PN. Značajne razlike utvrđene su među učenicima i učenicama s obzirom na distraktivne te kognitivne i izbjegavajuće aktivnosti koje češće primjenjuju učenice, dok s obzirom na spol razlika nije utvrđena u motornim i agresivnim metodama. Razlika je utvrđena u motornim i agresivnim metodama te u kognitivnim i izbjegavajućim metodama suočavanja sa stresnim situacijama, što češće upotrebljavaju učenici viših razreda PN.

Sintetizirajući rezultate provedenog istraživanja, dolazi se nekoliko zaključaka: učenici imaju više pozitivnih, nego negativnih stavova o nastavi na daljinu, iako većina njih iskazuje želju da se što prije vrate u školske klupe. Pozitivno je što se među strategijama suočavanja sa stresom najmanje koristi agresivnost, s obzirom na to da u konačnici može dovesti do novih izvora stresa i sukoba. Učenici izjavljuju da su doživljaj dobre percepcije vlastite autonomije kod njihovih učitelja i njihova vlastita motivacija jako važni. Najveća važnost dana je integriranoj motivaciji, tj. osobnim ciljevima, što se može smatrati i vrijednim zalogom za budućnost jer učenici već u osnovnoj školi imaju definirane osobne ciljeve koji ih motiviraju prema vlastitom uspjehu.

U budućim istraživanjima poželjno bi bilo uključiti socioekonomske pokazatelje u obitelji kada se govori o stavovima prema nastavi na daljinu. Dosađajni rezultati istraživanja stavova o nastavi na daljinu provedeni su u vrijeme kada ovakav način održavanja nastave nije bio jedina mogućnost obrazovanja, te i taj razlog može potaknuti dodatne zaključke o rezultatima - zašto su stavovi učenika u trenutku istraživanja bili drugačiji od rezultata u prijašnjim istraživanjima. Ovim istraživanjem ujedno su ispitane metrijske karakteristike nekoliko upitnika u kontekstu učenika predmetne nastave, što može koristiti u daljnjim istraživanjima.

LITERATURA

- BAHAR, M., ASIL, M. (2018). Attitude towards E-Assessment: Influence of Gender, Computer Usage and Level of Education. *Open Learning*, 33(3): 221–237.
- BENČEK, A., MARENIĆ, M. (2006). Motivacija učenika osnovne škole u nastavi matematike. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 1(1): 104–117.
- BILIĆ, V. (2015). Načini učenja, online aktivnosti i ishodi odgoja net-generacije. U: T. Gazdić-Alerić, M. Rijavec (ur.), *Istraživanje paradigmi djetinjstva, odgoja i obrazovanja* (593–607). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- BRUMINI, G., MAVRINAC, M., BRUMINI, M., ŠPALJ, S., BLAGOVIĆ, B. (2012). Oblikovanje i validacija upitnika kojim se mjeri stav studenata prema

- e-učenju. *Medicina Fluminensis: Medicina Fluminensis*, 48(1): 48–56.
- BULAJIĆ, M. (2010). Krizno komuniciranje. *Medix: specijalizirani medicinski dvomjesečnik*, 16(87/88): 87–88.
- CERINSKI, T. (2020). Zadovoljstvo učiteljem, ciljne orijentacije u učenju i optimizam/pesimizam učenika sedmog i osmog razreda i ocjena iz Fizike kao prediktori školskog uspjeha i strah. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 161(1–2): 27–43.
- CRUZ, F. J. F., DÍAZ, M. J. F. (2016). Generation Z's Teachers and their Digital Skills. *Comunicar*, 24(46): 97–105.
- DECI, E., RYAN, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11: 227–268.
- DEVIĆ, I. (2015). *Odrednice školskoga postignuća učenika: Provjera modela školske kompetencije* (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- ĐURANOVIĆ, M., OPIĆ, S. (2013). Socijalna agresivnost učenika u primarnom obrazovanju. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(3): 777–779.
- FANČOVIČOVÁ, J., PROKOP, P. (2008). Students' Attitudes Toward Computer Use in Slovakia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 4(3): 255–262.
- FERI, R., SOEMANTRI, D., JUSUF, A. (2016). The relationship between autonomous motivation and autonomy support in medical students' academic achievement. *International Journal of Medical Education*, 7: 417–423.
- GOSLING, S. D., VAZIRE, S., SRIVASTAVA, S., JOHN, O. P. (2004). Should We Trust Web-Based Studies? A Comparative Analysis of Six Preconceptions About Internet Questionnaires. *American Psychologist*, 59(2): 93–104.
- HUDEK-KNEŽEVIĆ, J., KARDUM, I., LESIĆ, R. (1999). Efekti percipiranog stresa i stilova suočavanja na tjelesne simptome. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 8, 4 (42): 543–561.
- HUZJAK, M. (2010). Obrazovanje na distancu i e-učenje u likovnoj kulturi. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 11(20): 8–22.
- ILGAZ, H., AFACAN Adanir, G. (2020). Providing Online Exams for Online Learners: Does It Really Matter for Them? *Education and Information Technologies*, 25(2): 1255–1269.

- JERKOVIĆ, D. (2015). *Samoodređenost studenata u studentskim naseljima i učestalost konzumiranja alkohola i kanabinoida* (Doktorska disertacija). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- JONES, B., SKAGGS, G. (2016). Measuring Students' Motivation: Validity Evidence for the MUSIC Model of Academic Motivation Inventory. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(1): 1-9.
- KALEBIĆ MAGLICA, B. (2006). Spolne i dobne razlike adolescenata u suočavanju sa stresom vezanim uz školu. *Psihologijske teme*, 15(1): 7-24.
- KASSER, T., RYAN, R. M. (1996). Further Examining the American Dream: Differential Correlates of Intrinsic and Extrinsic Goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(3): 280-287.
- KOCIJAN-HERCIGONJA, D., RIJAVEC, M., MARUŠIĆ, A., HERCIGONJA, V. (1998). Coping strategies of refugee, displaced, and non-displaced children in a war area. *Nordic Journal of Psychiatry*, 52(1): 45-50.
- KRELJA KURELOVIĆ, E., VASILJEVIĆ, B., BODIŠ, S. (2013). Odgojna komponenta u nastavi informatike. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 8(2013) 1(17): 5-13.
- KURTOVIĆ, A., MARČINKO, I. (2011). Spolne razlike u atribucijama negativnih i pozitivnih događaja te depresivnim simptomima. *Psihologijske teme*, 20(1): 1-24.
- KUTEROVAC JAGODIĆ, G., FRANC, R. (1997). Children's war experiences, coping strategies, and stress reactions. U J. Bermudez, B. De Raad, J. De Vries, A. M. Perez-Garcia, A. Shaches-Elvira, G. L. Van Heck (Ur.), *Personality Psychology in Europe* (244-254). Tilburg: Tilburg University Press.
- LISEK, J., BRKLJAČIĆ, T. (2012). Tko nam to dolazi? Korištenje informacijske i komunikacijske tehnologije (ICT) i stilovi učenja kod novoupisanoga naraštaja studenata FER-a. *Vjesnik bibliotekara Hrvatske*, 55(3-4): 29-52.
- LONČARIĆ, D. (2014). *Motivacija i strategije samoregulacije učenja: Teorija, mjerenje i primjena*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- LJUBIN GOLUB, T., OLČAR, D., BEZAK, S. (2016). Zadovoljstvo učitelja poslom: Uloga agresivnog učeničkog ponašanja i učiteljske povezanosti s učenicima. *Napredak: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 157(4): 437-458.
- MAROVIĆ, Ž. (2004). Ocjenjivanje učeničkog napretka. *Kateheza: časopis za vjeronauk u školi, katehezu i pastoral mladih*, 26(1): 35-56.
- MATIJEVIĆ, M. (2017). Na tragu didaktike nastave za net-generacije. U: M. Matijević (ur.), *Nastava i škola za net-generacije* (19-46). Zagreb: Učiteljski

- fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- MATIJEVIĆ, M., TOPOLOVČAN, T. (2017). Izazovi i trendovi u multimedij-skoj didaktici. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*, 11: 87–99.
- MUJAGIĆ, A., BUŠKO, V. (2013). Motivacijska uvjerenja i strategije samo-regulacije u kontekstu modela samoreguliranoga učenja. *Psihologijske teme*, 22(1): 93–115.
- NADRLJANSKI, Đ. (2006). Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja. *Informatologia*, 39(4): 262–266.
- PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5): 1–2.
- RABOTEG-ŠARIĆ, Z., ŠAKIĆ, M., BRAJŠA-ŽGANEC, A. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: Povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18, 4(5): 697–716.
- REIĆ ERCEGOVAC, I., KOLUDROVIĆ, M. (2010). Akademska samoeфикаsnost i školski uspjeh adolescenata. *Pedagogijska istraživanja*, 7(1): 111–126.
- RIJAVEC, M., MILJKOVIĆ, D., BRDAR, I. (2008). *Pozitivna psihologija*. Zagreb: IEP.
- RIJAVEC, M., RABOTEG-ŠARIĆ, Z., FRANC, R. (1999). Komponente samoreguliranog učenja i školski uspjeh. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 8, (4, 42): 529–541.
- RUKAVINA, M., NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A. (2016). Adolescenti i školski stres. *Acta Iadertina*, 13(2): 159–169.
- RYAN, R. M., CONNELL, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5): 749–761.
- RYAN, R. M., GROLNICK, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(3): 550–558.
- RYAN-WENGER, N. M. (1990). Development and psychometric properties of the Schoolagers' Coping Strategies Inventory. *Nursing Research*, 39(6): 344–349.
- STEMMLER, M., PETERSEN, A. C. (2005). Gender Differential Influences of Early Adolescent Risk Factors for the Development of Depressive Affect. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(3): 175–183.
- SUBOTIĆ, S., BRAJŠA-ŽGANEC, A., MERKAŠ, M. (2008). Školski stres i

- neka obilježja ličnosti kao prediktori suicidalnosti adolescenata. *Psihologijske teme*, 17(1): 111–131.
- SVIBEN, M. (2006). Percepcija nastavničkog stila ponašanja, samoregulacija učenja i mogući obrazovni ishodi kod studenata (Diplomski rad). Zagreb: Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu..
- ŠIMIĆ ŠAŠIĆ, S., KLARIN, M. (2009). Varanje u srednjim školama u Hrvatskoj i Bosni i Hercegovini. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 18, (6, 104): 999–1022.
- ŠIMUNOVIĆ, V. (1998). Suočavanje adolescenata i odraslih sa svakodnevnim stresnim situacijama. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 7, (3, 35): 317–338.
- TABACHNICK, B. G., FIDELL, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*, Boston: Pearson/Allyn & Bacon.
- TAPSCOTT, D. (2009). *Grown up digital: How the net generation is changing your world*. New York: McGraw-Hill.
- VIDAKOVIĆ, M. (2013). Net generacija i e-učenje: Savremena obrazovna revolucija. *Digitalne medijske tehnologije i društveno-obrazovne promene*, 3: 255–266.
- WILLIAMS, G. C., DECI, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4): 767–779.

UPPER CLASSES PRIMARY SCHOOL STUDENT IMPRESSIONS OF ONLINE LEARNING

Tomislav CERINSKI

Elementary school Pavao Belas - Brdovec

SUMMARY

KEYWORDS:

motivation, online learning, subject teaching, stress, school achievement

In the beginning of online teaching in the school year 2019/2020, a research was done aiming at questioning the 5th through 8th grades student impressions of online teaching and distance learning. Distance Learning Attitudes Questionnaire, Learning Climate Questionnaire, Self Regulation Questionnaire and Schoolagers Coping Strategies Inventory were used. The results have shown that there are differences regarding the perception of learner autonomy between lower upper classes (5th and 6th graders) and higher classes students (7th and 8th graders). Younger students perceive themselves as having greater learner autonomy than older students, which leads to higher learning motivation. There are no significant differences in respect to impressions of online learning between younger and older upper classes students. These statements show that pupils are eager to go back to school and continue regular classes. There are differences in applying strategies of stress management between boys and girls, where boys usually express aggressive behaviour more frequently than the girls. Distance Learning Attitudes Questionnaire shows that students identify online learning with availability of materials on the Internet, which might be related to the extent their teachers have been engaged.

Dječja perspektiva prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Ivana VISKOVIĆ
Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet

Karla MIKULANDRA
Dječji vrtić "Smilje", Šibenik

UDK: 373.29:37.015.3
DOI: 10.15291/ai.3399
PRETHODNO PRIOPĆENJE
Primljeno: 5. rujna 2020.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:
autonomija djece, djeca
u godini pred polazak
u školu, istraživanja s
djecom, mišljenje djece,
prava djeteta

Polazak u osnovnu školu, kao početak formalnog obrazovanja, značajan je događaj za većinu djece. Kvaliteta prijelaza iz predškolske ustanove u osnovnu školu povezana je s aktualnom i dugoročnom dobrobiti djeteta. Način na koji dijete doživljava prijelaz, razumije svrhomitost obrazovanja i osobnu ulogu u tome procesu utječe na početna postignuća, a posredno i na kasnije obrazovne ishode. U Konvenciji o pravima djeteta (1989) djeci se jamči pravo na izražavanje osobnog mišljenja i pravo da budu saslušana i uvažena, što je svrha i ovoga rada.

Rad daje prikaz empirijskog istraživanja perspektive djece u godini pred polazak u osnovnu školu (N=7). Kroz polustrukturirani intervju istraženo je dječje viđenje prijelaza, razumijevanje institucionalnog odgojno-obrazovnog procesa i svrhe obrazovanja te percepcija razlike dječjeg vrtića i osnovne škole. Svrha istraživanja jest razumijevanje i uvažavanje perspektive djece kao doprinos konstrukciji odgojno-obrazovnog kurikulumuma dječjeg vrtića i osnovne škole. Većina djece u istraživanju veseli se polasku u osnovnu školu, spremno je preuzeti obveze i uloge učenika. Istodobno iskazuju strah od nepoznatog te nepovjerenje u osobna znanja. Djeca u istraživanju prepoznaju strukturalne razlike dječjeg vrtića i osnovne škole, načine i ishode učenja te uloge dionika procesa. Razlike pripisuju razini obveznosti („moranja“), samostalnosti i autonomije, vrsti aktivnosti i ulozi odraslih (roditelja, odgojitelja i učitelja). Navode jasne distinkcije između igre i učenja. Prethodno iskustvo i redosljed rođenja u obitelji prepoznati su kao interventne varijable.

UVOD

Konvencija o pravima djeteta (Ujedinjeni narodi, 1989) promiče pravo djeteta na iznošenje osobne perspektive, pravo da bude saslušano te pravo na razmatranje i uvažavanje njegovih razmišljanja. No, analiza tridesetogodišnje prakse ukazuje na raskorak zajamčenih i ostvarivih prava djeteta. To je, između ostaloga, prepoznatljivo i u procesu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Iako je *Konvencija* (1989) ukazala na potrebu agentnosti djece, a znanstvena istraživanja na neospornu važnost kvalitete prijelaza, sudjelovanje djece u procesu prijelaza najčešće je tek deklarativno i sporadično (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). O načinima provedbe prijelaza, primjerenim postupcima učenja i osnaživanja djece te slušanju i uvažavanju mišljenja djece odlučuju u pravilu odrasli. Raskorak prava na sudjelovanje i primjene u praksi Bessell (2011) tumači kao plimu retorike i oseku praktične primjene.

Pristup socijalne pedagogije inicirao je konceptualni pomak u razumijevanju djetinjstva kao socijalne konstrukcije i uloge djece u osobnom djetinjstvu (Alanen, 2011; Einarsdóttir i sur., 2009). Relevantna istraživanja mišljenja djece, poglavito u kontekstu prijelaza, ukazuju kako djeca razumiju svrhu (formalnog) obrazovanja i osobnu ulogu u obrazovnom procesu (Eskela-Haapanen i sur., 2017; Heagle i sur., 2017; Sandberg, 2017). Djeca su sposobna izraziti svoja iskustva u institucionalnom kontekstu te prepoznati utjecaj zajednice – vršnjaka i odraslih (O'Rourke i sur., 2017; Wong, 2015). Uvažavajući mišljenje djece pojedini odgojno-obrazovni kurikulumi podržavaju njihovo aktivno sudjelovanje u odgoju i obrazovanju, poglavito u procesu prijelaza (Dockett i sur., 2019).

Prijelaz djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu opravdano je tumačiti kao proces od prve informacije koju dijete ima o školi pa do redovitog pohađanja te škole (Visković, 2018). U tome procesu dijete postupno prikuplja informacije, znanja i iskustva o školi, obrazovnom procesu i ulogama dionika. Nedostatak informacija, ograničavanje autonomije i isključivanje djece iz procesa odlučivanja potencira njihovu tjeskobu i stres (Wong, 2015). Slijedom saznanja koja prikuplja, dijete kreira osobna ponašanja, izgrađuje identitet i stupa u (svrhovite) interakcije. Kvaliteta prijelaza povezana je tako s aktualnom i dugoročnom dobrobiti djece, akademskim postignućima te osobnom percepcijom, samopouzdanjem i samopoštovanjem djece (Einarsdóttir, 2011; Moss, 2014).

Polaskom u osnovnu školu dijete postupno preuzima ulogu učenika (Somolnaji Tokić, 2016). Očekivanja i zahtjevi od djeteta se povećavaju, a djetetova autonomija u pravilu se smanjuje (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). To je oprečno pravu djeteta na aktivno sudjelovanje u osobnom razvoju i jednakopravnosti u planiranju, provedbi i vrednovanju odgojno-obrazovnog procesa (*Konvencije o pravima djeteta*, 1989). Relevantna istraživanja i praćenja prakse opravdavaju uključivanje djece kao kompetentnih i aktivnih sudionika odgoja i obrazovanja (Alanen, 2011; Einarsdóttir, 2011; Sandberg 2017). Zagovara se zato slušanje djece i usmjerenost na razumijevanje njihova mišljenja i iskustva kao polazišta kreiranja obrazovnog kurikuluma.

Kvalitativna znanstvena paradigma istraživanja dječje perspektive

Postupna promjena znanstvene paradigme i prihvaćanje važnosti kvalitativnih istraživanja (Kuhn, 2013) otvara prostor istraživanjima s djecom, analize djetinjstva i statusa djece iz perspektive djece (Alanen, 2011; Babić, 2014; Bröstrom, 2019). Iako *Konvencija o pravima djeteta* (UN, 1989) izrijeком ne navodi, pravo djeteta na aktivno sudjelovanje u osobnom odgoju i obrazovanje polazište je istraživanja mišljenja djece (Alderson, 2012).

Djeca, baš kao i odrasli, imaju svoje perspektive, stajališta i želje koje su sposobni izraziti te imaju pravo biti saslušani i uvaženi (Einarsdóttir, 2011). Razumijevanje dječje perspektive može pozitivno pridonijeti odlukama koje utječu na ostvarivanje njihovih prava i dobiti. Primjerice, slijedom akcijskih istraživanja s djecom moguće je stvarati optimalna materijalno-prostorna rješenja igrovnog okruženja (Bröstrom, 2019). Istodobno, potrebno je uvažiti i heterogenost dječjih perspektiva, sukladno njihovim individualnim potrebama.

Iako autorica Murray (2017) naglašava prava djece na sudjelovanje, odlučivanje i osobnu angažiranost oko onoga što im je važno i zanimljivo, istraživanja mišljenja djece relativno su rijetka. Autorica Babić (2014) razlikuje ih kao viđenja „odozdo“ (iz dječje perspektive) i „odozgo“ (tumačenje dječjih iskaza iz perspektive odraslih). Zagovara prihvaćanje i razumijevanje perspektive djece i njihovo jednakopravno sudjelovanje, oslobođeno straha i prisile. Razumijevanje djeteta utječe i na teorijsku perspektivu istraživača, a usmjerenost na razumijevanje dječje perspektive udaljava od pretpostavki i tumačenja dječjih iskaza (Dockett i sur., 2019). Istraživanja s djecom zato su primarno kvalitativna i deskriptivna. Specifičnost konteksta istraživanja ograničava mogućnost

uopćavanja.

Istraživanja mišljenja djece pretpostavljaju razvoj kreativnih, individualno prilagođenih strategija. Uvažavajući osobnost djece i socio-ekonomski kontekst odrastanja nije opravdano koristiti univerzalni pristup. Različiti pristupi svrhovito su usmjereni razumijevanju različitih aspekata dječjeg interesa i potreba. Istodobno, korištenje različitih metoda kod istog djeteta rezultira različitim odgovorima. Opravdano je zaključiti kako se perspektiva djeteta može mijenjati ovisno o korištenim metodama i kontekstualnim uvjetima istraživanja.

Moguće je problematizirati narušava li otvorenost djece njihovo pravo na privatnost. Zato Bröstrom (2006) sugerira ograničeni „ulazak“ odraslih u svijet djeteta i izbjegavanje interpretacije iskaza.

Istraživanje dječje perspektive analitički je proces koji omogućava razumijevanje ponašanja i razloge ponašanja djece (Dockett i sur., 2009). Ne istražuje se nužno samo verbalni iskaz, nego svi oblici dječjeg izražavanja i načini na koji dijete sudjeluje u zajednici. Razumijevanje dječjih socijalnih odnosa i aktivno sudjelovanje djece može doprinijeti profesionalnoj organizaciji procesa prijelaza usmjerena na dobrobit djece (Moss, 2014).

Kako bi se omogućilo dječje slobodno izražavanje, potiče se verbalno i likovno izražavanje djece – individualno, u parovima ili skupinama te audio-vizualnim zapisima (Dockett i sur., 2019; Einarsdóttir i sur., 2009). Dječje izražavanje mišljenja i dječji uradci prihvaćaju se kao egzaktni iskazi koji mogu doprinijeti dubinskom razumijevanju djetinjstva i odgojno-obrazovnog procesa. Praćenje, dokumentiranje i vrednovanje može utjecati na konstrukciju i razvoj kurikuluma te kreiranje odgojno-obrazovnih politika.

Autorica Lundy (2007) osmislila je kontekstualni model istraživanja kao prediktor dječjeg izražavanja. Uključuje „prostor“ (kao mogućnost izražavanja djece), „glas“ (kao dječje pravo izražavanja), „slušača“ (kao pravo djece da budu saslušani) i „utjecaj“ (kao uvažavanje stajališta djece i njihovih potreba). Kako bi uistinu i izrazili svoje mišljenje, djeca trebaju osjećati sigurnost i povjerenje koje im mogu pružiti samo poznate osobe, prvenstveno praktičari u neposrednom kontaktu s djecom. To usmjerava na svrhovitu povezanost praktičara kao osoba koje imaju izgrađen odnos povjerenja s djecom i znanstvenikā koji imaju objektivni, znanstveno utemeljen pristup (Lundy, 2007).

Specifičnost istraživanja s djecom upućuje na potrebu poštivanja visokih etičkih normi. Republika Hrvatska ima razrađen *Etički kodeks istraživanja s*

djecom (2003) kojim su determinirana opća načela zaštite dobrobiti djeteta, integriteta i dostojanstva osobe, poštivanje privatnosti i anonimnosti te opće pretpostavke provedbe istraživanja. Naglašena su prava djeteta na izražavanje mišljenja i samoodređenja. Navedena su načela zaštite integriteta znanosti i znanstvenika. Istraživači početnici mogu provoditi istraživanja s djecom isključivo pod vodstvom i nadzorom mentora – iskusnog istraživača. Suglasnost djeteta i roditelja te institucija preduvjet su istraživanja. Istraživanja moraju biti prilagođena dobi i psihofizičkom statusu djeteta te kontekstualnim uvjetima. Okolnosti istraživanja moraju jamčiti sigurnost djece.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Razumijevanje dječje perspektive ključno je za promicanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, uključujući i prijelaz iz dječjeg vrtića u osnovnu školu. Stoga je cilj ovoga istraživanja utvrditi mišljenje djece, način na koji djeca razumiju proces prijelaza, osobnu ulogu i ulogu važnih odraslih te značajnost koju pridaju formalnom obrazovanju. Osim toga, cilj istraživanja jest i prepoznavanje izvora i načina informiranja i učenja djece u procesu prijelaza.

Istraživanje je provedeno sukladno *Etičkom kodeksu istraživanja s djecom* (2003) i uz suglasnost *Etičkog povjerenstva* Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu. Suglasnost za istraživanje potvrdili su ravnatelj odgojno-obrazovne ustanove u koju su uključena djeca u uzorku, roditelji te djece i sama djeca. Prije istraživanja, boravkom u odgojnoj skupini, s djecom je ostvaren afirmativni odnos povjerenja i međusobnog razumijevanja. Istraživanje se provodilo kada su djeca pokazala interes za razgovor. U svakom trenutku djeca su mogla odustati od istraživanja o čemu su bili cjelovito informirani. Djeci i roditeljima zajamčena je anonimnost.

Istraživanje je provedeno kroz polustrukturirani intervju s djecom u godini pred polazak u osnovnu školu. Izabran je vizualno narativni pristup koji omogućava sakupljanje različitih podataka kroz dječje priče, dijalog i sukonstrukciju značenja (Creswell, 2013).

Dječji iskazi „kodirani“ su prema kategorijama značajnim za perspektivu iskustva (Jaude-Roa, 2017). Polustrukturirani intervju obuhvaća kategorije:

- područja informiranja, učenja i „otkrivanja“ znanja: prepoznavanje obi-

ma informacija i znanja koje dijete posjeduje

- funkcionalna znanja i vještine kao područje dječjih aktivnosti u kojima može svrhovito primijeniti informacije, znanja i vještine koje dijete posjeduje
- svjesnost kao dimenzija metakognicije koja omogućava djeci razumjeti osobna znanja i ponašanja te može biti samoregulirajući aspekt dječje agentnosti. Djeci omogućava samostalni izbor sadržaja i izvora učenja.
- identitet kao slika koju dijete ima samo o sebi, način samopoimanja
- interakcije s vršnjacima kao vidljiva dimenzija dječje agentnosti (koja djelomično preslikava obiteljsko funkcioniranje i kulturu odgojno-obrazovne zajednice)
- obiteljska interakcija (uloga roditelja, braće i sestara)
- resursi koji su djeci dostupni u odgojno-obrazovnom procesu, doživljajnom i iskustvenom učenju
- rituali koji doprinose izgrađivanju identiteta djeteta i zajednice u kojoj odrasta.

Instrument istraživanja

Za potrebe istraživanja konstruiran je instrument – polustrukturirani *Intervju za istraživanje mišljenja djece predškolske dobi o procesu prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu / I- MDPŠ*. Uz nezavisne varijable (podatke sakupljene od odgojitelja skupine), sadržavao je sedam pitanja otvorenog tipa. Pitanja nisu rigidno strukturirana, nego su korištena kao natuknice za vođenje razgovora s djetetom (što zna, može i očekuje; što misli; od koga je čuo /sakupio informacije). Intervju se provodio u situacijama kada djeca iskazuju zanimanje za razgovor o školi. Poticala se dječja sloboda iznošenja mišljenja i osobnih doživljaja, a izbjegavala prisila. Kao poticaj za izražavanje djece („priče“) koristile su se i fotografije postupaka prijelaza u kojima su djeca sudjelovala te su poticani svi oblici dječjeg izražavanja.

Uzorak istraživanja

Uzorkom je obuhvaćeno sedmero djece u godini pred polazak u osnovnu školu, od čega tri djevojčice i četiri dječaka (uključujući jedan par blizanaca). Boravili su u dvije odgojne skupine jednog dječjeg vrtića u Splitu. Svi su duže vrijeme (2 do 3 godine) bili uključeni u dječji vrtić. Radi zaštite identiteta praćeni su (*nick*) abecednim slijedom.

TABLICA 1. Djeca obuhvaćena uzorkom

Dijete	kronološka dob	uključenost u dječji vrtić	obiteljski status
dječak AA	82 mjeseca	3 godine u cjelodnevnom boravku	drugo dijete u četveročlanoj obitelji, ima stariju sestru, oba zaposlena roditelja
dječak AC	83 mjeseci	3 godine u cjelodnevnom boravku	braća blizanci, zajedno u dječjem vrtiću, oba zaposlena roditelja, četveročlana obitelj
dječak BC			
djevojčica DD	82 mjeseca	3 godine u cjelodnevnom boravku	prvorođeno dijete u četveročlanoj obitelji, mlađi brat u drugoj odgojnoj skupini istog dječjeg vrtića, oba zaposlena roditelja
dječak EE	81 mjesec	3 godine u cjelodnevnom boravku	prvorođeno dijete u četveročlanoj obitelji, mlađi brat u drugoj odgojnoj skupini istog dječjeg vrtića, oba zaposlena roditelja
djevojčica FF	79 mjeseci	2 godine u cjelodnevnom boravku	najmlađe dijete u obitelji, 2 starije sestre u osnovnoj školi, oba zaposlena roditelja, peteročlana obitelj
dječak GG	80 mjeseci	2 godine u poludnevnom boravku	starije dijete u četveročlanoj obitelji, stariji brat umro prije njegova rođenja, mlađi brat u drugoj odgojnoj skupini istog dječjeg vrtića, otac zaposlen

Sva djeca u uzorku dolaze iz dvoroditeljskih obitelji heteroseksualnih partnera. Većina obitelji (5 od 6) četveročlane su, a samo jedna obitelj ima troje djece. U pet obitelji zaposlena su oba roditelja. Odgojiteljice procjenjuju da sve obitelji imaju stabilni ekonomski i socijalno prihvatljiv status te kvalitetno obiteljsko funkcioniranje. Djeca u uzorku, mišljenjem odgojitelja, nisu izložena rizičnim situacijama (riziku od siromaštva, socijalnoj deprivaciji, razvojnim poteškoćama, neprimjerenom roditeljstvu).

Rezultati i rasprava

U dječjim vrtićima u kojima borave djeca obuhvaćena uzorkom, sukladno zakonskim odrednicama, provodi se program predškole. Opravdano je očekivati da djeca obuhvaćena uzorkom imaju informacije o školi, funkcionalna znanja i vještine te identitet „predškolca“.

Predškolci „svašta“ znaju

Sva djeca u uzorku imaju osnovne informacije o osnovnoj školi. Znaju da se u školi uči „pisati, čitati, računati, pričati priče, crtati, pjevati i vježbati“. Procjenjuju da će „najviše morati učiti matematiku i engleski, a najdraži će mi biti tjelesni“ (dječak AA). Dvoje djece naglašava da se veseli likovnom jer je to „možda kao u vrtiću“.

Procjenjuju da prije polaska u školu moraju „dobro“ znati „spremiti sve u torbu, prati ruke“ i „ići samostalno na WC“. Prisjećaju se da im takva priprema nije bila potrebna pri polasku u dječji vrtić.

Dječak AA ističe kako je već bio u posjetu školi, ali je afektivno neutralan prema tom iskustvu. Zaključuje da „zna sve o školi“, ali mu „nije zanimljivo igrati se škole“. Kod većine djece prepoznaje se bojazan od zahtjeva škole i nesigurnost u osobne potencijale. Primjerice, „Ako učiteljica pita koliko je 2+2 to ću znati, ali 33 x 30 ne znam“ (dječak BB). Dječak CC se hvali svojim znanjem o životinjama i automobilima, ali ga brine „na koju stranu gledaju brojke i slova“. Ovi iskazi upućuju na dječje metakognitivne kompetencije i samoprocjenu. Nalazi su sukladni relevantnim istraživanjima mišljenja djece (Bröstrom, 2006, 2019).

RAZLIKA DJEČJEG VRTIĆA I OSNOVNE ŠKOLE

Sva djeca u uzorku razlike među institucijama prepoznaju po artefaktima (opremi), aktivnostima (igri i učenju), ulogama odgojitelja i učitelja, autonomiji djece i razini optruzivosti. Prepoznaju i kulturološke razlike dječjeg vrtića i škole. Razlikuju norme (kao nepisana, neobvezatna pravila) i pravila (kao jasno determinirana ponašanja). Tako, primjerice, znaju da se u školi „mora dignuti ruka kada nešto želiš pitati ili kazati“, dok u dječjem vrtiću „samo kažeš“. U školu se „ne smije ni kasniti, a u vrtić uvijek možeš doći“.

Igru izdvajaju kao glavnu razlikovnu varijablu. Zaključuju da se u dječjem vrtiću mogu „slobodno igrati“, a u osnovnoj školi „moraju sjediti“. Većina djece (6 od 7) zaključuje da se u školi neće moći slobodno igrati, iako je dječak EE „čuo da se djevojčice ponekad igraju“. Dječaka GG zbunjuje što se u dječjem vrtiću ne igra dok se jede, a u školi se smije igrati samo dok je marendna. Naglašava da je to „samo čuo“ i nije siguran u istinitost te prakse. Zaključuje, „mislim da nije dobra ideja igrati se dok jedeš“. Zanimljivo je kako razdvaja informacije od osobnog

mišljenja te se distancira od informacija iz „nepouzdanih“ izvora. Kroz razgovor razdvaja informacije koje je čuo od roditelja i „neke djece“. Dimenzija metakognicije koja omogućava djeci razumjeti osobna znanja i ponašanja te analizirati izvore informacija može biti samoregulirajući aspekt dječje agentnosti.

Razliku dječjeg vrtića i osnovne škole djeca tumače i razinom samostalnosti. U dječjem vrtiću svi si međusobno pomažu, a u školi „moraš sam“. Dječak AA proširuje taj iskaz zaključkom da su u dječjem vrtiću „vesela“ djeca dok su u školi „ozbiljni“. Djevojčica DD pojašnjava da su „vesela ona djeca koja ostaju u dječjem vrtiću“, dok su oni koji odlaze u školu „tužni jer prijatelji ne idu s njima“.

Djeca u istraživanju razlikuju i uloge odraslih. Odgojiteljicu doživljavaju kao pomagača i promatrača, dok je učiteljica osoba koja „kaže što moraš raditi“ i „zadaje zadatke“. Razlika između učiteljice i odgojiteljice jest što „učiteljica ne dopušta da se igraju kada žele, a odgojiteljica im dopušta“. Za razliku od učiteljice, „odgajateljica može sjediti s djecom na podu“.

Za pomoć u dječjem vrtiću pita se odgojiteljica, a u osnovnoj školi pomoć se traži od učiteljice. Djevojčica FF naglašava, „ako nam je neugodno nešto pitati možemo uvijek prišapnuti“. Djevojčica FF zaključuje kako su odgojiteljice i učiteljice „slične po licu, ali drugačije govore“. Bojazan od učiteljice javlja se zbog ocjenjivanja kojeg u dječjem vrtiću nema.

Djeca u istraživanju samostalno su inicirala raspravu na temu jesu li odgojiteljice i učiteljice „dobre“. Kao kriterij dobrote izdvaja se razina optuzivosti. U tom kontekstu odgojiteljice su „bolje“, jer „ne govore što moraš raditi, osim baš nekad“. Dječak AC zaključuje da su učiteljice „starije“ pa su možda „pametnije“. Ovaj iskaz argumentira hijerarhijom – najprije si u dječjem vrtiću pa „kad si stariji onda si u školi“. Dječak GG odgojiteljice i učiteljice procjenjuje kao „dobre“, iako je „od neke djece čuo da ima loših učiteljica“. Zaključuje da su one „možda na zamjeni“, jer su i njima „ponekad loše samo odgajateljice koje dođu kada njihove odgajateljice nema“.

Djeca u istraživanju zaključuju da se razlike dječjeg vrtića i škole posljedično vide i na primjeru djece. Dječak EE opisuje „đaka“ kao „dijete koje nosi knjige, pernicu, kemijsku“. Dijete koje ide u dječji vrtić „ne nosi ništa sa sobom osim robe“. Dječak GG nadopunjuje iskaz: „u dječji vrtić se nose slikovnice koje se posude iz Male knjižnice“. Naglašava da o posudbi i vraćanju slikovnica „mora ju“ skrbiti djeca, a ne mame.

Dječak GG problematizira područje slobode u školi u odnosu na dječji vrtić. U školi je „dobro“ jer „ne treba spavati“, a „đaci sami idu iz škole pa ne trebaju čekati da netko po njih dođe“. Nije siguran hoće li i on to moći „odmah“ u prvom

razredu. Problem prepoznaje u ograničavanju osobne slobode jer „izgleda da u školi često moraš učiti i ono što baš i ne želiš i onda to još kod kuće prepisivati“.

Važno je ići u školu

Djeca važnost škole povezuju s formalnim obrazovanjem. Iako prepoznaju što su sve naučili u dječjem vrtiću, proces učenja i podučavanja povezuju primarno sa školskim obrazovanjem. U školu je važno ići „jer se tamo uči, a s prijateljima u dječjem vrtiću se igra“. U dječjem vrtiću učiš „pjesmice i tako, ako želiš“. U školi „moraš učiti što ti učiteljica kaže“. Ne dvoje o nužnosti polaska u školu, jer to se jednostavno „mora“ i „tako treba“. Djevojčica DD navodi da se u školi „mora učiti, pisati zadaću, čitati lektiru za vrijeme nastave“, dok je igra dozvoljena „samo kada je odmor“. Navodi da je važno ići u školu „pa na fakultet jer kada sve to prođe, moći ću se zaposliti i konačno otići u penziju“.

Samopoimanje identiteta predškolaca

Poimanje osobnog i grupnog identiteta istraženo je kroz dimenzije samopoimanja (po čemu su jedinstveni, što sve znaju, mogu, žele), afektivne dimenzije (što vole, čemu se vesele) i očekivanih promjena (od „predškolaca“ postaju „prvaši“).

Sva djeca u uzorku imaju pozitivnu sliku o sebi kao predškolicima. U razgovoru ističu svoje jake strane kao kvantum znanja (što znaju) i sposobnosti (što mogu). Prepoznaju se u ulozi učenika kao onoga tko će „morati učiti“. Afirmativno procjenjuju proces u kojemu dijete „krene u školu, naraste i sljedeće godine dođe u posjet vrtiću kao školarac“. Iako status učenika doživljavaju hijerarhijski višim i boljim, dio ih se istodobno i plaši. Strah je moguće tumačiti nedovoljnom informiranosti i tuđim negativnim iskustvima. Dječak GG navodi primjer roditelja koja „mora pisati teške zadatke, možda za treći razred“, ali ne može navesti kriterij za određivanje težine zadatka.

Djevojčica FF radosna je što na jesen kreće u školu i što će i ona „napokon ići u školu kao starije sestre“. Dječak GG analizira svoju obiteljsku situaciju. Svog mlađeg brata opisuje kao „predpredškolca“. Spominje starijeg brata (koji je umro). Da je njegov brat sada živ bio bi u školi i sve mu „pomagao jer bi bio stariji“. Ovako je on „stariji i zato mora pomagati mlađem bratu“. Vjeruje da će mu u školi biti „dobro“, da će „postati pametniji“, iako će „morati biti i pristojniji“. Naglašava da će biti „prvaš“, a ne „prvašić“.

Izvori informiranja i učenja

Resursi koji su djeci dostupni u odgojno-obrazovnom procesu, doživljajnom i iskustvenom učenju jesu socijalno i prostorno-materijalno okruženje. Djeca u ovom istraživanju kao izvore informacija najčešće prepoznaju starije sestre i braću, rođake i prijatelje. Zanimljivo da ni jedno dijete kao izvor informacija i učenja ne navodi literaturu (slikovnice, enciklopedije i slično).

Interakcije s vršnjacima vidljiva su dimenzija dječje agentnosti i jedan od resursa procesa prijelaza. Djeca u uzorku prepoznaju važnost prijatelja i poznanika koji su već u školi. Uvjereni su da će im oni, prema potrebi, prvi pomoći. Prijatelji im mogu „pokazati gdje je što u školi“ i „pomoći u učenju“. Ta uvjerenja moguće je tumačiti konceptom „starijeg prijatelja“ (umrežavanjem djece iz dječjeg vrtića i osnovne škole) koji zagovaraju pojedini kurikulumi, ali se u Hrvatskoj provodi tek sporadično (Ahtola i sur., 2011; Visković, 2018).

Djeca u uzorku roditelje ne prepoznaju kao dionike procesa prijelaza niti kao izvore informacija. Roditelji „samo dovode djecu u vrtić, a onda žure na posao“. Ipak, petero od sedmero djece u uzorku procjenjuje da će im roditelji „pomoći učiti za školu“ kada krenu u školu.

Obiteljska interakcija kao način na koji dijete sudjeluje u obiteljskom funkcioniranju i stječe iskustvo socijalnih kompetencija značajne su za razvoj dječjeg samopouzdanja i samopoštovanja, načina na koje dijete stupa u interakcije s okruženjem, rješava problemske situacije, sudjeluje u distribuciji ovlasti i uči odgovornost. Ovim istraživanjem ti efekti obiteljskog funkcioniranja na dijete nisu istraženi.

Rituali prijelaza iz dječjeg vrtića u osnovnu školu

Rituali mogu naglasiti vrijednosti pojedinca i zajednice, doprinijeti izgrađivanju afirmativnog identiteta, osnažiti dijete i potaknuti svijest o osobnim mogućnostima (Visković i Višnjić Jevtić, 2019). Zavisno od organizacije i provedbe, rituali mogu afirmativno doprinijeti razvoju integriteta, samopoštovanja i samopouzdanja ili - prisilom i rigidnošću - sve to ograničiti. Iako postoje dvojbe o potrebi pojedinih rituala (primjerice završne svečanosti), autorica Bašić (2020) naglašava kako upravo rituali iskazuju povjerenje u dijete i njegove mogućnosti te pružaju mogućnost usuglašavanja razvojne i kontekstualne dimenzije prijelaza.

Kao rituale prijelaza djeca prepoznaju (jednokratne) posjete osnovnoj školi i

završne svečanosti. Upravo jednokratne posjete djece iz dječjeg vrtića osnovnoj školi relevantna svjetska istraživanja procjenjuju kao najčešći i najmanje značajni postupak prijelaza (Ahtola i sur., 2011, Visković, 2018). Sva djeca u uzorku naglašavaju važnost završne svečanosti. Moguće je pretpostaviti da upravo završnu svečanost prepoznaju kao „prijelaz“, trenutak kada prestaju biti predškolci. Doživljaj povezuju s prethodnim iskustvom promatranja djece koja su već krenula u osnovnu školu. Autorica Bašić (2020) naglašava problem socijalne nestrukturiranosti vremena u kojemu dijete prestaje biti predškolac, a još nije postao učenik.

Činjenica dječjeg neprepoznavanja drugih postupaka prijelaza ukazuje na njihovu, najvjerojatniju, nezastupljenost. Opravdano je zaključiti kako nedostaju upravo oni postupci koji relevantna istraživanja navode kao najkorisniji djeci – posjeti djece iz osnovne škole u dječji vrtić (djeca koja su prethodno bila u tom dječjem vrtiću) i posjeti učiteljice dječjem vrtiću te umrežavanje kroz zajedničke projekte i druženja djece iz dječjeg vrtića i osnovne škole (Visković i Višnjic Jevtić, 2019).

Istraživanja dječje perspektive prijelaza

Nalazi ovog istraživanja mišljenja djece u godini pred polazak u osnovnu školu potvrđuju nalaze drugih recentnih i relevantnih svjetskih istraživanja. Dječja perspektiva u mnogome je sukladna uvjetima okruženja. Proces prijelaza djece iz dječjeg vrtića u osnovnu školu nije uvijek linearan ni kauzalan te ishode djece nije opravdano olako pretpostaviti (Ackesjö, 2017). Ipak, slušanje i razumijevanje dječje perspektive može u mnogome olakšati organizaciju prijelaza. Dunlop (2015) procjenjuje kako je aktivno uključivanje djece u proces prijelaza, uz aktivno uključivanje roditelja i profesionalnu suradnju stručnjaka u dječjem vrtiću i osnovnoj školi, jedan od najznačajnijih aspekata prijelaza. Bröstrom (2019), slijedom dugogodišnjih istraživanja s djecom, sugerira školama da odgojno-obrazovni kurikulum prilagode percepcijama djece, kreiraju igrovno okruženje i omogućće iskustveno učenje funkcionalnih znanja i vještina. Uvažavanje dječjeg iskustva može osigurati razvojni kontinuitet, povjerenje u školu i obrazovne ishode djece (Peters, 2010). Postojeće razlike odgojno-obrazovnih institucija koje djeca prepoznaju u rasponu od slobode do optuzivosti ometajući su razvojni faktor.

Uloga praktičara (odgojitelja i učitelja) te roditelja jest omogućiti pozitivna iskustva i promovirati dječju agentnost (Peters, 2010). Podučavanje u cilju povećavanja normativno mjerljivih znanja ne doprinosi razvoju kritičkog mišljenja, upravljanju procesa učenja i odgovornosti za osobni razvoj. Nasuprot tomu, ra-

zvoj metakognitivnog iskustva doprinosi svjesnosti pojedinca o osobnom učenju, odgovornim izborima sadržaja i izvora učenja, razvoju strategija učenja te samovrednovanju kao polazištu novih aktivnosti. Jacob i suradnici (2020) zalažu se za samoregulirano učenje djece kao polazište aktualnih i budućih akademskih postignuća. Prateći normativne ishode učenja ne nalaze dobrobit od intervencija odgojitelja za razvoj metakognitivnog mišljenja djece. Razvoj metakognicije povezuje s agentnosti djece.

Brinck i Liljenfors (2012) tvrde da djeca predškolske dobi mogu odgovorno oblikovati osobna ponašanja i stvarati zajednička značenja, odnosno da razumiju utjecaj osobnog djelovanja na socijalno okruženje. Autorice Somljani Tokić i Kretić Majer (2015) nalaze da većina djece prije polaska u školu ima pozitivna očekivanja, vesele se stjecati nova znanja i prijatelje. Komunikacija je pritom relacijska dimenzija njihove agentnosti. Kultura zajednice - način na koji zajednica percipira dijete - referentni je okvir samopoimanja djeteta. Navedeno potvrđuje i ovo istraživanje koje ukazuje na važnost odgojno-obrazovnog procesa kao prediktora iskustva djece te interakcije djece s vršnjacima i odraslima kao izvorom informacija.

ZAKLJUČAK

Iako većina odgojno-obrazovnih kurikuluma zagovara humanistički pristup i usmjerenost na razumijevanje dječje perspektive, a zakonska legislativa jamči prava djeteta na izražavanje, istraživanja mišljenja djece su rijetka i sporadična. To je moguće tumačiti specifičnom metodologijom istraživanja s djecom i etičkim dimenzijama.

Istraživanja dječje perspektive ukazuju na opravdanost uključivanja djece u osobni odgoj i obrazovanje, poglavito u proces prijelaza kao značajnog čimbenika aktualnih i dugoročnih akademskih postignuća. Uvažavanje mišljenja djece upućuje na potrebu restrukturiranja odgojno-obrazovnih kurikuluma u smjeru smanjivanja optuzivnosti i proširivanja prostora slobode, poticanja samoreguliranog učenja i razvoja odgovornosti te bolje informiranosti djece.

Ovo istraživanje dječje perspektive prijelaza ukazuje na njihovo razumijevanje procesa prijelaza, važnosti (formalnog) obrazovanja i osobne uloge. Djeca u istraživanju razumiju razlike odgojno-obrazovnih ustanova te socijalne interakcije. Prihvaćaju promjenu osobnog identiteta i kulturu zajednice. Spremni su prihvatiti nove norme i pravila ponašanja. U kreiranju osobnog mišljenja u mnogome

se oslanjaju na iskaze starije djece – braće, rođaka i poznanika. Nažalost, djeca u ovom istraživanju ne prepoznaju mogućnosti osobne agentnosti. Istodobno, ne prepoznaju pojedine postupke prijelaza pa je moguće da ih nisu ni doživjeli.

Usmjerenost na dječju perspektivu ne opravdava tumačenje iskaza djece iz aspekta istraživača. Ipak, nalazi ovoga istraživanja ukazuju na potrebu veće usmjerenosti odraslih na iniciranje kvalitetnih postupaka prijelaza, poglavito umrežavanja. Malen broj djece u uzorku – iako primjerenom kvalitativnoj metodologiji istraživanja s djecom – ne omogućava generaliziranje, ali usmjerava potrebi daljnjih istraživanja mišljenja djece kao polazišta razvoja kvalitetne pedagoške prakse.

LITERATURA

- ACKESJÖ, H. (2013). Children crossing borders. School visits as initial incorporation rites in transition to preschool class. *International Journal of Early Childhood*, 45(3): 387-410. <https://doi.org/10.1007/s13158-013-0080-7>
- AHTOLA, A., G. SILINSKAS, P.L. POIKONEN, M. KONTONIEMI, P. NIEMI, J.E. NURMI. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance?. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3): 295-302.
- AJDUKOVIĆ M., V. KOLESARIĆ (ur) (2003). *Etički kodeks istraživanja s djecom*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži: Vijeće za djecu Vlade Republike Hrvatske.
- ALANEN, L. (2011). Editorial: Critical childhood studies?. *Childhood*, 18(2): 147-150.
- Alderson, P. (2012). Light-respecting research: A commentary on "The right to be properly researched: Research with children in a messy, real world". *Children's Geographies*, 10(2): 233-239.
- BABIĆ, N. (2014). *Suvremeno djetinjstvo: teorijski pristupi, prakse i istraživanja*. Osijek: Filozofski fakultet u Osijeku.
- BAŠIĆ, S. (2020). Prijelaz iz vrtića u školu kao „obred prijelaza“. *Zrno*, 140-141(166-167): 14-15.
- BESSELL, S. (2011). Participaton in decision- making in out-of-home care in Australia: What do young people say? *Children and Youth Services Review*, 33(4): 496-501.

- BRINCK, I., R. LILJENFORS. (2013). The developmental origin of metacognition. *Infant and Child Development*, 22(1): 85-101.
- BRÖSTROM, S. (2006). Children's Perspectives on Their Childhood Experiences. U: Einarsdóttir, J., J.T.Wagner (ur.) *Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (223-256). Connecticut, NH: Infonnation Age.
- BRÖSTROM, S. (2019). Children's views on their learning in preschool and school – Reflections and influence on practice. U: Dockett S., J. Einarsdottir, B. Perry (ur.) *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care* (84-98). London: Routledge.
- CRESWELL, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among Five Approaches*. London: Sage.
- DOCKETT, S., J. EINARSDÓTTIR, B. PERRY. (2019). *Listening to Children's Advice about Starting School and School Age Care*. London: Routledge.
- DOCKETT, S., J. EINARSDÓTTIR, B. PERRY. (2009). Researching with children: Ethical tensions. *Journal of Early Childhood Research* 7(3): 283-298. <https://doi.org/10.1177/1476718X09336971>
- DUNLOP, A. W. (2015). Developing child in society-making transition. U: Reed M. R., Walker (ur.) *Early childhood studies: a critical companion* (142-153). London: Sage.
- EINARSDÓTTIR, J. (2011). Icelandic children's transition experiences. *Early Education and Development*, 22(5), 737-756. <https://doi.org/10.1080/10409289.2011.597027>
- EINARSDÓTTIR, J., S. DOCKETT, B. PERRY. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2): 217-232. <https://doi.org/10.1080/03004430802666999>
- ESKELA-HAAPANEN, S., M. K. LERKKANEN, H. RASKU-PUTTONEN, A. M. POIKKEUS. (2017). Children's beliefs concerning school transition. *Early Child Development and Care*, 187(9): 1446-1459. [doi:10.1080/03004430.2016.1177041](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177041)
- HEAGLE, K., K. TIMMONS, F. HARGREAVES, J. PELLETIER. (2017). The Social kindergartener: Comparing children's perspectives of full- and half-day kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5): 978-989. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1199551>
- JADUE-ROA, D.S. (2017). Ethical issues in listening to young children in visual participatory research. *International Journal of Inclusive Education*, 21(3): 332-345. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1260829>

- JACOB, L., M. BENICK, S. DÖRRENBÄCHER, F. PERELS. (2020.). Promoting self-regulated learning in preschoolers. *Journal of Childhood, Education & Society*, 1(2): 116-140. <https://doi.org/10.37291/2717638X.20201237>
- KUHN, T. (2013). *Struktura znanstvenih revolucija*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- LUNDY, L. (2007). 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6): 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- MOSS, P. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood Education: A story of democracy, experimentation and potentiality*. London: Taylor & Francis Ltd.
- MURRAY, J. (2017). Welcome in! How the academy can warrant recognition of young children as researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2): 224-242. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288016>
- O'ROURKE, C., C. O'FARRELLY, A. BOOTH, O. DOYLE (2017). "Little bit afraid 'Til I found how it was': Children's subjective early school experiences in a disadvantaged community in Ireland." *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2): 206-223. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288386>
- PETERS, S. (2010). *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*. Wellington: Ministry of Education. New Zealand.
- SANDBERG, G. (2017). Different children's perspectives on their learning environment. *European Journal of Special Needs Education*, 32(2): 191-203. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1216633>
- SOMOLANJI TOKIĆ, I. (2016). Kompetencije učitelja i polazak djeteta u osnovnu školu u svjetlu nove kurikularne reforme. *Školski vjesnik*, 65 (3): 423-439.
- SOMOLANJI TOKIĆ, I., J. KRETIĆ-MAJER, J. (2015). Dijete kao aktivni sudionik polaska u osnovnu školu. *Život i škola*, 61 (1): 103-110.
- VISKOVIĆ, I., A. VIŠNJIĆ JEVTIĆ. (2019). *Je li važnije putovati ili stići? Prijelazi djece rane i predškolske dobi iz obitelji u odgojno-obrazovne institucije*. Zagreb: Alfa.
- VISKOVIĆ, I. (2018). Transition processes from kindergarten to primary school. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(3): 51-74. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3326>
- WONG, M. (2015). A longitudinal study of children's voice sinregard to stress and coping during the transition to school. *Early Child Development and Care*, 186(6): 927-946. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1068769>
- Ujedinjeni narodi (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. <https://www.unicef.org/croatia/konvencija-o-pravima-djeteta>

CHILDREN'S PERSPECTIVE OF TRANSITIONS FROM KINDERGARTEN TO PRIMARY SCHOOL

Ivana VISKOVIĆ

Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split

Karla MIKULANDRA

Kindergarten "Smilje", Šibenik

SUMMARY

KEYWORDS:

*children's autonomy,
children in the year before
starting school, research
with children, children's
opinions, children's rights*

Starting primary school, as the beginning of formal education, is a significant event for most children. The quality of the transition from preschool to primary school is related to the current and long-term well-being of the child. The way in which the child experiences the transition, understands the purpose of education and his personal role in this process affects the initial achievements, and indirectly the later educational outcomes. The Convention (1989) guarantees children the right to express their personal opinions and the right to be heard and respected. This paper presents an empirical study of the perspective of children in the year before starting primary school (N = 7). Through a semi-structured interview, children's views on transitions, understanding of the institutional educational process and the purpose of education, as well as perceptions of the difference between kindergarten and primary school were explored. The purpose of the research is to understand and respect the perspective of children as a contribution to the construction of educational curricula of kindergarten and primary school. Most of the children in the research are looking forward to starting primary school, ready to take on the responsibilities and roles of pupils. At the same time, they express fear of the unknown and distrust of personal knowledge. In the research, children recognize structural differences between kindergarten and primary school, the methods and learning outcomes, and the individual roles of process stakeholders. The differences are attributed to the level of obligation ("compulsion"), independence and autonomy, type of activity and the role of adults (parents, teachers). They state clear distinctions between play and learning. Previous experience and order of birth in the family were recognized as intervention variables.

Mogućnosti implementacije učinkovitih pristupa u radu s darovitim učenicima

Nina ERDEŠ BABIĆ

Osnovna škola Hinka Juhna Podgorač

ANA MIROSAVLJEVIĆ

Sveučilište u Slavonskom Brodu - Odjel društveno-humanističke znanosti

UDK: 37.015.3

UDK: 159.923.38

DOI: 10.15291/ai.3400

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 17. studenoga 2020.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

darovitost, kompetentnost učitelja, diferencijacija u nastavi

Uloga obrazovanja u poticanju darovitosti učenika očituje se u una-prjeđenju procesa identifikacije te implementaciji odgovarajućih metoda, oblika, pristupa u radu te nastavnih planova i programa koji trebaju biti prilagođeni individualnom profilu učenika. Neizostavnu ulogu ima kompetentan učitelj osposobljen i intrinzično motiviran za rad s učenicima iznadprosječnih sposobnosti, usmjeravajući potencijalnu prema manifestnoj darovitosti. Podrška darovitim učenicima još uvijek nije dovoljno razvijena, čime se zapostavljaju i podcjenjuju posebnosti darovitih učenika i izazovi s kojima se susreću u suvremenom odgojno-obrazovnom sustavu. Stoga se kroz ovaj rad aktualizira i dalje nedovoljno istražena tematika obrazovanja darovitih učenika koji predstavljaju pokretačku snagu razvoja suvremenog društva. Rad se bavi teorijskim razmatranjem fenomena darovitosti, karakteristika darovitih učenika te kompetencijama učitelja za rad s darovitim učenicima. Nadalje, razmatra se diferencijacija u nastavi i pristupi u radu s darovitim učenicima.

UVOD

Suvremeni odgojno-obrazovni sustav zahtjeva nove pristupe, metode, strategije i sredstva u radu s generacijama učenika 21. stoljeća. Odgojno-obrazovni djelatnici često se kreću u području poznatih i provjerenih načina rada u nastavnom procesu, a istovremeno ostaju zatečeni ravnodušnošću, inertnošću i nezainteresiranošću učenika prema sadržajima podučavanja te iskazivanim poremećajima u ponašanju. No, postavlja li se pitanje uzroka nezainteresiranosti i poremećaja u ponašanju učenika. Opserviraju li se osobne karakteristike učenika tijekom nastavnog procesa ili je i dalje fokus na sadržajnosti nastavnog rada koja onemogućuje vrijeme i prostor za uviđanje specifičnosti i posebnosti učeničkih reakcija, promišljanja i načina rješavanja različitih problema, a što može implicirati potencijalnu kreativnost i darovitost učenika? Posvetiti se svakome učeniku ponaosob zahtjeva splet složenih osobnih, stručnih i profesionalnih kompetencija učitelja i nastavnika na kojima je nužno sustavno raditi te ulagati u profesionalni i stručni razvoj.

Učenicima je potrebno omogućiti prostor za slobodno izražavanje vlastitih misli, ideja i osjećaja razvijajući njihovo samopouzdanje i sigurnost u nepostojanje neispravnih odgovora. Uz podršku učitelja potrebno je poticati razvoj učeničke mašte, kreativnosti, inovativnosti, originalnosti i prepoznatljivosti. Kada se učenicima omogući takav oblik učenja, nastava će biti bliža konceptu podučavanja kroz individualni pristup radu te će se moći zaključiti kako je 21. stoljeće ono koje je usmjereno na cjelovit razvoj djeteta, i u kojemu škola - kao odgojno-obrazovna ustanova - nosi epitet „suvremena“. Danas se u brojnim znanstvenim istraživanjima kreativnost percipira kao značajka darovitih učenika te se, prema Kettler i Bower (2017), mjerenje kreativnosti često uključuje u protokole identifikacije darovitih učenika. Potrebno je poticati stručno usavršavanje i profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih stručnjaka u pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkim područjima rada, a na kojima počiva prepoznavanje karakteristika učenika, što je neophodno za cjelovit rast i razvoj pojedinca, sukladno njegovim potrebama. U tome procesu učitelju je omogućena autonomija raspolaganja danim sadržajima, u odabiru načina prezentacije istih, ali i obogaćivanja procesa podučavanja novim saznanjima, zanimljivostima, projektima, pokusima, demonstracijama, simulacijama, igranjem uloga, izletima, kulturnim posjetima i događanjima, suradnjom sa znanstvenicima i stručnjacima, timskim zadacima kojima se potiče kohezija grupe

učenika te individualnim istraživačkim podvizima. Navedeno može biti polazište za identifikaciju potencijalne kreativnosti i darovitosti učenika.

Matthews (2014) navodi kako su učiteljima potrebni resursi, usavršavanja i podrška koja će im omogućiti uočavanje različitih sposobnosti učenika tijekom procesa učenja, prema različitim nastavnim područjima, te kako je naprednim učenicima nužno osigurati odgovarajuću diferencijaciju u nastavi. Neke od praktičnih implikacija koje Matthews i Dai (2014; prema Robinson i sur., 2007) navode jesu: omogućavanje obrazovanja učitelja za rad s darovitima, uključujući i predškolsko obrazovanje, zahtijevanje certifikata za rad s darovitima, korištenje tehnologije pomoću koje će se učiteljima pružiti podrška u radu te pružanje podrške u osobnom profesionalnom razvoju učitelja. Navedeno predstavlja poticaj za osnaživanje i razvoj obrazovne politike koja će usmjeriti znanstveni interes, ljudski kapital i resurse prema području obrazovanja darovitih učenika, a koji predstavljaju pokretačku snagu razvoja Republike Hrvatske. Međutim, sve počinje od intrinzične motivacije učitelja i nastavnika za obrazovni i pedagoški rad s darovitim pojedincima.

DAROVITOST I DAROVITI UČENICI

Fenomen darovitosti spominje se kroz povijest čovječanstva nebrojeno puta. U literaturi se navode brojni teorijski pristupi pojmu darovitosti, međutim, ne postoji općevažeća usustavljena definicija o darovitosti, a koja bi se mogla generalizirati u teorijskoj i praktičnoj primjeni. Termin *darovitost* Rački (2018) opisuje kao cjeloživotni konstrukt koji uključuje sposobnosti, kreativnost, znanja, vještine, osobine ličnosti, stavove i interese, kao i podržavajuće obiteljske, odgojno-obrazovne i društvene okolnosti uložene u ostvarenje izvrsnosti. Razvoj darovitosti ovisi o okruženju učenja, interakciji između učitelja i učenika te motivaciji za uspjeh (Dalia i Agne, 2012).

Prema *Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika*, koji nije mijenjan od 1991. godine – što upućuje na važnost njegove nadopune i osuvremenjivanja u skladu s novim znanstvenim saznanjima i odgojno-obrazovnim potrebama darovitih učenika – darovitost se definira kao „sklop osobina koje učeniku omogućavaju trajno postignuće natprosječnih rezultata u jednom ili više područja ljudske djelatnosti, a uvjetovano je visokim stupnjem razvijenosti pojedinih sposobnosti, osobnom motivacijom i izvanjskim poticanjem“

(Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, 1991). Nadalje, objašnjava se kako je darovitost „spoj triju osnovnih skupina osobina: natprosječnih općih ili specifičnih sposobnosti, motivacije i visokog stupnja kreativnosti“ (Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, 1991). Gali i sur. (2019) navode kako su još Konfucije, Ovidije, Platon, Jefferson i drugi usmjeravali pozornost prema formiranju intelektualno darovitih mladih muškaraca i žena. Jednako tako, isticala se važnost otkrića i izuma talentiranih ljudi. Stoga se sa sigurnošću može reći kako darovitost nije pojam novijeg datuma jer se u području odgoja i obrazovanja spominje stoljećima prije, ali je područje obrazovanja darovitih i dalje nedovoljno (kako teorijski tako i praktično) istraženo i usustavljeno. Worrell i sur. (2019) navode kako su daroviti učenici pojedinci koji postižu izvanredne rezultate u određenom području u odnosu na svoje vršnjake. Ističu kako je darovitost povezana sa školskim kontekstom, iako daroviti pojedinci postoje i izvan toga konteksta. Mönks (2010) naglašava kako je darovitost individualni potencijal osobe za izvanredna postignuća u jednom ili više područja. Arrigoni (2010) navodi kako su „darovita ona djeca koja u jednom ili više područja ljudske djelatnosti postižu natprosječni učinak koji predstavlja kreativni doprinos u tome području“ (Arrigoni, 2010: 67). Galić i sur. (2014) navode kako učitelji podučavaju neidentificirane učenike s nedovoljnom osposobljenošću te oskudnom podrškom stručnih suradnika. Autorica smatra kako je darovitim učenicima potrebno osigurati individualizaciju i obogaćivanje programa rada. Renzulli (2012) određuje darovitost preklapanjem i interakcijom kognitivnih, afektivnih i motivacijskih karakteristika. Ne smatra ju apsolutnim ili nepromjenjivim stanjem bića. Darovitost promatra kao razvojni skup ponašanja koji se može primijeniti u situacijama rješavanja problema. Različite vrste i stupnjevi darovitog ponašanja mogu se razviti i prikazati kod određenih ljudi, u određenim trenutcima i pod određenim okolnostima. Stoga Renzulli (2012) razlikuje dvije vrste darovitosti. Prvu vrstu naziva visoko postignuće ili školska darovitost (*high achieving/schoolhouse giftedness*), a ona podrazumijeva učenike koji su dobri u učenju nastavnih sadržaja u tradicionalnom školskom okruženju. Drugu vrstu darovitosti naziva kreativnom produktivnom darovitošću (*creative productive giftedness*), a ona podrazumijeva osobine koje inovatori, dizajneri, autori i umjetnici primjenjuju u odabranim područjima ekonomije, kulture i socijalnog kapitala. Nadalje, navodi kako se ova dva tipa darovitosti ne isključuju međusobno, ali je razlikovanje važno zbog implikacija na način razvijanja ponašanja darovitih u obrazovnom kontekstu.

Većina se autora pri definiranju *darovitosti* poziva na istu značajku, odnosno način iskazivanja visokih postignuća darovitih učenika u specifičnim područjima. U novijim znanstvenim istraživanjima često se pažnja usmjerava prema kreativnosti učenika koja implicira darovitost pojedinca. O tome se izjašnjavaju Kettler i Bower (2017; prema Runco, 2005) te navode kako je kreativni potencijal i dalje jedan od najprevladanijih značajki u različitim definicijama darovitosti. Jedna od najutjecajnijih saznanja o odnosu između kreativnosti i darovitosti jest Renzullijeva *Troprstenasta koncepcija darovitosti* (*Three-Ring Conception of Giftedness*), o kojoj Renzulli (2012) govori kao o jednoj od četiri podteorije u teorijskom promatranju darovitosti, a koja obuhvaća natprosječnu sposobnost, usmjerenost na zadatak i kreativnost kao ključne sastavnice darovitosti. Povezanost kreativnosti i darovitosti potvrđuje i Sternbergova i Davidsonova (2005) *Koncepcija darovitosti* (*Conceptions of Giftedness*) koja predstavlja sveobuhvatno propitivanje konceptualnog modela darovitosti.

Karakteristike darovitih učenika

Darovitost karakterizira uočavanje razvojnog skoka i krivulje učenja od prethodnog prema sljedećem stupnju pri čemu su važni osobni ciljevi pojedinca te prigode za djelovanje i učenje (Ziegler i sur., 2013). Stoeger i Zeidner (2019) nalaze kako se daroviti i uspješni učenici razlikuju od prosječnih učenika u načinu prihvaćanja i primjene samoregularnog učenja koje ovisi o okruženju u kojemu učenici uče. Utjecaj okruženja manifestira se u različitim sferama: u obitelji, u školskom okruženju i u kulturnom kontekstu u kojemu se osoba razvija. Ta različita okruženja uklopljena su jedno u drugo (Besançon, 2013). Daroviti učenici uživaju u procesu vlastitog učenja, najviše zbog visoke intrinzične motivacije i radne energije koju posjeduju. Tomu pridonosi i činjenica što vjeruju u svoje sposobnosti i procjenjuju svoje kompetencije učinkovitima, što ih pak potiče na ustrajnost u radu na svojim ciljevima (Patrick i sur., 2015). Učenicima je potrebno osigurati okolinu u kojoj mogu znanja stečena tijekom formalnog obrazovanja povezati s iskustvom svakodnevnog života. Iskustveno učenje učenika osigurati će, ne samo mogućnost praktične primjene stečenog znanja, već i priliku za razvoj psiho-motoričkog područja odgoja koje je, uz dominantno kognitivno područje, zanemareno te podcijenjeno. Kako bi se prepoznale karakteristike i potrebe darovitih učenika, potrebno je imati određena znanja o fenomenu darovitosti, načinu identifikacije darovitih učenika,

ali i sustavno raditi na stručnom i profesionalnom razvoju učitelja i nastavnika, uz poznavanje novih svjetskih globalnih i informacijsko-komunikacijsko-tehnoloških noviteta u području obrazovanja.

Kreativne sposobnosti darovitih učenika trebaju biti podržane odgovarajućim zadacima koji potiču motivaciju učenika za određeni nastavni predmet, a sveukupno rezultiraju poboljšanjem uspjeha (Subotnik i sur., 2011). Šahin i sur. (2016) utvrđuju povezanost društvenosti i kreativnosti, ali i emocionalne inteligencije i kreativnosti koja se ogleda u svakodnevnim aktivnostima (kreativnost u školi, umjetnička izvedba i sl.). Uspostavljanje teorijske poveznice između kreativnosti i darovitosti dovelo je do mjerenja kreativnosti u protokolu identifikacije darovitih učenika te je navedeno postalo dijelom prakse brojnih obrazovnih organizacija.

Arrigoni (2010) navodi kako su daroviti učenici prepoznatljivi po načinu intelektualnog funkcioniranja i učenja u odnosu na ostale učenike. Objašnjava kako daroviti učenici efikasnije koriste mišljenje i sposobnosti učenja od drugih učenika te kako su superiorniji u prepoznavanju problema, pronalasku različitih rješenja problema i načinu njihova rješavanja, u odnosu na njihove prosječne vršnjake. Ista autorica nalazi kako darovitu djecu treba uvježbavati u metakognitivnim vještinama jer njima pojačavaju akademska postignuća, razvijaju inteligenciju i kreativnost u rješavanju problema. Renzulli (2012) još u ranijim istraživačkim fazama ističe kako bi se trebali omogućiti uvjeti za razvoj potencijala, prije negoli se učenike smatra darovitim. Navodi kako je važno usmjeriti se na specifične manifestacije ponašanja učenika, kao što su: visoka sposobnost memoriranja važnih povijesnih datuma, sposobnost stvaranja kreativnih ideja te napredne analitičke sposobnosti u matematici. Arrigoni (2010) navodi kako Renzulli grupira čimbenike darovitosti u dvije dimenzije, pri čemu oni imaju različitu ulogu u manifestiranju darovitosti, ali su u međusobnoj interakciji. Prva dimenzija podrazumijeva osobnost pojedinca: samopercepciju, hrabrost, karakter, intuiciju, karizmu, potrebu za postignućem, jačinu ega i energiju, a druga dimenzija okolinu, tj. socioekonomski status, osobnosti roditelja, obrazovanje roditelja, pobuđivanje interesa u djetinjstvu, mjesto obitelji i formalno obrazovanje. Adžić (2011) opisuje darovitu djecu kao onu koja su kreativna, maštovita, koja čitaju više u odnosu na svoje vršnjake, postavljaju puno pitanja, logički brže zaključuju, imaju svoj način rješavanja složenih zadataka, a posjeduju i umjetničke, sposobnosti. Navodi kako mogu biti nepažljiva i nezainteresirana ukoliko nastavni plan i program nije prilagođen njihovim potrebama,

„(...) ponekad pokazuju one osobine koje se od njih najmanje očekuju: otpor radu u grupi ili paru, površnost, neprihvatanje neuspjeha, a u razredu često nisu omiljeni, pogotovo ako imaju naviku isticanja svoje intelektualne nadmoći“ (Adžić, 2011: 173).

U radu s darovitim učenicima, koji iskazuju poremećaje u ponašanju, potrebno je preispitati prilagođenost pedagoškog pristupa, nastavnih metoda, pristupa, oblika, strategija i sredstava, ali i poticajnost okoline u kojoj se uči. Potrebno je darovite pojedince uključiti u mentorski rad s učiteljem, nastavnikom ili stručnjakom iz nekog znanstvenog područja za koje učenik pokazuje interes. Važno je omogućiti mu poticajnu sredinu za učenje kroz upoznavanje s dodatnim saznanjima iz teorije i prakse, ali i uključivanje u iskustveno učenje u području potencijalne darovitosti učenika. Važno je identificirati potencijalnu i manifestnu darovitost, a u tome važnu ulogu imaju - kako stručni suradnici, tako i učitelji i nastavnici. Neizostavnu ulogu imaju i roditelji u čijoj okolini dijete prvotno razvija svoju osobnost. Svim učenicima, a osobito darovitim, potrebno je pristupiti individualno s programima te metodičko-didaktičkim pristupima prilagođenim njihovim posebnostima, specifičnostima i potrebama, uz širinu poznavanja i primjene saznanja iz pedagogijske i psihologijske znanosti. Naposljetku, potrebno je motivirati, obrazovati i osnažiti odgojno-obrazovne djelatnike za rad s darovitim, ne zanemarujući važnost uloge roditelja/skrbnika i šire društvene zajednice u stvaranju kvalitetne i poticajne inkluzivne odgojno-obrazovne i društvene sredine koja podržava prepoznavanje, usavršavanje i razvoj potencijala djece i mladih.

Gali i sur. (2019) navode kako brojne zemlje trebaju potpunu obnovu obrazovnog sustava koja bi omogućila darovitoj djeci razvoj njihovih talenata i jedinstvenu osobnost. Satmaz i sur. (2018) ističu kako je za darovite učenike potrebno implementirati posebne programe, osmišljene sa svrhom njihova razvoja. Stoga Satmaz i sur. (2018; prema Kaya, 2013 i Tortop, 2015) drže kako programi za darovite učenike moraju biti obogaćeni, ubrzani, diferencirani i individualizirani prema interesima i sposobnostima učenika, a ne prema tradicionalnim obrazovnim programima. Navode kako bi privatne institucije i država trebale poznavati obrazovne potrebe darovitih učenika te se pozivaju na primjer *Centra za znanost i umjetnost (Science and Art Center)*, koji je prvi put osnovan u Ankari 1994. godine, a do 2017. godine uspostavljeno je sto pet takvih *Centara za darovite i talentirane učenike* u kojima mogu, paralelno

s formalnim obrazovanjem, usavršavati svoje talente s vršnjacima iz drugih škola i učiteljima iz područja prirodnih znanosti i umjetnosti. U Centru se djeca susreću s vještinama rješavanja problema u svakodnevnom životu, razvijaju kognitivne vještine viših razina kao što su: analiza, sinteza i evaluacija. U Hrvatskoj također postoji nekoliko Centara za razvoj darovitosti kod djece i mladih, a neki od poznatijih jesu: *Centar izvrsnosti Osijek*, *Centar za poticanje darovitosti Rijeka*, *Centar za poticanje darovitosti djeteta Bistrić*, *Udruga za darovitost Dar*, nastala prema inicijativi roditelja.

Kompetentnost učitelja u radu s darovitim učenicima

Darovitog učenika može prepoznati jedino kompetentni učitelj koji raspolaze znanjem o nastavnom predmetu koji podučava, metodama i suvremenim pedagoškim pristupima u radu s učenicima, učitelj koji je kreativan, inovativan, originalan, koji otvoreno i iskreno komunicira s učenicima te je sposoban uspostaviti podržavajući odnos pun povjerenja.

Učitelj koji je izravno u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu s darovitim učenicima mora promatrati, uviđati, usmjeravati, savjetovati i nikada ne odustati od prepoznavanja učeničkih potencijala, nego ih sustavno otkriva koristeći se vlastitim stručnim i profesionalnim znanjima o odgoju, obrazovanju, fenomenu darovitosti, načinima identifikacije darovitih učenika. Kvalite-tan je učitelj onaj koji surađuje s ostalim stručnjacima, stručnim suradnicima, učiteljima, nastavnicima odgojno-obrazovne ustanove te roditeljima ili skrbnicima potencijalno darovitih učenika. Učitelji koji rade s darovitimima moraju imati širok raspon znanja, kognitivnih i socijalnih vještina te se znati nositi s jedinstvenošću darovitih učenika (AL-Khayat i sur., 2017; prema Besnoy, 2005 i Mills, 2003). Učitelji trebaju prepoznati različite stilove učenja učenika, biti fleksibilni u suradnji, ali i pokazivati interes za istraživanje te podržavajući pristup prema učenicima. Jednako tako, važno je imati realistična očekivanja od učenika te im kontinuirano pružati povratnu informaciju. Stoga, AL-Khayat i sur. (2017) provode istraživanje s populacijom studenata *Princess Rahma University College-Al-balqa Applied University* o strategijama podučavanja, a rezultati istraživanja potvrđuju kako studenti navedenog sveučilišta, među svim strategijama podučavanja, najviše ističu važnost strategije kreativnog mišljenja, kritičkog mišljenja, uvažavanja individualnih razlika, a posljednje mjesto pripalo je prezentaciji sadržaja. Kako bi bio izvrstan mentor, učitelj mora po-

sjedovati emocionalnu inteligenciju, ali i snagu, otvorenost za nova iskustva i optimizam (Cvetković-Lay, 2010). Rezultati istraživanja Shayshon i sur. (2014) pokazuju kako se učitelji smatraju kompetentnima u praćenju darovitih učenika i izražavaju pozitivne stavove prema istima. Obrazovanje učitelja za rad s darovitim učenicima još uvijek je na marginama obrazovnog sustava. Djelomično je tako zbog nedovoljne informiranosti o tom području, a djelomično zbog nedostatka iskustva u pristupima rada s darovitimima. To i ne čudi ako se uzme u obzir da se izobrazba učitelja uglavnom provodi kroz kratke radionice u organizaciji regionalnih agencija za usavršavanje učitelja (Limont, 2012). Ipak, rezultati istraživanja (Tortop, 2014) pokazuju da sudjelovanje učitelja u programima stručnog usavršavanja pridonosi poboljšanju njihova mentoriranja i samoučinkovitosti u obrazovanju darovitih. Reid i Horváthová (2016) -uspoređujući stanje u Slovačkoj, Austriji, Belgiji i Finskoj - nalaze kako je usavršavanje učitelja za rad s darovitim učenicima čvrsto uspostavljeno i poklanja mu se značajna pozornost samo u Austriji.

Za rad s darovitim učenicima neophodno je osigurati materijale za različite razine sposobnosti učenika i sredstva za unapređenje učeničkih sposobnosti. Premda i učitelji sami znaju izrađivati dodatne materijale, oni većinom nedovoljno odgovaraju darovitim učenicima, najviše zbog nedostatka smjernica za stvaranje takvih materijala (De Boer i sur., 2013).

Diferencijacija u nastavi

Kako bi se uvažavale različitosti i omogućilo ostvarenje potencijala učenika, nastava mora biti diferencirana (Buljubašić-Kuzmanović i Livazović, 2010). Diferencijacija u nastavi jest rad prilagođen individualnim potrebama i interesima učenika kojima je potrebna podrška u obliku diferenciranog nastavnog programa. Škola treba osigurati učenicima odgojno-obrazovni program koji razvija darovitost i stvaralaštvo, uz individualizirani kurikulum kojeg odlikuje razlikovnost (diferencijacija) tema, vrijeme svladavanja sadržaja te tijekom podučavanja i oblika rada (Nacionalni okvirni kurikulum, MZOS, 2011). *Plan i program inkluzivnog obrazovanja* treba biti fleksibilno koncipiran, a u njemu - kao aktivni partneri u procesu praćenja, procjenjivanja i planiranja - trebaju sudjelovati učenici, obitelji i stručne službe.

Nikčević-Milković i sur. (2016) navode da je u osmišljavanju programa za darovite učenike potrebno voditi računa o njihovim obrazovnim potrebama

kao što su: druženje s vršnjacima visoko razvijenih sposobnosti, ali i s vršnjacima iste kronološke dobi; rad u proširenim odgojno–obrazovnim programima; nezavisnost u učenju; izloženost izazovima u kojima povremeno doživljavaju i neuspjeh te sudjelovanje u programima koji potiču cjelokupni razvoj. Navedeno zahtijeva od učitelja angažiranost, fleksibilnost i originalnost prilikom primjene u nastavnoj praksi. Diferencirani zadatci mogu biti pripremljeni tako da učenik sam odabire način rješavanja i složenost u skladu sa svojim sklonostima i mogućnostima (Adžić, 2011). Osim kroz redovnu nastavu, navedeno je ostvarivo i u dodatnoj i izbornoj nastavi (najviše kroz zadatke projektnog i problemskog tipa) te u izvannastavnim i izvanškolskim aktivnostima. No, diferencijacija djeluje i u odgojnom smislu. Naime, orijentirana je razvoju pojedinačnih profinjanih obrazaca reakcija i djelovanja u odnosu na mogućnosti i izazove u svakodnevnom okruženju (Dai, 2012).

Daroviti učenici susreću se s čimbenicima neuspjeha i pomanjkanja obrazovnih postignuća. Niska obrazovna postignuća mogu biti popraćena slabim interesima, nisko postavljenim ciljevima, pojačanom anksioznošću, negativnim očekivanjima učitelja te disfunkcionalnim težnjama roditelja o djetetovim postignućima (Ziegler i Stoeger, 2017). Beckmann i Minnaert (2018) detektiraju darovite učenike s poteškoćama u učenju kao posebnu skupinu učenika koja posjeduje jedinstvene karakteristike. Rezultati njihova istraživanja pokazuju da su takvi učenici samosvjesni, uporni i skloni društvenom prihvaćanju, no imaju slabo samopouzdanje, pokazuju negativan stav prema školi i visok stupanj frustracije koji nastaje zbog odstupanja između njihovog visokog potencijala i slabog školskog uspjeha. Stoeger i Ziegler (2013) istražuju utjecaj fine motorike na podbačenost darovitih učenika. Osim što uočavaju kako takvi učenici pokazuju slabiju upornost nego uspješniji učenici, autori zaključuju kako deficit finih motoričkih sposobnosti (npr. rukopis učenika) može negativno utjecati na postignuća i biti jedan od uzroka podbacivanja pojedinca. Problem se krije i u tomu što se unatoč posjedovanju izvrsnih kognitivnih sposobnosti često događa da se uspjeh i izvedba darovitog pojedinca promatra tek na razini prosječnog učenika (Blaas, 2014).

Učenici bi trebali imati mogućnost izbora određenog zadatka na temelju zadanih kriterija, unaprijed znajući kakvu će ocjenu moći postići obavljanjem tog zadatka. Poželjno je da povratne informacije dobivaju od učenika vršnjaka (Stropnik Kunič, 2012). Tirri i Kuusisto (2013) opisuju kako individualnost i sloboda izbora povećavaju mogućnosti razvoja darovitosti kod učenika. Na-

vode kako je nužno učiteljima, pedagogima i psiholozima omogućiti stručna usavršavanja kako bi bolje shvatili važnost socio-emocionalnih aspekata darovitosti, čime bi se darovitim učenicima pružila prilika uspješnijeg uklapanja u razrednu zajednicu. Rezultati istraživanja koje je provela Troxclair (2013) pokazuju da učitelji uglavnom odražavaju pozitivne stavove prema darovitim učenicima, posebice prema prepoznavanju njihovih potreba i upućivanja potpore, no nisu naklonjeni primjeni akceleracije s učenicima. Takvi nalazi ukazuju na postojanje nedovoljnog poznavanja nastavnih pristupa u radu s darovitimima. Slične podatke nalazimo i kada su u pitanju hrvatski učitelji. Istraživanje (Perković Krijan i Borić, 2015) pokazuje da učitelji imaju pozitivne stavove prema potrebama, podršci i društvenoj vrijednosti darovitih. Ipak, ne iskazuju jasne stavove prema akceleraciji i grupiranju prema sposobnostima. Rezultati istraživanja (Dimitriadis, 2016) pokazuju da uspostava programa prilagodbe za darovite bez potpore teorije i istraživanja o darovitimima ne garantira uspjeh, već poteškoće. Za uspjeh takvog programa od primarne važnosti jesu male grupe učenika, usmjerenost na darovite učenike, dodatna pažnja učitelja i individualizirana podrška. Schorer i Baker (2012) napominju kao treba voditi računa o tomu da učenik sa slabijim uspjehom u jednom programu/predmetu svoje interese afirmira u drugim, za njega prikladnijim, područjima.

PRISTUPI RADU S DAROVITIM UČENICIMA

U radu s darovitim učenicima od presudnog su značaja pravovremena identifikacija, kvalitetan odgojno-obrazovni rad te pozitivan odnos okoline prema takvim učenicima. Iako postoje različite metode koje se koriste u dijagnosticanju darovitosti, do sada nije uspostavljen jedinstveni sustav koji bi se mogao upotrijebiti za prepoznavanje razine sposobnosti određenog pojedinca (Sękowski i Łubianka, 2015). Najčešći način identifikacije darovitih jest učiteljevo opažanje učenika na osnovi natprosječnih kognitivnih sposobnosti. Mišljenja učitelja obično se temelje na opisnim opservacijskim izvješćima (liste za provjeru i skale procjena) koja sadržavaju podatke o izvanrednoj uspješnosti učenika. Međutim, nakon toga slijedi sustavno praćenje učenika (*monitoring*) i dokumentiranje svih učenikovih podataka o uspjehu ili neuspjehu, pri čemu je neizbježna subjektivnost učitelja (Dalia i Agne, 2012). U novijoj dopunjenoj definiciji Galić i sur. (2014) napominju kako daroviti učenici pripadaju heterogenoj skupini učenika

s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, a prepoznatljivi su po iznadprosječnim postignućima. Ističu važnost praćenja i identifikacije darovitih učenika, ali i važnost osposobljenosti i kompetentnosti učitelja. Kada je riječ o odgojno-obrazovnom radu s darovitim učenicima, neizostavna je prilagodba načina poučavanja i učenja učenika prema individualnim specifičnostima i sposobnostima, kako bi učitelj na učinkovit način mogao odgovoriti na odgojne i obrazovne potrebe darovitog pojedinca, omogućujući mu cjelovit razvoj.

U *Pravilniku o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* (čl. 5) nalazimo kako osnovna škola u cilju razvoja darovitih učenika treba omogućiti: rad po programima različite složenosti za sve učenike; izborne programe; grupni i individualni rad; rad s mentorom; raniji upis; akceleraciju ili završavanje osnovnog obrazovanja u kraćem vremenu od propisanog; izvanredne i izvanškolske aktivnosti; kontakte sa stručnjacima iz područja interesa te pristup izvorima specifičnog znanja. Livazović i sur. (2015) ističu dva najčešća načina korištena u odgojno-obrazovnom radu s darovitim učenicima. Prvi je usmjeren na izradu i ostvarenje posebnog ili obogaćenog odgojno-obrazovnog programa za darovite učenike. Drugi je akceleracija programa kao oblika nastave kojim se učeniku omogućava završavanje osnovnog obrazovanja u vremenu kraćem od propisanog. Reis i Renzulli (2010) smatraju akceleraciju učinkovitom metodom poboljšanja uspjeha darovitih učenika. Rezultati njihova istraživanja ukazuju na važnost omogućavanja zahtjevnih, ali odgovarajućih zadataka kao poticaja za jačanje motivacije darovitih učenika. Jednako tako, autori ističu kako uspjeh ovisi o strategiji grupiranja učenika, odnosno podjeli razreda u grupe na temelju razine znanja. Subotnik i sur. (2011) učinke akceleracije promatraju kroz učeničke individualne i društvene dimenzije. Prednost akceleracije najviše se očituje u promicanju individualnog razvoja učenika, bez uspoređivanja s razinom dosega njihovih vršnjaka iz razreda. Iako strategije akceleracije donose brojne obrazovne prednosti, i mogu biti jako učinkovite u poticanju darovitosti kod učenika, može se zaključiti da ih škole rijetko primjenjuju (Plucker i sur., 2017). Rezultati istraživanja (Shayshon i sur., 2014) pokazuju kako učitelji pribjegavaju mišljenju da daroviti učenici potencijal mogu ostvariti unutar klasičnog razreda te većinom ne podupiru diferenciranje darovitih u zasebne razrede.

„Kod prakticiranja obogaćenog programa daroviti učenici se ne izdvajaju iz razredne zajednice i školskog okruženja, nego indi-

vidualno rade na zadacima ili projektima uz stručno vođenje. Važno je voditi računa o individualnim potrebama i sklonostima svakog darovitog učenika, a posebno o njihovoj motivaciji“ (Zri-lić i Marin, 2017: 97-98).

Obogaćivanje programa obuhvaća širok spektar interesa, hobija i istraživačkih projekata; materijale i metode osmišljene u svrhu poticanja emocionalnog i intelektualnog razvoja te učiteljevo motiviranje učenika (Korucu i Alkan, 2012). Učitelj može pomoći darovitim učenicima omogućavajući im individualno ili grupno savjetovanje s ciljem analize njihovih osobnih vrijednosti te nudeći im priliku za istraživanje karijere (Livazović, 2019). Pritom veliki utjecaj, osim ranog intelektualnog sazrijevanja i osobina ličnosti, ima i stres uzrokovan visokim očekivanjima roditelja i učitelja (Kass i Cavallaro, 2010). Nerijetko se događa da se daroviti učenici – zbog svog naprednog kognitivnog razvoja kojim nadilaze svoje vršnjake – suočavaju s problemom pronalaska prijatelja. Istraživanje (O'Connor, 2012) pokazuje kako intelektualno daroviti učenici postaju žrtve negativnih stavova i stereotipa drugih učenika, što se odražava na njihovo samopoštovanje i motivaciju. S druge strane, rezultati istraživanja koje je proveo Gallagher (2015) pokazuju visoku prihvaćenost darovitih učenika u društvu prosječnih učenika, ali ujedno postoje očekivanja većih problema s društvenim prihvaćanjem darovitih učenika, prelaskom u više razrede. S obzirom na raznolikost interpretiranih rezultata istraživanja, može se zaključiti kako je važno raditi na stvaranju pozitivnog ozračja za razvoj potencijala svih učenika, poglavito učenika s posebnim potrebama te senzibilizirati učenike o važnosti prihvaćanja različitih pozitivnih obrazaca ponašanja, mišljenja, stavova i vrijednosti. Potrebno je poticati stvaranje razredne i školske klime u kojoj različitost predstavlja put prema podržavaju originalnosti, inovativnosti, individualnosti, kreativnosti te priliku za osobni rast i razvoj svake individue.

Čak i manja potpora učitelja može biti dragocjena darovitim učenicima jer poboljšava motiviranost, kao i osjećaj cijenjenosti njegovih osobina (Subotnik i sur., 2012). Grassinger i sur. (2010) drže stručno vođenje darovitih učenika najučinkovitijim pedagoškim tretmanom, ali sam učinak često varira zbog različitih pristupa, spremnosti i stručne osposobljenosti učitelja. Najčešće korišteni oblici rada s darovitim učenicima, prema Sękowski i Łubianka (2015), uključuju individualne i grupne aktivnosti koje se sastoje od povećanja zahtjevnosti i omogućavanja izbora zadataka u skladu s interesima. Nadalje, učinkovit oblik

rada s darovitima može biti i dodjeljivanje učenicima posebne uloge u razredu – pomoćnika učitelja ili moderatora. Daroviti učenici također se mogu potaknuti na pripremu prezentacije, provedu vlastitog projekta ili priključenje volonter-skom radu. Takvim aktivnostima daroviti učenici potaknuti su na promišljanja povezana s problemskim situacijama, samostalnim istraživanjem, kreativnim pronalaskom rješenja i aktualiziranjem svakodnevnih situacija.

MJERENJE POTENCIJALNE KREATIVNOSTI

Kreativne sposobnosti darovitih učenika trebaju biti podržane odgovarajućim zadacima koji potiču motivaciju učenika za određeni nastavni predmet, a sveukupno rezultiraju poboljšanjem uspjeha (Subotnik i sur., 2011). Šahin i sur. (2016) utvrđuju povezanost društvenosti i kreativnosti, ali i emocionalne inteligencije i kreativnosti koja se manifestira u svakodnevnim aktivnostima (kreativnost u školi, umjetnička izvedba i sl.).

Prije svega, važno je usmjeriti pažnju distinkciji pojmova relevantnih za ovaj rad: *darovitost*, *talent* i *kreativnost*. Gagne (2004) u svome Diferenciranom modelu darovitosti i talenta, *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT), navodi kako darovitost predstavlja spontane prirodne sposobnosti, darove, koji se odnose barem na jednu domenu, „do stupnja koji pojedinca svrstava među prvih 10 posto dobnih vršnjaka“ (Gagne, 2004: 120). Nadalje, talentom „označava izvanredno vladanje sustavno razvijenim sposobnostima (ili vještine) i znanje iz barem jednog područja ljudskog djelovanja do stupnja koji postavlja pojedinac barem među top 10 posto vršnjaka koji jesu ili su bili aktivni u tom polju ili poljima“ (Gagne, 2004: 120). Postoje brojne definicije i tumačenja pojma kreativnosti. Lumbart Barbot, Besançon i Lubart (2011) navode kako je kreativnost sposobnost proizvodnje nečeg novog i originalnog, a primjerenog određenoj zadaći ili domeni.

Uspostavljanje teorijske poveznice između kreativnosti i darovitosti dovelo je do mjerenja kreativnosti u protokolu identifikacije darovitih učenika te je navedeno postalo dijelom prakse brojnih obrazovnih organizacija. Autori Kettler i Bower (2017; prema Lim, 2011 i Trace i sur., 2016) donose drugačiji pristup identifikaciji darovitih učenika te objašnjavaju kako je korištenje rubrika valjana metoda za evaluaciju razine kreativnosti, primjerice na uzorku napisanog teksta učenika. Rubrike su analitički alati koji se mogu koristiti u

procjeni različitih učeničkih radova. Konkretno, Kettler i Bower (2017) navode korištenje rubrika kao tehniku vrednovanja razine kreativnosti u pisanim radovima učenika. U obrazovnoj reformi u Republici Hrvatskoj, poznatoj pod nazivom *Škola za život*, preporuča se pristup u kojemu je prilikom vrednovanja kompleksnih zadataka dobro koristiti rubrike za vrednovanje s razrađenim kriterijima vrednovanja te se učeniku može dati više od jedne ocjene, ako se vrednuje više od jednog elementa vrednovanja. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019) u dokumentu *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* navodi kako rubrike sadržavaju opis različitih razina određenih aktivnosti ili postignuća, te kvalitetu iste, a koriste u praćenju i regulaciji savladanih znanja i vještina. Također, mogu se primjenjivati u esejskim zadacima, raspravama, seminarima, izlaganjima i tako dalje. Svaka rubrika sadrži sastavnice vrednovanja za određenu aktivnost ili nastavni predmet, naprimjer: cilj rada, plan rada, metode rada, zaključak i osvrt na rad, tehnike, suradnja i slično, te razine ostvarenosti kriterija, a koje se mogu označiti navodima: *izvršno, odgovarajuće i u razvoju*. Kettler i Bower (2017) pokušali su razviti instrument za mjerenje kreativnosti, konkretno u školskome kontekstu, te tako pomoći učiteljima u prepoznavanju potencijalno darovitih učenika. Riječ je o obrascu za procjenu kreativnosti učenika, namijenjenom učiteljima, koji kombinira kognitivne i dispozicijske (npr. dispozicija za nadarenost) karakteristike, a koje su pokazatelj kreativnosti učenika. Instrument *Creativity Checklist* sadrži devet karakteristika s pokazateljima uspješnosti kako svaka od karakteristika može izgledati u školskom kontekstu. *Creativity Checklist* mjeri jedinstveni faktor kreativnosti kroz devet varijabli koje su u međusobnoj korelaciji. Međutim, u raspravi o provedenom istraživanju Kettler i Bower (2017) navode kako su se obrasci procjene kreativnosti iz aspekta učitelja pokazali nepouzdanom tehnikom procjene, iako su se učitelji obrazovali i usavršavali, čak i imali certifikate u području obrazovanja darovitih. Još jedna metoda procjene, moglo bi se kazati primarna metoda – prema Kettler i Bower (2017) – metoda je procjene kreativnosti, a koristi se u školama prilikom učiteljevih promatranja i uočavanja (rangiranja) osobnih kreativnih karakteristika učenika. To je prva razina identifikacije kreativnosti učenika u kojoj se učitelj nalazi u ulozi promatrača i onoga koji izlaže učenike različitim okolnostima, materijalima, sadržajima, podražajima, a sve kako bi procijenio način funkcioniranja učenika te njegove kognitivne, emocionalne, socijalne i ostale kapacitete.

Kettler i Bower (2017) prikupljali su podatke u istraživanju kroz primjenu rubrika kako bi se procijenila kreativnost učenika u pismenim uradcima. Istraživači su razvili rubriku kategoriziranja učeničkog pisanja, od manje prema više kreativnom, usmjerenu na dva odvojena aspekta kreativnosti – originalnost i razrađenost (elaboriranost), te se pritom pozivajući na autore kao što su Guilford (1959), Starko (2014) i Torrance (1979). Kettler i Bower (2017) navode kako dokazi o rodnim razlikama prilikom promatranja kreativnosti i osobnog stvaralaštva učenika i dalje djeluje konfuzno, a pojedini dokazi upućuju na rodne razlike koje se povezuju s dobi učenika. Naprimjer, Kettler i Bower (2017) saznali su – na temelju procjene kreativnog pisanja učenika – kako muški učenici postižu veće rezultate u originalnosti, nego ženske učenice, dok prema Cheung i Lau (2010) učenice srednje škole postižu više rezultate nego učenici u sve četiri potkategorije kreativnosti (govorna tečnost, fleksibilnost, jedinstvenost i neobičnost).

Lubart, Besancon i Barbot (2011) navode test mjerenja potencijalne kreativnosti koji se naziva EPoC test (*Evaluation of Potential Creativity*), a mjeri kreativnost u različitim domenama, što je prednost u odnosu na većinu testova koji su usmjereni na pojedinačnu domenu mjerenja kreativnosti. EPoC testom mjere se dva modela kreativnog mišljenja: kognitivni i divergentni model, a englesku verziju EPoC testa razvio je međunarodni centar za inovacije u obrazovanju (ICIE – *International Centre for Innovation in Education*), koji je također razvio i *online* sustav za bodovanje EPoC testa, uz dostupnu *online* edukaciju za provođenje testa. Nakon korištenja testa u istraživanjima, test se dopunjava novim saznanjima te se tako, prema Lubart i sur. (2013), izbjegavaju zastarjele norme EPoC testa. *Centar za poticanje darovitosti* iz Rijeke 2017. godine pokrenuo je proces standardizacije EPoC testa za mjerenje potencijalne kreativnosti kako bi se test preveo na hrvatski jezik. Arrigoni (2018) ističe kako je u suorganizaciji *Centra za poticanje darovitosti* iz Rijeke te *Međunarodnog centra za inovacije u obrazovanju* u Hrvatskoj održana edukacija o primjeni i bodovanju EPoC testa. Edukacija je bila namijenjena pedagogima, psiholozima, učiteljima, nastavnicima te odgojiteljima. Arrigoni (2018) ističe i važnost pokretanja organiziranog obrazovnog sustava namijenjenog darovitim i talentiranim učenicima. Specifičnost EPoC testa jest što se prilikom zbrajanja bodova, prema Jurišević (2014), uzima u obzir kulturni kontekst u kojemu se test provodi, što je nedvojbeno važna činjenica prilikom provođenja znanstvenih istraživanja u područjima različitih kul-

turnih, tradicijskih i društvenih obilježja. Potencijalna kreativnost ispituje se u različitim domenama, kao što su: jezično-literarna, grafičko-slikovna, socijalno-interpersonalna, znanstveno-istraživačka, matematička, glazbena i tjelesno-kinestetička. Od navedenih domena u kojima se mjeri kreativnost, Lončarić (2018) navodi kako su jezično-literarna i grafičko-slikovna domena u najvišoj fazi razvoja, a glazbena i tjelesno-kinestetska domena nalaze se u ranoj fazi razvoja. Lončarić (2018) navodi kako je EPoC test za mjerenje potencijalne kreativnosti namijenjen djeci i mladima u dobi od 5 do 18 godina te kako se u praksi može provoditi individualno s djecom predškolske i osnovnoškolske dobi, kao i grupno s učenicima srednjoškolske dobi. Lončarić (2018) ističe aktualnost kako će uz PISA test u 2021. godini biti ponuđeno testiranje domene kreativnog mišljenja. Jednako tako, napominje kako bi se na taj način usmjerila veća pozornost na poticanje darovitosti i kreativnosti u cjelokupnom hrvatskom obrazovnom sustavu.

Martin i Wilson (2014) navode kako se u vremenu brzih promjena izuzetno važno osloniti na kreativnost, s ciljem pronalaska odgovora na izazove s kojima se ljudi današnjeg vremena moraju suočiti. Autori navode zanimljivu poveznicu između otkrivanja i kreativnosti. Smatraju kako je obrazovanje temeljeno na otkrivanju, budući da su učenici u stalnom „otkrivanju“ novih znanja i vještina. Jednako tako, kreativnost je neodvojiva od otkrića jer pojedincu omogućuje da ga vlastitim kapacitetima spozna.

KRATKI PRIKAZ OBRAZOVANJA DAROVITIH U SUSJEDNIM ZEMLJAMA

Austrija provodi različite mjere u pogledu promicanja obrazovanja darovitih. Herrmann i Nevo (2011) navode da su u Austriji darovitost i obrazovanje darovitih bili politički prioritet sredinom 1990-ih. Godine 1999. osnovan je austrijski *Centar za istraživanje i podršku darovitih i talentiranih* (ÖZBF) s ciljem pružanja sustavne podrške darovitoj djeci, njihovim roditeljima i učiteljima. Školsko zakonodavstvo omogućava primjenu akceleracije te pohađanje fakulteta od petnaeste godine. Postoje škole koje preferiraju odvojeni model školovanja darovite djece. Ipak, uobičajeno je obrazovanje darovitih učenika unutar redovitih odjela gdje se pozornost pridaje obogaćivanju, radionicama uz prisustvo individualnog mentora ili raznim programima za jezik, matematiku, prirodoslovlje, glazbu i

sport (Reid i Boettger, 2015). Organiziraju se ljetne škole za darovite učenike. Uglavnom traju od nekoliko dana do dva tjedna. Sastoje se od tečajeva iz različitih akademskih disciplina koje vode stručnjaci iz škola ili sa sveučilišta. Postoje i posebni tečajevi za darovite učenike. Zamisljeni su kao dopuna nastavi, a učenici dobivaju priliku za poboljšanje znanja (Herrmann i Nevo, 2011). Cilj austrijske obrazovne politike jest osigurati barem jednog stručnjaka na području obrazovanja darovitih učenika za svaku školu (Reid i Horváthová, 2016).

U slovenskom obrazovnom sustavu nazire se neujednačenost u razumijevanju ciljeva obrazovanja darovitih. Prisutni su stereotipi o darovitim učenicima i njihovom obrazovanju te postoje problemi oko financiranja aktivnosti na tome području rada. Učitelji i stručni suradnici nisu dovoljno kompetentni za prepoznavanje i rad s darovitim učenicima, a rad mentora učitelja nije do kraja reguliran (Jurišević i Žerak, 2019). Jurišević (2012) ističe kako zbog nedostatka kriterija za identifikaciju darovitih učenika dolazi do oscilacija u njihovom broju u Sloveniji, što ju čini jednom od zemalja s najviše darovitih učenika. Identifikacija darovitih učenika u Sloveniji određena je *Konceptom identifikacije i rada s darovitim učenicima*, reguliranim u tri faze: praćenje i bilježenje potencijalno darovitih učenika; identifikacija; informiranje roditelja i njihovo mišljenje. Kako bi bio prepoznat kao darovit, učenik mora ispunjavati jedan od tri kriterija: učiteljeva procjena uspješnosti učenika u različitim područjima; kognitivne sposobnosti i kreativnost. Premda se učenici mogu nominirati za identifikaciju u višim razredima, postupak identifikacije najčešće se provodi u četvrtom razredu (Košir i sur., 2015). Repinc i Južnič (2013) preporučenu obrazovnu strategiju u programima za darovite učenike drže sredstvima diferencijacije i individualizacije nastave.

Gyarmathy (2013) navodi kako obrazovanje darovitih u Mađarskoj ima svoje začetke u 20. stoljeću. U Mađarskoj postoje dva pristupa u obrazovanju darovitih: pristup koji se često proziva zbog takozvanog elitizma, odnosno koji sadrži posebne odredbe za rad s darovitim učenicima, te pristup s ciljem reforme obrazovanja uz promicanje inkluzije i podrške darovitim učenicima u procesu obrazovanja, usmjeravajući se na pojedinca. Službeni koncept obrazovanja darovitih učenika u Mađarskoj zasniva se na Renzullijevom pristupu i opisuje darovitost kroz interakciju iznadprosječnih općih sposobnosti, iznadprosječnih specifičnih sposobnosti, kreativnosti, obavezi prema zadacima i motivaciji. Mönks i Pflüger (2005) navode kako u Italiji za darovite učenike postoje Olimpijade u matematici, fizici te različite manifestacije u organizaciji znanstvenih

udruženja. Roditeljima se pruža stručno mišljenje i podrška pri odabiru odgovarajuće škole za darovite učenike. Kada je riječ o identifikaciji darovitih učenika, ista je najzastupljenija u završnim godinama srednjoškolskog obrazovanja, prilikom upisa na studije, što se može smatrati nepravovremenom i nesvrhsihodnom identifikacijom. Autori spominju višegodišnju težnju za otvaranjem predškole i osnovne škole za darovite učenike u Milanu, ali objašnjavaju kako je sve u konačnici ostalo samo na ideji bez realizacije. Usavršavanje učitelja za rad s darovitim učenicima provodi se na Pedagoškom institutu u Tirolu, uz trajanje tečaja od dvije godine. Naposljetku, učitelji dobivaju certifikat za rad s darovitim učenicima. Prema Tourón i Freeman (2017), u Velikoj Britaniji 7 % djece pohađa selektivne privatne škole, poznate po velikom broju učenika koji postižu izvanredne uspjehe. Isti autori navode kako je u 2014. godini 44 % polaznika Sveučilišta Oxford dolazilo upravo iz privatnih škola.

ZAKLJUČAK

Daroviti učenici predstavljaju izazov cjelokupnom sustavu odgoja i obrazovanja, koji darovitosti ne pridaje dovoljan i odgovarajući značaj. Darovitost podrazumijeva natprosječne sposobnosti koje pokrivaju brojna područja funkcioniranja. Kroz izradu diferenciranih zadataka za učenike različitih sposobnosti, razina i struktura znanja, učitelj stvara mogućnosti za razvijanje potencijala svakog učenika, što je i osnova odgojno-obrazovnog procesa. Tradicionalna nastava najčešće zanemaruje različitosti i individualne specifičnosti darovitih učenika. Česte su predrasude kako su daroviti učenici izvrsni u učenju i ne trebaju dodatnu pomoć te obrazovne prilagodbe. Zapravo se njihovi obrazovni potencijali mogu razvijati tek ako im se pruži prilika za sudjelovanje u posebnim obrazovnim programima i izvanškolskim aktivnostima. Omogućavanje odgovarajuće izobrazbe učitelja, kao i dodatno stručno usavršavanje, može potaknuti učitelje na orijentaciju prema zahtjevima suvremenog obrazovanja.

U procesu podučavanja i učenja korisna je uporaba i primjena različitih metoda, oblika rada, strategija i tehnika učenja koje obuhvaćaju - od izrade koncepata, odnosno jednostavnih nacрта sažetih informacija i misli, do isticanja glavnih ideja teksta, stvaranja zaključaka te posljedično-uzročnih veza, ali i revizije sadržaja koji se uči te primjene u svakodnevnom životu.

Kreativnost se percipira kao značajka darovitih učenika, stoga se mjerenje kreativnosti često uključuje u protokole identifikacije darovitosti. Potrebno je poticati stručno usavršavanje i profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih stručnjaka u područjima suvremenih pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkih izazova, na kojemu počiva prepoznavanje osobnih karakteristika učenika kako bi im se omogućio cjelovit rast i razvoj osobe, u skladu s potrebama i specifičnostima djeteta. U tom procesu učitelju je omogućena autonomija raspolaganja danim sadržajima i obogaćivanje procesa podučavanja novim saznanjima, zanimljivostima, praktičnim aktivnostima, projektima, igrama, znanstvenim pokusima, izletima, kulturnim posjetima i događanjima, suradnjom sa znanstvenicima i stručnjacima, ali i timskim zadatcima kojima se potiče kohezivnost skupine učenika. Učiteljima su potrebni različiti resursi, usavršavanja i podrška koja će im omogućiti da se usmjere na uočavanje sposobnosti učenika tijekom procesa učenja, po različitim nastavnim područjima, a naprednim učenicima nužno je osigurati odgovarajuću diferencijaciju u skladu s njihovim potrebama.

LITERATURA

- ADŽIĆ, D. (2011). Darovitost i rad s darovitim učenicima, Kako teoriju prenijeti u praksu, *Život i škola*. 57 (25): 171–184.
- AL-KHAYAT, M., M. AL-HROUT, M. HYASSAT. (2017). Academically gifted undergraduate students: their preferred teaching strategies, *International Education Studies*. 10 (7): 155–161.
- ARRIGONI, J. (2018). Projekt prilagodbe i standardizacije EPoC testa potencijalne kreativnosti: hrvatska iskustva. Izlaganje na stručnom skupu odgojno-obrazovnih djelatnika „Poučavanje za darovitost, inovativnost i kreativnost“ u suorganizaciji Centra za poticanje darovitosti - Rijeka, Učiteljskog fakulteta u Rijeci i Agencije za odgoj i obrazovanje, 12. - 13. siječnja 2018., Učiteljski fakultet u Rijeci, Hrvatska.
- ARRIGONI, J. (2010). Znanstvena pismenost i daroviti učenici. U: Željznov Seničar, M. (ur.) *Socialne in čustvene potrebe nadarjenih in talentiranih, II. mednarodna znanstvena konferenca* (68-79). MiB, Bled.
- BARBOT, B., T. LUBART., M. BESANCON. (2011). Assessing creativity in

- the classroom, *The Open Education Journal*. (4): 124–132.
- BECKMANN, E., A. MINNAERT. (2018). Non-cognitive characteristics of gifted students with learning disabilities: an in-depth systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9 (504).
- BESANÇON, M. (2013). Creativity, giftedness and education, *Gifted and Talented International*. 28 (1-2): 149–161.
- BLAAS, S. (2014). The relationship between social-emotional difficulties and underachievement of gifted students, *Australian Journal of Guidance and Counselling*. 24 (2): 243–255.
- BULJUBAŠIĆ-KUZMANOVIĆ, V., G. LIVAZOVIĆ. (2010). Odnos dječje socijalne i interkulturalne kompetencije, *Školski vjesnik*. 2 (59): 261–276.
- CHEUNG, P. C., S. LAU. (2010). Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: Comparison by using the new electronic Wallach-Kogan creativity tests, *Creativity Research Journal*. 22 (2): 194–199.
- CVETKOVIĆ-LAY, J. (2010). *Darovito je, što ću sa sobom? Priručnik za obitelji, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea.
- DAI, D. Y. (2012). Giftedness in the making: A response to Ziegler and Phillipson, *High Ability Studies*. 23 (1): 47–50.
- DALIA, N., B. AGNE. (2012). The empirical validation of cognitive domain characteristics in the gifted screening checklist, *Gifted Education International*. 29 (2): 199–210.
- DE BOER, G. C., A. MINNAERT, G. KAMPHOF. (2013). Gifted education in the Netherlands, *Journal for the Education of the Gifted*. 36 (1): 133–150.
- DIMITRIADIS, C. (2016). Gifted programs cannot be successful without gifted research and theory: evidence from practice with gifted students of mathematics, *Journal for the Education of the Gifted*. 39 (3): 221–236.
- GAGNÉ, F. (2004). Pretvaranje darova u talente: DMGT kao razvojna teorija, *Studije visoke sposobnosti*. 15 (2): 119–147.
- GALI, G., I. SHAKHNINA, E. ZAGLADINA, A. GALI. (2019). Teacher - researcher in work with gifted students, *Humanities & Social Sciences Reviews*. 7 (4): 416–421.
- GALIĆ, M. SKOČIĆ MIHIĆ, S. ARRIGONI, J. (2014). Procjenjuju li se učitelji kompetentnima poučavati darovite učenike: identifikacija, stručna podrška i educiranost učitelja? Izlaganje na stručnom skupu odgojno-obrazovnih djelatnika 2. dani obrazovnih znanosti “Uloga istraživanja u obrazovnim promjenama” : knjiga sažetaka. Zagreb: Institut za društvena

- istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja, 27-28. Dostupno na: file:///C:/Users/Korisnik/Downloads/726365.DOZ_2_Knjiga_sazetaka.pdf
- GALLAGHER, J. J. (2015). Peer acceptance of highly gifted children in elementary school, *Journal for the Education of the Gifted*. 38 (1): 51–57.
- GRASSINGER, R., M. PORATH, A. ZIEGLER. (2010). Mentoring the gifted: a conceptual analysis, *High Ability Studies*. 21 (1): 27–46.
- GYARMATHY, É. (2013). The Gifted and Gifted Education in Hungary, *Journal for the Education of the Gifted*. 36 (1): 19–43.
- HERRMANN, A., B. NEVO. (2011). Gifted education in german-speaking countries, *Gifted and talented international*. 26 (1-2): 47–62.
- JURIŠEVIČ, M., U. ŽERAK. (2019). Attitudes towards gifted students and their education in the slovenian context, *Psychology in Russia: State of the Art*. 12 (4): 101–117.
- KETTLER, T., J. BOWER. (2017). Measuring creative capacity in gifted students: comparing teacher ratings and student products, *Gifted Child Quarterly*. 61 (4): 290–299.
- KORUCU, A. T., A. ALKAN. (2012). Comparative study models used in the education of the gifted children, *Procedia*. 46: 4159–4164.
- KOŠIR, K., M. HORVAT, U. ARAM, N. JURINEC. (2015). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students, *High Ability Studies*. 27 (2): 129–148.
- LIMONT, W. (2012). Support and Education of Gifted Students in Poland, *Journal for the Education of the Gifted*. 36 (1): 66–83.
- LIVAZOVIĆ, G. (2019). The risks of being gifted: pedagogical and teaching challenges for educators, *Talent Education 2019*. 23–30.
- LIVAZOVIĆ, G., D. ALISPAHIĆ, E. TEROVIĆ. (2015), *Inkluzivni odgoj i obrazovanje u školi: priručnik za nastavnike*. Sarajevo: Udruženje Društvo ujedinjenih građanskih akcija.
- LONČARIĆ, D. (2018). Osnovne informacije o prilagodbi i primjeni EPoC testa potencijalne kreativnosti u Hrvatskoj. Izlaganje na stručnom skupu odgojno-obrazovnih djelatnika „Poučavanje za darovitost, inovativnost i kreativnost“ u suorganizaciji Centra za poticanje darovitosti - Rijeka, Učiteljskog fakulteta u Rijeci i Agencije za odgoj i obrazovanje, 12. - 13. siječnja 2018., Učiteljski fakultetu u Rijeci, Rijeka, Hrvatska.
- MARTIN, L., N. WILSON. (2014). Re-discovering Creativity: Why The-

- ory-Practice Consistency Matters. U: Desjardin, N., M. Elliott, S. Sokal, S. Christle, A. Kornelsen, K. Nikkel, K. Lone, L. Sokal, (2014). *Transformative learning through international service work. International Journal of Talent Development and Creativity*. 2 (1): 137–149.
- MATTHEWS, D. (2014). Gifted education in transition: from elitist enclave to promising opportunities for empowerment and inclusion. U: Desjardin, N., M. Elliott, S. Sokal, S. Christle, A. Kornelsen, K. Nikkel, K. Lone, L. Sokal, (2014). *Transformative learning through international service work. International Journal of Talent Development and Creativity*. 2 (1): 137–149.
- MATTHEWS, D. J., D. Y. DAI. (2014). Gifted education: changing conceptions, emphases and practice, *International Studies in Sociology of Education*. 24 (4): 335–353.
- MÖNKES, F. J. (2010). Meeting the learning needs of individuals with high potential. U: Željznov Seničar, M. (ur.) *Socialne in čustvene potrebe nadarjenih in talentiranih, II. mednarodna znanstvena konferenca* (16-24). MiB, Bled.
- NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A., A. JERKOVIĆ, M. RUKAVINA. (2016). Stanje, problemi i potrebe rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj, *Magistra Iadertina*. 11 (1): 9–34.
- O'CONNOR, J. (2012). Is it good to be gifted? The social construction of the gifted child, *Children & Society*. 26 (4): 293–303.
- PATRICK, H., M. GENTRY, J. D. MOSS, J. S. MCINTOSH. (2015). Understanding gifted and talented adolescents' motivation. U: Dixon, F. A., S. M. Moon. (ur.), *The Handbook of Secondary Gifted Education*. (185–210). Waco, TX: Prufrock Press.
- PERKOVIĆ KRIJAN, I., E. BORIĆ. (2015). Teachers' attitudes towards gifted students and differences in attitudes regarding the years of teaching, *Croatian Journal of Education*. 17 (1): 165–178. doi: 10.15516/cje.v17i0.1490
- PLUCKER, J. A., M. C. MAKEL, M. S. MATTHEWS, S. J. PETERS, K. E. RAMBO-HERNANDEZ. (2017). Blazing new trails: Strengthening policy research in gifted education, *Gifted Child Quarterly*. 61 (3): 210–218. <https://doi.org/10.1177/0016986217701838>
- RAČKI, Ž. (2018). Darovitost u djece: Odgoj i obrazovanje u skladu s potencijalima za izvrsnost, *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. 22 (85).
- REID, E., H. BOETTGER. (2015). Gifted education in various countries of

- Europe, *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. 4 (2): 158–171.
- REID, E., B. HORVÁTHOVÁ. (2016). Teacher training programs for gifted education with focus on sustainability, *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 18 (2): 66–74.
- REIS, S. M., J. S. RENZULLI. (2010). Is there still a need for gifted education? An examination of current research, *Learning and Individual Differences*. (20) 4: 308–317.
- RENZULLI, J. S. (2012). Reexamining the role of gifted education and talent development for the 21st Century: A four-part theoretical approach, *Gifted Child Quarterly*. 56 (3): 150–159.
- REPINC, U., P. JUŽNIČ. (2013). Guided inquiry projects: Enrichment for gifted pupils, *School Libraries Worldwide*. 19 (1): 114–127.
- ŞAHIN, F., E. ÖZER, M. N. DENİZ. (2016). The predictive level of emotional intelligence for the domain-specific creativity: A study on gifted students, *Education and Science*. 41 (183): 181–197.
- SATMAZ, I., H. TORTOP, E. TEMİZ. (2018). Investigation of the metaphorical perceptions of the gifted students related to the concept of science and art center (SAC), *Higher Education Studies*. 8 (3): 34–48.
- SCHORER, J., J. BAKER. (2012). Continuing challenges for a systemic theory of gifted education, *High Ability Studies*. 23 (1): 105–106.
- ŞEKOWSKI, A. E., B. ŁUBIANKA. (2015). Education of gifted students in Europe, *Gifted Education International*. 31 (1): 73–90.
- SHAYSHON, B., H. GAL, B. TESLER, E. KO. (2014). Teaching mathematically talented students: a cross cultural study about their teachers views, *Educ Stud Math*. 87 (3): 409–438.
- STERNBERG, R. J., J. E. DAVIDSON. (2005). *Conceptions of giftedness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STOEGER, H., M. ZEIDNER. (2019). Self-regulated learning in gifted, talented, and high-achieving learners, *High Ability Studies*. 30 (1–2): 1–8.
- STOEGER, H., A. ZIEGLER. (2013). Deficits in fine motor skills and their influence on persistence among gifted elementary school pupils, *Gifted Education International*. 29 (1): 28–42.
- STROPNIK KUNIČ, N. (2012). Individualization and differentiation as a model of new communication in the learning process, *Informatologia*. 45 (1): 44–52.
- SUBOTNIK, R. F., P. OLSZEWSKI-KUBILIUS, F. C. WORRELL. (2011).

- Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science, *Psychological Science in the Public Interest*. 12 (1): 3–54.
- SUBOTNIK, R. F., P. OLSZEWSKI-KUBILIUS, F. C. WORRELL. (2012). Nurturing young genius, *Scientific American Mind*. 23: 50–57.
- TIRRI, K., E. KUUSISTO. (2013). How Finland serves gifted and talented pupils, *Journal for the Education of the Gifted*. 36 (1): 84–96.
- TORTOP, H. S. (2014). Examining the effectiveness of the in-service training program for the education of the academically gifted students in Turkey: A case study, *Journal for the Education of the Young Scientists and Giftedness*. 2 (2): 67–86.
- TROXCLAIR, D. A. (2013). Preservice teacher attitudes toward giftedness, *Roeper Review*. 35: 58–64.
- TOURÓN, J., J. FREEMAN. (2017). Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators. U: Pfeiffer, S. I. (ur.). *APA Handbook on Giftedness and Talent*. Washington: American Psychological Association (APA).
- WORRELL, F. C., R. F. SUBOTNIK, P. OLSZEWSKI-KUBILIUS, D. D. DIXSON. (2019). Gifted students, *Annual Review of Psychology*. 70: 551–576.
- ZIEGLER, A., H. STOEGER. (2017). Systemic gifted education: A theoretical introduction, *Gifted Child Quarterly*. 61 (3): 183–193.
- ZIEGLER, A., W. VIALLE, B. WIMMER. (2013). The actiotope model of giftedness: A short introduction to some central theoretical assumptions. U: Phillipson, S. N., H. Stoeger, A. Ziegler (ur.). *Exceptionality in East Asia: Explorations in the actiotope model of giftedness*. (1–17). London, England: Routledge.
- Zrilić, S., Marin, D. (2017). Zakonski okvir odgoja i obrazovanja darovitih učenika u Republici Hrvatskoj, *Magistra Iadertina*. 12 (1): 91-104.
- URL1: KASS, J., M. CAVALLAROM (2010). *A world of possibilities: career development for gifted student*. https://www.ncda.org/aws/NCDA/page_template/show_detail/27893?model_name=news_article (pristupljeno 13. svibnja 2020.)
- URL2: *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika* - Ministarstvo prosvjete i kulture (1991). https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici_15.pdf (pristupljeno 13. svibnja 2020.)

URL 3: *Nacionalni okvirni kurikulum* - Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2011).

https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (pristupljeno 13. svibnja 2020.)

URL 4: *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju* - Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). <https://esavjetovanja.gov.hr/ECon/MainScreen?entityId=12800> (pristupljeno 13. svibnja 2020.)

POSSIBILITIES OF IMPLEMENTING EFFECTIVE METHODS IN WORKING WITH GIFTED STUDENTS

Nina ERDEŠ BABIĆ

Elementary school Hinka Juhna Podgorač

ANA MIROSAVLJEVIĆ

University of Slavonski Brod - Department of Social Sciences and Humanities

ABSTRACT

KEYWORDS:

*giftedness, teacher
competence, differentiation
in teaching*

The role of education in encouraging student giftedness manifests itself in the improvement of the identification process and the implementation of the appropriate methods, forms, and approaches in work and curricula that should be adapted to the individual student profile. A competent teacher, who is trained and intrinsically motivated to work with students who show above-average abilities, plays an indispensable role, directing potential giftedness towards manifest giftedness. Support for gifted students is still not present sufficiently, which neglects and underestimates the specifics of gifted students and the challenges they face in the modern educational system. Therefore, this paper actualizes, still insufficiently researched, the topic of education of gifted students who represent the driving force of the development of modern society. The paper deals with the theoretical consideration of the phenomenon of giftedness, the characteristics of gifted students and the competencies of teachers necessary for work with gifted students. Furthermore, the difference in teaching and approaches in working with gifted students.

Locke's Educational Dimension in *Some Thoughts Concerning Education* in Function of the Philosophy of Education

Petar JAKOPEC

Second Grammar School Varaždin

*Electromechanical School Varaždin and external
associate at University North*

UDK: 37.013:1Locke, J.

DOI: 10.15291/ai.3401

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 3. prosinca 2020.

ABSTRACT

KEYWORDS

John Locke, Some Thoughts Concerning Education, education, educational philosophy, philosophy of education, virtue, apprentice, educator

*In this article the author problematizes Locke's *Some Thoughts Concerning Education* and critically re-examines Locke's educational philosophy. By elaborating Locke's *Thoughts* on the basis of particular and verified reasons, the article concludes that Locke's educational philosophy is closely related to his understanding of liberty and the role of an individual in a political community. Although in his *Thoughts* Locke did not focus on the question of what education is in order to elaborate on the problem of education, he nevertheless philosophically focused on the question of why and how to educate, that is, he seeks to determine what the goal of education is. In this sense, he found that education primarily serves to strengthen an apprentice's moral identity and natural character, and offers a number of practical suggestions on how to educate. While on the other hand, Locke sees the ultimate meaning of why to educate in the function of a good education that will prepare an apprentice for free and full political participation in the life of a political community.*

INTRODUCTION

Addressing the question of why to educate, Locke in his work *Some Thoughts Concerning Education* replies *Mens sana in corpore sano* (meaning: a healthy mind in a healthy body). Being well taught in Latin and educated in scholastic spirit, Locke himself was aware of the importance of a thorough approach and comprehensive education in order to achieve happiness in this world, whereby the ultimate goal of good education would be healthy mind in a healthy body. In this context and in this sense, an answer can be given to a fundamental philosophical question which Locke raises in his *Some Thoughts Concerning Education*, and that is why to educate. It is precisely the adverb why that is the key term in philosophy, which, as a tendency to wisdom, aims to offer a reason why something happened or has developed. This paper on Locke's educational philosophy as the philosophy of education further examines crucial assumptions about the value of education. Therefore, the primary intention of the author of this paper is to critically explain, identify and offer Locke's conception of educational philosophy as a possible answer to the question of why to educate. Although the branch of the philosophy of education did not appear in a strictly methodological sense during Locke's time, John Locke, with his work *Some Thoughts Concerning Education*, and as the creator of the philosophical and political conception of liberalism, still in a certain way influenced the material and formal object of the philosophy of education, i.e., he tried to explain why education is necessary. The fundamental thesis is that an apprentice should be educated, in order to become a moral and a full-fledged member of a political community.

THE IMPORTANCE OF PHYSICAL EDUCATION

John Locke distinguished himself with his work *Some Thoughts Concerning Education* not only as a protoliberal thinker who is primarily focused on problematizing man's natural state (Raunić, 2009), but also as a versatile thinker on thorough education of apprentices. Béla Mester distinctly emphasizes in his work that Locke's ideas in *Some Thoughts Concerning Education* were widely spread during the Enlightenment even outside the circles of scholars of that time (Mester, 2014: 72-73). However, Locke approach-

es a man already as being trained in medicine, that is, as a doctor. In this sense, Locke can be perceived as a comprehensive thinker who approaches the individual as a whole, that is, in all his purposefulness and uniqueness. Namely, Locke does not neglect the body which makes a man visible and present among people and in the world, but he begins his treatise, i.e. *Some Thoughts Concerning Education*, with a simple but sophisticated matter, and that is, with caring for the human body. When Locke approaches the issue of education, that is, when he explains the manner of caring for the health of the human body, which is necessary for understanding his *Some Thoughts Concerning Education*, but which is also the very concept of his educational philosophy, he claims the following: "The consideration I shall here have of health shall be not what a physician ought to do with a sick and crazy child; but what the parents, without the help of physick, should do for the preservation and improvement of an healthy, or at least not sickly constitution in their children. And this perhaps might be all dispatch'd in this one short rule, viz. Those gentlemen should use their children, as the honest farmers and substantial yeomen do theirs." (Locke, 2013: §. 4).

As a comprehensive and sensible thinker, Locke especially refers to and focuses his attention on honest and firm education of children, as well as all other apprentices. Furthermore, while discussing the importance of a firm approach and care for solid health of the human body, Locke argues that "The first thing to be taken care of, is, that children be not too warmly clad or cover'd, winter or summer. The face when we are born, is no less tender than any other part of the body. 'Tis use alone hardens it, and makes it more able to endure the cold" (Locke, 2013: §. 5). Locke advocates a sort of a serious Spartan method of education in which strengthening of apprentice's body is brought to the fore. Moreover, Locke claims that "Another thing that is of great advantage to everyone's health, but especially children's, is to be much in the open air, and as little as may be by the fire, even in winter. By this he will accustom himself also to heat and cold, shine and rain; all which if a man's body will not endure, it will serve him to very little purpose in this world; and when he is grown up, it is too late to begin getting him used to it. It must be acquired early, and by degrees" (Locke, 2013: §. 9). It is important to establish here that Locke insists that young apprentices should definitely get used to numerous hardships of life, in order to become as strong as possible, or in other words, heroically toughened individuals.

Locke advocates the presence of firm and resolute life habits, because only through self-education and persistent work in creating one's own identity, an apprentice can acquire permanent and valid behavior (Ezell, 1983: 144). It is in the first section of his reflections on education, that Locke gives practical guidelines for the education of apprentices. Locke also emphasizes the importance of swimming, comfortable clothes, and he points out that clothes should be neither too weak nor too strong. Furthermore, he describes in detail the proper diet for apprentices, does not advise strong drinks; for young apprentices he recommends sleeping, yet getting up early. He also points out the importance of proper and regular digestion, and finally claims that the best medicine in life is to live without medicines.¹ In this sense, Locke discusses indispensable practical and elementary life habits for the healthy education of every apprentice. In this context, the American scientist and expert in experimental psychology from the first half of the twentieth century, Bird Thomas Baldwin, considers Locke to be a respectable representative of disciplinary education. (Baldwin, 1913: 182-183). In later chapters of *Some Thoughts Concerning Education* Locke describes in detail how and why to bring up an apprentice into an individual who will consciously and maturely take on the role of a full member of a political community.

SPIRITUAL EDUCATION OF APPRENTICES

In his work *Some Thoughts Concerning Education*, Locke primarily claims and emphasizes that the first step in creating honest and virtuous habits is “to keep the body in strength and vigour, so that it may be able to obey and execute the orders of the mind; the next and principal business is, to set the mind right, that on all occasions it may be dispos'd to consent to nothing but what may be suitable to the dignity and excellency of a rational creature” (Locke, 2013: §. 31). Here one can perceive Locke's tendency to point out that physical education is in the service of moral education, and therefore, it is important to cultivate intrinsic moral values, and to spread and implement them in the spiritual nature of apprentice's identity. *Nota bene*, as it is known that John Locke was an empiricist by his cognitive belief, the originator of

¹ Locke points to aforementioned healthy life habits in several places in his work *Some Thoughts Concerning Education*, and especially in paragraphs 7 to 30.

the theory of cognition, but also the author of the renowned epistemological claim that the human spirit is a *tabula rasa*, a blank slate on which life writes its experiences and impressions, this had also consequences on Locke's philosophical conception of education. Therefore, in order for the apprentice's mind to be pleasantly and correctly written on the blank slate, Locke applied a rational approach in education, in other words, "that a man is able to deny himself his own desires, cross his own inclinations, and purely follow what reason directs as best, tho' the appetite lean the other way" (Locke, 2013: §. 33). Nevertheless, reason itself has an essential role in education, because reason is the primary and fundamental guide by which an apprentice is guided and governed.

Rational behavior is crucial in the education of apprentices. Namely, educators are in most cases parents, who are the authority and good example for children, and in the event that apprentices are badly brought up, Locke attributes the blame to parents and their tepid upbringing. He explains with the following example: "What I mean is, that whenever they crav'd what was not fit for them to have or do, they should not be permitted it because they were little, and desir'd it: nay, whatever they were importunate for, they should be sure, for that very reason, to be deny'd" (Locke, 2013: §. 39). Providing explanations and having reasonable relation to children and apprentices in general, is of crucial importance for the development and maturing of apprentices, so that they themselves can once become earnest and aware individuals. Accordingly, Locke further argues, "it seems plain to me, that the principle of all virtue and excellency lies in a power of denying ourselves the satisfaction of our own desires, where reason does not authorize them. This power is to be got and improv'd by custom, made easy and familiar by an early practice" (Locke, 2013: §. 38). The excellence, which Locke refers to, is undeniably the power of self-denying, which educators are obliged to pass on to their apprentices.

The ascetic spirit, which is reflected and recognized in self-denying, is an excellent and essential condition for the virtuous upbringing of all apprentices. According to Locke, parents "mightily misplace the treatment due to their children, who are indulgent and familiar when they are little, but severe to them, and keep them at a distance, when they are grown up: for liberty and indulgence can do no good to children; their want of judgment makes them stand in need of restraint and discipline" (Locke, 2013: §. 40). Certain caution and prudence are fundamental characteristics of educators in the pro-

cess of education – therefore, it can be claimed that strong and virtuous apprentices can only descend from personally stable and reasonable educators. Furthermore, Locke gives practical guidelines for the education of apprentices and points out that “fear and awe ought to give you the first power over their minds, and love and friendship in riper years to hold it” (Locke, 2013: §. 42). A certain form of respect towards educators arouses special affection in apprentices and in that sense, according to Locke, creates authority for the educator for further education. Encouraging a joyful and healthy spirit provides a definite and specific form of Locke's educational philosophy and when referring to an apprentice, Locke claims that “therefore what he is to receive from education, what is to sway and influence his life, must be something put into him betimes; habits woven into the very principles of his nature, and not a counterfeit carriage, and dissembled outside, put on by fear, only to avoid the present anger of a father who perhaps may disinherit him” (Locke, 2013: §. 42). Locke often uses the example of a disinherited apprentice, who would do anything merely to get hold of the family heritage, which, according to Locke, is a wrong and bad education. It is for this reason that Locke, through his educational philosophy which he described in detail in *Some Thoughts Concerning Education*, explains why it is necessary already at an early stage of education to deal with all the challenges that an educator encounters and faces. Locke gives “a different approach to education in which the educator is specifically focused on the apprentice and gives him private, individual education. For John Locke, the ultimate purpose of education is to teach a young man to behave politely and to long for the constant improvement of his own knowledge, so that in the end the young man himself becomes a useful member of society” (Jakopec, 2014: 520). What's important is to have a rational relationship with the apprentice, that is, according to Locke, a relation based on common sense, so that the apprentice himself can see his own good and bad sides of his moral identity and character.

Good Education is Free and Rational

In subsequent chapters of *Some Thoughts Concerning Education* Locke tends to further refine and contribute to the educational process, and to turn it into the original conception of educational philosophy. In this sense, Locke intentionally points out again that “he that knows not how to resist the importu-

nity of present pleasure or pain, for the sake of what reason tells him is fit to be done, wants the true principle of virtue and industry, and is in danger never to be good for anything” (Locke, 2013: §. 45). Here it can be seen that Locke repeatedly emphasizes the importance of encouraging spiritual effort and strength in order to inspire and establish virtues and consistency in the apprentice in various moral challenges. It is worth noting that Locke's educational conception is a certain prototype of a liberal way of educating in natural, unrestrained and reasonable governing with others in the community. The libertarian spirit which spreads through Locke's *Some Thoughts Concerning Education* indicates the importance and stability of freedom in life, as well as in education, and thus, in freedom, educators guide their students in accordance with their nature. In this sense, Locke is indeed the creator of the libertarian philosophy of education, in which the ideal of freedom comes to the fore, as well as aspiration that in this liberty apprentices become rational and mature individuals. Therefore, Locke sees this as an essential reason why education is necessary.

Locke rejects old methods of education and claims that “beating and all other sorts of slavish and corporal punishments are not the discipline fit to be used in the education of those we would have wise, good, and ingenuous men; and therefore, very rarely to be apply'd, and that only in great occasions, and cases of extremity. On the other side, to flatter children by rewards of things that are pleasant to them, is as carefully to be avoided” (Locke, 2013: §. 52). A more liberal approach to education, but also to educational philosophy and the problematization of education in form of the philosophy of education, since Locke explains the evidentiary reasons after each of his claims, is a special attribute and feature of his thoughts on education, as he managed to approach the problem of education within his own liberal philosophical ideology. In order to further confirm and strengthen his educational and philosophical position on the essence and method of education, Locke points out the following: “Rigor is necessary, it is more to be us'd, the younger children are; and having by a due application wrought its effect, it is to be relax'd, and chang'd into a milder sort of government” (Locke, 2013: §. 43). Accordingly, Locke, as the ideological creator of liberalism², and as a creator of epistemology, comprehensively problematizes, analyzes, criticizes and determines education, especially emphasiz-

² About John Locke, the creator or “father” of philosophical and political conception of liberalism, see in monography: Jakopec, Petar (2020). *Liberalizam vs. republikanizam: Locke vs. Rousseau*. Zagreb: Naklada Breza.

ing the ideal of liberty as a primordial condition for the complete educational ripening of every apprentice.

Relation Between Apprentice and Educator

Apart from being a necessary precondition in education, liberty is, according to Locke, also manifested in direct contact with an apprentice. Therefore, Locke points out: "And here give me leave to take notice of one thing I think a fault in the ordinary method of education; and that is, the charging of children's memories, upon all occasions, with rules and precepts, which they often do not understand, and constantly as soon forget as given. Be it some action you would have done, or done otherwise, whenever they forget, or do it awkwardly, make them do it over and over again, 'till they are perfect" (Locke, 2013: §. 64). According to Locke, a free, tolerant and communicative approach, without excessive complications or bureaucratization in education, directs to a completely opposite dimension from the one which most educators were accustomed to, and inspires self-criticism and natural progress of apprentices. Ideals are achieved only through an open and reasonable way of education, claims Locke, and conflicts are to be avoided, which further undermine the authority of the educator, and thus complicate the educational process.

In order for educators not to fall into the old trap, Locke states the following: "We must not hope wholly to change their original tempers, nor make the gay pensive and grave, nor the melancholy sportive, without spoiling them. God has stamp'd certain characters upon men's minds, which like their shapes, may perhaps be a little mended, but can hardly be totally alter'd and transform'd into the contrary" (Locke, 2013: §. 66). Involving students, with a certain distance, is a fundamental new approach in Locke's philosophy of education and his method of educational philosophy. Locke clearly states that each person is special and original in their own way, moreover, through his appeal to God Locke undoubtedly aims to the idea that educators should accept the temper and character of their apprentices, while minimizing their own intervention. Therefore, the educator's task "is to fashion the carriage, and form the mind; to settle in his apprentice good habits and the principles of virtue and wisdom; to give him by little and little a view of mankind, and work him into a love and imitation of what is excellent and praise-wor-

thy; and, in the prosecution of it, to give him vigour, activity, and industry” (Locke, 2013: §. 94).

It is essential to listen to apprentice's inclinations and his personal interest as well as to teach him everything, so that he can find his calling and vocation. In order for an apprentice to become an exemplary member of a political community, it is necessary that good manners “become natural in every part, falling, as skilful musicians' fingers do, into harmonious order without care and without thought. If in conversation a man's mind be taken up with a solicitous watchfulness about any part of his behaviour; instead of being mended by it, it will be constrain'd, uneasy, and ungraceful” (Locke, 2013: §. 93). The problem of ill-mannered and constrained behavior of an individual in a political community leads to a gradual moral and material decline of the individual himself, therefore, in his work *Some Thoughts Concerning Education*, Locke points out that an apprentice should develop a *habitus* of a gentleman, that is a *habitus* of a rational, independent and aware individual and a member of a political community, who will fully and freely participate in it (Dunn, 2003: 80).

Moral Education as the Foundation of Mature and Responsible Political Actions

The virtue of justice is necessary for a good and exemplary member of a political community, and in order for apprentices themselves to be taught about justice, Locke points out the following: “The first tendency to any injustice that appears, must be suppress'd with a shew of wonder and abhorrence in the parents and governors. But because children cannot well comprehend what injustice is, till they understand property, and how particular persons come by it, the safest way to secure honesty, is to lay the foundations of it early in liberality, and an easiness to part with to others whatever they have or like themselves” (Locke, 2013: §. 110). This is also one of Locke's many practical suggestions, that is to start educating an apprentice, since at early ages he is *tabula rasa*, to become a virtuous English gentleman. However, in order to really inspire the desire and need for good deeds in apprentices, the virtue of courage is cardinal. Namely, “fortitude is the guard and support of the other virtues; and without courage a man will scarce keep steady to his duty, and fill up the character of a truly worthy man. Courage, that makes us bear up against dangers that we fear

and evils that we feel, is of great use in an estate, as ours is in this life, expos'd to assaults on all hands: and therefore, it is very advisable to get children into this armour as early as we can" (Locke, 2013: §. 115). The two previously emphasized cardinal virtues, courage and fortitude, are the base of a serious education of apprentices. Accordingly, Locke insists on these two virtues referring to verified reasons, since he was inspired by the education of the ancient Spartans and Athenians. Furthermore, Locke claims: "That which every gentleman (that takes any care of his education) desires for his son, besides the estate he leaves him, is contain'd (I suppose) in these four things, virtue, wisdom, breeding and learning" (Locke, 2013: §. 134). Therefore, Locke sees the importance of the virtue of moderation and considers it crucial for maintaining good health of mind and body. Locke summarises it as follows: "I place virtue as the first and most necessary of those endowments that belong to a man or a gentleman; as absolutely requisite to make him valued and beloved by others, acceptable or tolerable to himself. Without that, I think, he will be happy neither in this nor the other world" (Locke, 2013: §. 135).

Locke thoroughly explains the extend of education, that is, what it focuses on, what it should strive for and, finally, what the purpose and goal of education itself is. Having acquired a scholastic education (Dunn, 1969: 57-60), Locke, as a Christian, placed God at the source of his life philosophy, from whom all forms of virtuous and honest life arise. Therefore, while talking about apprentices and the philosophy of education, Locke emphasizes that at the center of all apprentice's virtues "there ought very early to be imprinted on his mind a true notion of God, as of the independent Supreme Being, Author and Maker of all things, from Whom we receive all our good, who loves us, and gives us all things. And consequent to this, instil into him a love and reverence of this Supreme Being" (Locke, 2013: §. 136). The love of truth and virtuous behavior becomes also the goal of a thorough and quality education that educators are obliged to communicate, as well as nurture them themselves with their attitude and authority.

Talking about education in faith Locke is very determined and argues that keeping apprentices "constantly morning and evening to acts of devotion to God, as to their Maker, Preserver and Benefactor, in some plain and short form of prayer, suitable to their age and capacity, will be of much more use to them in religion, knowledge, and virtue, than to distract their thoughts with curious enquiries into His inscrutable essence and being" (Locke, 2013: §.

136). With these concise but practical guidelines Locke aims to devotion to God, whom Locke himself calls the Maker and Preserver of all beings. Moreover, here Locke's respect and love for other people can be seen, which educators are certainly obliged to pass on to their apprentices, and in this sense, Locke claims that by teaching an apprentice "to love and be good-natur'd to others, is to lay early the true foundation of an honest man; all injustice generally springing from too great love of ourselves and too little of others" (Locke, 2013: §. 139). Locke recognizes the Christian ethics of love and places it at the foundation of his educational philosophy. In this way Locke appeals to virtuous education, so that educators could teach their apprentices the cardinal virtues of accepting other people. Namely, only well-educated apprentices can become independent and responsible English gentlemen who care not only for their own good, but also for the good of others (Nazar, 2017: 220-221).

Apprentices need to be educated in the spirit of truth and in that case Locke, as a philosopher, points out that "Having laid the foundations of virtue in a true notion of a God, such as the creed wisely teaches, as far as his age is capable, and by accustoming him to pray to Him; the next thing to be taken care of is to keep him exactly to speaking of truth, and by all the ways imaginable inclining him to be good-natur'd. Let him know that twenty faults are sooner to be forgiven than the straining of truth to cover any one by an excuse" (Locke, 2013: §. 139). Therefore, truthfulness, the tendency towards wisdom, as well as kindness and good deeds are crucial social virtues that should be instilled in an apprentice. As a further step that follows truthfulness and good deeds, which also help the apprentice to recognize what is good in certain life circumstances, Locke emphasizes the feature of wisdom. Locke further states: "Wisdom I take in the popular acceptance, for a man's managing his business ably and with foresight in this world. This is the product of a good natural temper, application of mind, and experience together, and so above the reach of children" (Locke, 2013: §. 140).

Apprentices should strive for truth, wisdom and kindness, so fortitude and honesty are the basic characteristics of a successful education. Teaching an apprentice to have "true notions of things, and not to be satisfied till he has them; to raise his mind to great and worthy thoughts, and to keep him at a distance from falsehood and cunning, which has always a broad mixture of falsehood in it; is the fittest preparation of a child for wisdom" (Locke, 2013: §. 140). Locke resolutely rejects any tendency towards hypocrisy or cunningness and

makes it clear that only virtuous education can achieve the final goal. In this sense, Locke gives practical advice to all educators, how to successfully teach virtue to their apprentices, and claims the following: "All that can be done towards it, during this unripe age, is, as I have said, to accustom them to truth and sincerity; to a submission to reason; and as much as may be, to reflection on their own actions" (Locke, 2013: §. 140). Self-criticism, independence and courage, along with wisdom, sincerity and kindness are cardinal virtues of Locke's philosophy of education, and finally of Locke's educational philosophy itself, as a gradual process of ripening of apprentice's character. However, the habit of politeness and good manners becomes evident only when the apprentice himself adopts the previously emphasized virtues, and thus becomes an autonomous and self-conscious person in his contacts with other people and eventually acquires all the essential qualities of an English gentleman. Therefore, Locke is determined on this issue and warns educators to keep an eye on their apprentices, moreover, Locke points out: "Teach them humility, and to be good-natur'd, if you can, and this sort of manners will not be wanting; civility being in truth nothing but a care not to shew any slighting or contempt of any one in conversation" (Locke, 2013: §. 145).

Being taught a virtuous life and having good manners towards all people is the highest goal that an apprentice must eventually achieve in education, as well as in self-education. In other words, "virtue is the most important quality that a gentleman possesses, being organically linked to the knowledge of God – the Supreme Being and the creator of the world" (Androne, 2014: 78). It is not uncommon for a young apprentice to experience a kind of stagnation in the educational process due to carelessness, i.e., in Locke's words: "But where there is pride or ill-nature appearing in his carriage, there he must be persuaded or shamed out of it" (Locke, 2013: §. 145). In that situation, the greatest burden falls on the apprentice himself and on his attitude to all other people. Locke certainly does not justify underestimation and circumvention, and he is very determined here. However, failures occur in the process of education, and if educators do not react in time, regardless of whether they are parents, or even apprentices themselves, who with their own reflection and criticism need to pursue polite and modest behavior, a good education is neglected and replaced by incomplete and even cursory education, which becomes undesirable for a political community (Forde, 2001: 404).

In this sense, Locke's educational philosophy is deeply imbued with the dis-

course of how, but also why to educate and prepare an apprentice to be a sensible person who will fully succeed in participating in the political life of a political community. Accordingly, Locke's educational philosophy is related to Locke's philosophy of politics, namely stated in his *Two Treatises of Government*³, since according to Locke, life is the field of equal and free opportunities, where only individuals who work and create their property – and these are individuals who are well-bred – have the right to participate in political life. It is precisely the concept of shareholder sovereignty that is a new approach which Locke introduces in modern understanding of the political community, and which Locke further complements with his reflection on education, that is how and why to prepare an individual for all existential challenges he may encounter in the political community. Education is therefore completed when the individual is in “liberty to dispose, and order, as he lists, his Person, Actions, Possessions, and his whole Property, within the Allowance of those Laws under which he is; and therein not to be subject to the arbitrary Will of another, but freely follow his own” (Locke, 1988: §. 57).

Although *Some Thoughts Concerning Education* (published in 1693) were published only a few years after *Two Treatises of Government* (published in 1689), one can clearly see and recognize the continuity and connection of Locke's philosophy of politics with the philosophical and educational thoughts written in *Some Thoughts Concerning Education*. Moreover, Tarcov claims the following: “The moral education in the *Thoughts* provides Locke's complex account of how to build concern for the life, liberty, and property of others on a solid basis in human nature” (Tarcov, 1984: 183). The novelty in Locke's *Some Thoughts Concerning Education* is that Locke creates a rounded and comprehensive philosophical method of education that will be accessible and useful to every member of a political community.

³ Since the central theme of this article is Locke's dimension and conception of education in his work *Some Thoughts Concerning Education*, more about the indirect connection of Locke's philosophy of politics in his work *Two Treatises of Government*, and his understanding of education as a method for forming an apprentice in a valuable and a useful member of a political community, see in Raunić, Raul (2009). *Filozofija politike Johna Lockeja*. Zagreb: Politička kultura, pages 96.-106.; then in: Jakopec, Petar (2020). *Liberalizam vs. republikanizam: Locke vs. Rousseau*. Zagreb: Naklada Breza, pages 22.-38. and 64.-73.; and chapter *Obiteljska zajednica kao nukleus društva* in the article: Jakopec, Petar (2013). *Filozofija politike Johna Lockeja u »Drugojoj raspravi o vladi«*, Nova prisutnost. 11 (3): page 425.

THE MEANING OF LOCKE'S EDUCATIONAL PHILOSOPHY

In the last chapters of *Some Thoughts Concerning Education* Locke systematically describes all necessary skills that an apprentice should acquire and explains why it is necessary to engage in certain physical activities. He also emphasizes the importance and necessity of all forms of crafts in everyday life, as well as in striving to preserve almost all crafts in a political community. Accordingly, if one wants to answer the question of how to educate according to Locke, then Locke also as a pedagogue gives very useful and practical advice, and if one wants to answer the question why to educate, then Locke as a philosopher very minutely describes educational methods, and offers his original method of why to prepare an apprentice to be a full member of a political community. At the end of this article, the author wants to single out Locke's key idea about the importance of understanding the method of education and work: "Order and constancy are said to make the great difference between one man and another: this I am sure, nothing so much clears a learner's way, helps him so much and makes him go so easy and so far in any enquiry, as a good method. His governor should take pains to make him sensible of this, accustom him to order, and teach him method in all the applications of his thoughts; shew him wherein it lies, and the advantages of it" (Locke, 2013: §. 195). Only a well-educated educator and the right method can make an apprentice a desirable English gentleman and a valuable member of a political community.

CONCLUSION

In this article, the author aims to elaborate, clarify, and illuminate Locke's understanding of education. Locke approached the issue of education in a very complex way, without diminishing the role of the apprentice in relation to the educator. He described in great detail why education is crucial in the development of a young man. Therefore, being inspired by the ideal of liberty, Locke created his own liberal philosophy of education, as a comprehensive system of pedagogical, philosophical and moral values and norms in form of the original educational philosophy. The basic aim of Locke's *Some Thoughts Concerning Education* is to motivate educators to become exemplary models for their apprentices, so that once they grow up, they can become serious members of a

political community. Locke primarily based his *Thoughts* on the method of individual education, because only such a form of education contains all the meaning and privilege of a good education. Locke approaches education vehemently, he wants to strengthen the role of an individual in the community, especially a well-educated individual, who will become a good example for others. Locke's educational philosophy, written in *Some Thoughts Concerning Education*, is a prototype of liberal conception of the philosophy of education, which primarily sees the apprentice as an individual, it further emphasizes the importance of apprentice's moral behavior and, finally, advocates the apprentice's virtuous and exemplary conduct with other members of the political community. Apart from offering a meticulous approach to both physical and spiritual education, in *Some Thoughts Concerning Education* Locke also establishes a special conception of education primarily focused on the personality of the apprentice. Finally, Locke's educational philosophy is also ethical teaching about the importance of possessing strong personal qualities which will help the apprentice to become a free and spiritually mature individual, i.e., an independent person in his reflections and participation within a particular political community.

BIBLIOGRAPHY

- ANDRONE, M. (2014). Notes on John Locke's views on education, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. (137): 74-79.
- BALDWIN, B. Thomas. (1913). John Locke's Contributions to Education, *The Sewanee Review*. 21 (2): 177-187.
- DUNN, J. (1969). The politics of Locke in England and America in the eighteenth century, U: John W. YOLTON (ur.). *John Locke Problems and Perspectives: A Collection of New Essays* (57-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- DUNN, J. (2003). *Locke: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- EZELL, Margaret J. M. (1983). John Locke's Images of Apprenticeship: Early Eighteenth Century Response to *Some Thoughts Concerning Education*, *Eighteenth-Century Studies*. 17 (2): 139-155.

- FORDE, S. (2001). Natural Law, Theology, and Morality in Locke, *American Journal of Political Science*. 45 (2): 396-409.
- JAKOPEC, P. (2014). Promišljanje odgoja u Johna Lockeja, *Obnovljeni život*. 69 (4): 509-521.
- JAKOPEC, P. (2020). *Liberalizam vs. republikanizam: Locke vs. Rousseau*. Zagreb: Naklada Breza.
- LOCKE, J. (2013). *Works of John Locke: used: Some Thoughts Concerning Education*. The Perfect Library.
- LOCKE, J. (1988). *Two Treatises of Government (Book II.)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MESTER, B. (2014). Locke's Theory of Education as a Philosophical Anthropology, *Metodički ogledi*. 21 (2): 71-84.
- NAZAR, H. (2017). Locke, Education, and "Disciplinary Liberalism", *The Review of Politics*. 79 (2): 215-238.
- RAUNIĆ, R. (2009). *Filozofija politike Johna Lockeja*. Zagreb: Politička kultura.
- TARCOV, N. (1984). *Locke's education for liberty*. Chicago; London: The University of Chicago Press.

LOCKEOVA ODGOJNA DIMENZIJA U NEKIM MISLIMA O ODGOJU U FUNKCIJI FILOZOFIJE ODGOJA

Petar JAKOPEC

Druga gimnazija Varaždin

vanjski suradnik Sveučilišta Sjever

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

John Locke, Neke misli o odgoju, odgoj, odgojna filozofija, filozofija odgoja, vrlina, odgajnik, odgojitelj

U članku autor problematizira Lockeove Neke misli o odgoju i kritički preispituje Lockeovu odgojnu filozofiju. Detaljnom razradbom Lockeovih Misli na temelju određenih i provjerenih dokaznih razloga, u članku se zaključuje kako je Lockeova odgojna filozofija u uskoj svezi s njegovim poimanjem slobode i ulozi pojedinca u političkoj zajednici. Iako se Locke u svojim Mislima nije usredotočio na pitanje što je odgoj da bi elaborirao problematiku odgoja, ipak se filozofski fokusirao na pitanje zašto i kako odgajati, to jest, traži što je cilj odgoja. U tom je smislu ustanovio kako odgoj ponajprije služi ojačavanju odgajnikovog moralnog identiteta i prirodnog karaktera, te nudi brojne praktične savjete kako odgajati. S druge strane, konačni smisao zašto odgajati Locke razumijeva u funkciji dobrog načina odgoja koji će odgajnika pripremiti za slobodnu i punopravnu političku participaciju u životu političke zajednice.

Strasti u antropološkoj misli Tome Akvinskoga

Maja POLJAK

Sveučilište u Zadru - Odjel za filozofiju

Neda VUKOVIĆ

Sveučilište u Zadru - Odjel za filozofiju

UDK: 159.942.6:1Thomas Aquinas, sanctus

DOI: 10.15291/ai.3402

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 20. studenoga 2020.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

Antropologija, duša, tijelo, težnja, strasti, požudne i gnjevljive strasti

Toma Akvinski u povijest filozofije zasigurno zauzima mjesto jednog od najsustavnijih i najplodnijih mislioca svih vremena. U njegovom opusu možemo pronaći kako metafizičke i kozmološke, tako etičke, estetičke i epistemološke rasprave. U ovom ćemo se radu posvetiti jednoj od mnogobrojnih tema iz područja antropologije, a ta tema su strasti. Svrha je rada, stoga, ponuditi prikaz Tominog nauka o strastima i njihovog međusobnog odnosa. Važno je istaknuti da njegov nauk o strastima počiva na slici čovjeka kao složenog bića koje se sastoji po svojoj biti od duše i tijela. Stoga prvo poglavlje govori upravo to tome, te ono predstavlja preliminarno poglavlje za sva ostala u kojima je riječ o strastima. Strasti se, kao što ćemo vidjeti, dijele na šest požudnih i pet gnjevljivih. U završnom dijelu rada opisuje se odnos između gnjevljivih i požudnih strasti nakon čega slijedi analiza pojedinačnih strasti. Zaključak nudi jedan opći pregled nekih osnovnih značajki Tomine antropologije vidljivih u njegovom nauku o strastima, pri tom posebno ističući njegov naglasak na složenosti čovjeka od duše kao nematerijalnog principa i tijela kao materijalnog, te njihove intimne povezanosti.

UVOD

Tema rada su strasti (*passiones*) u antropološkoj misli Tome Akvinskoga, a poticaj za njegovu izradu proizašao je iz želje za upoznavanjem tomističkog pogleda na ovu dimenziju ljudskoga života. Osim sustavnosti iznesene misli, jedan od aspekata koji nas je privukao istraživanju jest metafizička utemeljenost tomističke antropologije u kojoj je u više navrata istaknuta slika čovjeka kao bića koje se po biti sastoji od duše i tijela. Strasti predstavljaju samo jedan aspekt ljudskoga života u kojemu je čovjek prikazan u svojoj cjelovitosti i intimnoj povezanosti duše i tijela, a koja je vidljiva iz činjenice što se strasti nalaze u osjetilnoj težnji – koja je moć duše, dok aktualizacija tih istih strasti za sobom povlači određene promjene u tijelu. Rad se sastoji od četiri poglavlja od kojih je prvo posvećeno metafizičkoj analizi čovjeka kao bića koje predstavlja supstancijalno jedinstvo duše i tijela. Razlog započinjanja rada ovom problematikom pronalazi se u tome što sam Toma Akvinski u svome djelu *Teološka suma*, prije analize strasti, nudi analizu čovjeka na metafizičkoj razini postojanja i djelovanja, koja – kao takva – postaje temeljem bilo kojeg drugog govora o čovjeku¹. Nakon prvoga poglavlja prelazi se na problematiku težnje kao specifične vrste moći u kojoj su sve strasti smještene, a koju T. Akvinski dijeli na tri vrste: naravnu ili prirodnu težnju koju posjeduju sva bića, osjetilnu težnju koju posjeduju bića s osjetilnom spoznajom te racionalnu težnju koja je vezana za racionalnu ili razumsku spoznaju, a u ovom materijalnom svijetu posjeduje ju samo čovjek. Najveći naglasak u radu jest na osjetilnoj težnji jer su u njoj smještene strasti. Tu težnju Akvinski dijeli na dvije vrste: požudnu (*concupiscibile*) i gnjevljivu (*irascibile*). U požudnu su težnju smještene strasti kao što je: ljubav, požuda, užitak, mržnja, odbojnost i bol, dok su u gnjevljivu težnju smještene strasti poput: nade, očaja, straha, smjelosti i ljutnje. Toma Akvinski ukupno navodi jedanaest strasti kod čovjeka od kojih šest pripada požudnim, a pet gnjevljivim strastima. Shodno tome, u radu se pobliže opisuje odnos požudnih i gnjevljivih strasti nakon čega slijedi analiza odabranih strasti. No, prije negoli započnemo promišljanje o strastima, zaustavit ćemo se na shvaćanju čovjekove metafizičke strukture T. Akvinskoga, na kojoj je nauk o strastima utemeljen.

¹ U *Teološkoj sumi* Toma Akvinski raspravlja o metafizičkoj strukturi čovjeka te o njegovim specifičnim moćima u pitanjima 75–99 prvoga dijela (*S. Th.* I, q. 75–99), dok raspravu o strastima možemo naći u pitanjima 22–48 prvoga dijela, drugoga dijela *Teološke sume* (*S. Th.* I-II, q. 22–48).

Čovjek kao supstancijalno jedinstvo duše i tijela

Tijekom povijesti filozofije razvila su se razna shvaćanja čovjeka i njegove metafizičke strukture. Tako je npr. Platon naučavao kako je čovjek prema svojoj biti duša koja se služi tijelom, te je odnos duše i tijela shvaćen kao odnos pokretača i pokrenutog (*Zakoni*, 893c-897b). Prema Aristotelu, čovjek predstavlja supstancijalno jedinstvo dvaju različitih principa koji se međusobno odnose kao forma (akt) i materija (potencija) (*De Anima*, II. 1, 412a-b), a zajedno čine jednu supstanciju. Nasuprot tomu, Descartes je zastupao tezu da se čovjek sastoji od dvije supstancije – misleće i protežne (Descartes, 1994), dok kod Thomasa Hobbesa pronalazimo materijalistički nauk prema kojemu je čovjek samo tijelo (Thomas Hobbes, 2005).

T. Akvinski preuzima Aristotelov nauk o hilemorfističkoj² strukturi čovjeka koji se po svojoj biti sastoji od duše i tijela (*S. Th.* I, q. 75, a. 4). Duša predstavlja formu, a tijelo materiju te zajedno čine jednu supstanciju. Akvinski o ovome govori na više različitih mjesta ističući time metafizičku složenost, ali i jedinstvo čovjeka u kojemu su duša i tijelo ujedinjeni ne samo na razini djelovanja, nego i na razini bivstvovanja (*SCG*, cc. 56-57). Time duša i tijelo nisu samo principi bića koje se naziva čovjek, nego su koprincipi. Drugim riječima, kao bismo uopće mogli govoriti o čovjeku, moramo uzeti u obzir i dušu i tijelo. Naime, čovjek nije ni tijelo ni duša, nego nešto treće – jedno biće stavljeno od duše i tijela (*S. Th.* I, q. 75, a. 4).

Važno je odmah na početku spomenuti da – iako čovjek označava jednu jedinstvenu supstanciju u kojoj duša prodire u svaki dio tijela koji je oživljen i po svojoj biti se nalazi u cijelom tijelu i u svakom njegovom dijelu (*S. Th.* I, q. 76, a. 8) – duša ipak za Tomu Akvinskog predstavlja savršeniji princip od tijela. To proizlazi iz činjenice da je duša kao forma ujedno i akt, a tijelo potencija te da je svaka potencija po svojoj naravi usmjerena prema aktu u kojemu se ostvaruje i koji samim time predstavlja njezino savršenstvo. Tako u ovom „spoju duša ima jasnu metafizičku ulogu. Ona je supstancijalna forma u čovjeku koja neposredno oformljuje tijelo. Ona je princip bivstvovanja i djelovanja ljudskog tijela i zato je ona njegova forma (...). Ako smijemo paradoksalno reći, duša je ta koja tijelo čini tjelesnim“ (Dadić, 2010: 210). Drugim riječima, tijelo predstavlja materiju koja je u potenciji živa, a oživjet će

² Hilemorfizam je Aristotelov nauk o metafizičkoj strukturi materijalnih bića koja se sastoje od dvaju unutarnjih metafizičkih koprincipa: materije (grč. *ύλη*) i forme (grč. *μορφή*). Materija i forma međusobno se odnose kao potencija i akt.

tek u spoju s ljudskom dušom, zahvaljujući čemu će ta materija dobiti naziv ljudsko tijelo. Samo dok je oživljeno preko duše, ljudsko tijelo se u punom značenju te riječi može tako i zvati. Ljudska duša je ona koja smješta tijelo u vrstu ljudskih tijela; duša je ona koja mu daje postojanje u aktu (Gilson, 2002: 226).³

U *Teološkoj sumi* Toma Akvinski nudi nekoliko definicija duše; tako kaže da je duša „forma tijela (*forma corporis*)“ (S. Th. I, q. 75, a. 5), „akt tijela (*corporis actus*)“ (S. Th. I, q. 75, a. 1), „prvo počelo života (*primum principium vitae*)“ (S. Th. I, q. 75, a. 1). Ovisno iz kojega aspekta promatra, tu definiciju i nudi. Zaustavimo se na trenutak na definiciji duše kao prvog počela života. Time se zapravo želi kazati da je duša onaj unutarnji, metafizički princip po kojemu živo biće postoji, živi i djeluje. Samim time jasno je da je pojam „duša“ puno širi od pojma „ljudska duša“, te da svako živo biće s kojim se susretnemo u ovom materijalnom svijetu posjeduje dušu kao princip života. Stoga uz ljudsku, razlikujemo i životinjsku i biljnu dušu. Kao princip života, duša osigurava biću savršeniji način postojanja – jer život nije ništa drugo nego jedan od načina postojanja, koje to biće manifestira preko svoga djelovanja u skladu s načelom proizlaženja djelovanja iz bivstvovanja. To se djelovanje, između ostaloga, očituje u određenoj sposobnosti samokretanja i promjene koja nije vidljiva u neživim bićima. Tako npr. živa bića mogu apsorbirati materijal iz svoje okoline i preko hranjenja učiniti ga dijelom sebe, time povećavajući vlastitu masu – što je vidljivo u sposobnosti rasta. Živa se bića mogu razmnožavati, neka od njih se mogu prostorno kretati ili putem spoznaje primati u sebe materijalni svijet na nematerijalan način. To su samo neke od funkcija koje vrši živo biće, a koje ne nalazimo u neživim bićima. Sve to proizlazi iz duše kao principa života – forme koja je savršenija i snažnija od drugih formi.

Unatoč svemu rečenom, duša nije tako savršena da bi sve svoje moći mogla samostalno aktualizirati bez tijela. Sjetimo se – uz to što je princip života, ujedno je i forma u punom značenju te riječi i kao takva pretpostavlja ujedinenje s materijom. Promatrajući, stoga, dušu kao formu lako je, zajedno s Dadićem, zaključiti kako je ljudska duša „po naravi spojena s tijelom. Ona ga formira na naravni način, a ono njoj služi da bi mogla aktualizirati sve svoje moći. Kao što je materija u službi forme, tako i tijelo služi duši da može

³ Nužno je na umu imati činjenicu da je čovjek kao jedno cjelovito biće savršeniji od tijela i duše uzete ponaosob. Duša i tijelo ujedinjenjem u obliku ljudskog bića upotpunjuju se te time tvore cjelinu, koja je uvijek savršenija od dijela.

djelovati u skladu sa svojom naravi“ (Dadić, 2010: 210). Iz toga je jasno kako odgovor na pitanje zašto čovjek ima tijelo, te zašto je to tijelo takvo kakvo jest i s dušom ujedinjeno tako kako je ujedinjeno, treba tražiti u duši, a ne u tijelu. Točnije, u razumu kao njezinoj specifičnoj spoznajnoj moći.

Prema Tomi Akvinskome, ljudska je duša na samom svom početku po pitanju spoznaje *tabula rasa* ili prazna ploča (*S. Th.* I, q. 84, a. 3). Time se želi istaknuti kako ona ne posjeduje nikakvo urođeno znanje, ali je preko svojih spoznajnih moći usmjerena na stjecanje znanja. Ovo početno stanje u kojemu se nalazi – stanje u kojemu posjeduje moć koja još nije prešla u čin – možemo shvatiti kao stanje određene privacije ili lišenosti, jer još ne posjeduje ono što bi po svojoj naravi trebala posjedovati, a to je znanje. Duša ga stječe preko procesa apstrakcije u kojemu apstrahira bit iz materijalnih predmeta. Ta bit u umu postaje opći pojam koji se onda slaže u sudove zajedno s drugim pojmovima, sudovi se zatim slažu u zaključke, te tako čovjek polagano napreduje u svome spoznajnom životu. Međutim, proces apstrakcije kao spoznajni proces ne pretpostavlja samo razum kao spoznajnu moć, nego i cijeli niz osjetila, vanjskih i unutarnjih, preko kojih mi, kao spoznavatelji, primamo u sebe materijalne oznake bića koje spoznajemo, a koje se onda ujedinjuju u fantazmu, a iz te fantazme aktivni um apstrahira bit materijalnog predmeta te ga utiskuje u pasivni um (*S. Th.* I, q. 85, a. 1). No, kako bi mogao apstrahirati bit iz materijalnog predmeta, čovjek prvo mora imati taj materijalni predmet „pred sobom“, i to je ono što mu osjetilna razina spoznaje omogućava. Budući da osjetilna spoznaja podrazumijeva osjetila, a osjetila podrazumijevaju tijelo, jasno je iz prethodno rečenog da duša – upravo zbog toga što ne posjeduje urođene ideje – očekuje ujedinjenje s tijelom kako bi mogla vršiti onu djelatnost koja joj je naravna, a to je razumska spoznaja.⁴ Zato T. Akvinski s pravom kaže da je „najbliža svrha ljudskoga tijela razumska duša i njezina djelovanja“ (*S. Th.* I, q. 91, a. 3), a Gilson ističe da bi bez tijela ljudska duša bila „osuđena na sterilnost i neaktivnost, osim ako sebi ne bi pribavila instrument koji je također u sebi nedovršen, kojeg bi ona iznutra organizirala i oživila i koji bi omogućio duši da uđe u odnos s inteligibilnim objektom koji može primiti u sebe“ (Gilson, 2002: 223).

Time je i na razini djelovanja potvrđeno prethodno rečeno – da se čovjek

⁴ U *Teološkoj sumi* Toma Akvinski pojašnjava ulogu tijela i osjetila u procesu razumske spoznaje te ističe kako činjenica da ljudska duša potrebuje tijelo za razumsku spoznaju ne poništava njezinu samostalnost niti besmrtnost u odnosu na tijelo (*S. Th.* I, q. 75, a. 2; *S. Th.* I, q. 84, a. 6).

po svojoj biti sastoji od duše i tijela, jer sve one djelatnosti koje su ljudske ne mogu biti izvršene samo od duše ili samo od tijela, nego do spoja duše i tijela. Iz ovoga vidimo da duša – iako je savršeniji princip od tijela – kao što je već rečeno, ipak nije toliko savršena da joj nije potrebno tijelo (Pegis, 1976: 156; Gilson, 2002: 229). Ovdje je jasno vidljiv pozitivan pogled na materiju koja se promatra ne samo kao nešto što je dobro u sebi, nego je dobro i za forme koje se s njome ujediniuju. Za Tomu Akvinskoga materijalni svijet nije nešto što je negativno, niti je ujedinjenje duše i tijela posljedica pada. Tijelo nije zatvor za dušu, nego suradnik koji se stavlja njoj u službu. Tako ujedinjenje duše i tijela nije kazna za dušu, nego dobar savez preko kojega duša postiže svoje savršenstvo (Gilson, 2002: 222).

Nakon što smo upoznali osnove razumijevanja metafizičke strukture čovjeka T. Akvinskoga, te njegovo shvaćanje odnosa duše i tijela, predstaviti ćemo njegovo shvaćanje strasti koje za svoju realizaciju pretpostavlja oboje: dušu i tijelo. Započet ćemo razumijevanjem moći težnje, jer strasti su smještene u moć težnje.

Moć težnje

Kao što je već prethodno rečeno, u materijalnom svijetu postoje različite vrste duša i, sukladno tomu, vrste živih bića koje se međusobno razlikuju po stupnju savršenosti postojanja. Na najnižem stupnju savršenstva nalaze se biljke koje svoju razinu savršenstva manifestiraju putem triju temeljnih moći koje svako živo materijalno biće posjeduje: hranjenje, rast i razmnožavanje. Zatim slijede životinje koje, kao i biljke, posjeduju spomenute tri moći, a uz njih posjeduju još neke dodatne, npr. moć osjetilne spoznaje i osjetilne težnje. Čovjek, kao najsavršenije biće u ovom materijalnom svijetu, uz sve navedene moći posjeduje još i moć razumske spoznaje i razumske težnje. Ono što nas u nastavku najviše zanima iz perspektive teme ovoga rada jest moć težnje, točnije moć osjetilne težnje u kojoj se nalaze strasti.

Najjednostavnije rečeno, težnju možemo definirati kao sklonost bića koja ga usmjerava prema određenom objektu. Postoje tri temeljne vrste težnje: naravna (prirodna), osjetilna i razumska. Temeljna i najraširenija vrsta težnje jest naravna težnja koju posjeduje svako biće. Sam njezin naziv označava usmjerenje bića prema onome što je u skladu s njegovom naravi iz koje sama ta težnja direktno potječe. Tako npr. vatra posjeduje težnju ili sklonost

kretanju prema gore ili grijanju tijela koja su u njezinoj blizini, čime ispunjava vlastitu svrhu da kao izvor topline prenosi tu kvalitetu na druga bića. Druga, savršenija vrsta težnje, osjetilna je težnja koju posjeduju životinje i ljudi te je vezana uz osjetilnu spoznaju. Specifičnost osjetilne težnje jest u tome što usmjerava bića prema određenom pojedinačnom, materijalnom dobru koje je prethodno spoznato preko osjetilne spoznaje. Osjetilna je težnja, dakle, vezana uz osjetilnu spoznaju i uz tijelo, tako da se aktualizira ne samo preko duše nego i preko tijela (Dubray, 2020). Posljednja vrsta težnje jest razumska težnja, vezana uz razumsku spoznaju te kao takva za svoj objekt ima opće ili univerzalno dobro, spoznatljivo putem razuma. Važno je spomenuti kako čovjek posjeduje sve tri vrste težnji, no ona koju ćemo u ovom radu detaljnije izučiti jest osjetilna težnja.

Osjetilna je težnja, dakle, ona vrsta težnje koja je vezana uz osjetilnu spoznaju, što je vidljivo u samom njezinu nazivu. Pritom se ograničenosti osjetilne spoznaje prenose i na osjetilnu težnju. Time se zapravo hoće kazati kako osjetilna težnja za svoj objekt ima samo ono što je pojedinačno i materijalno, jer pojedinačni i materijalni objekti jesu oni koje spoznajemo putem osjetilne spoznaje. Zato Gilson ističe da „pokret osjetilne težnje nije ništa drugo nego težnja koja slijedi osjetilnu spoznaju osjetilnog objekta“ (Gilson, 2002: 276).

U osjetilnoj težnji razlikujemo dvije moći koje označavaju dvije vrste osjetilne težnje: požudnu (*concupiscibile*) i gnjevljivu (*irascibile*). Kada je riječ o požudnoj težnji – za svoj objekt ima neko osjetilno dobro ili zlo, dok gnjevljiva težnja za svoj objekt također ima neko pojedinačno, osjetilno dobro ili zlo koje se promatra pod utjecajem određene teškoće stjecanja dobra ili izbjegavanja zla. Naime, prilikom stjecanja određenog osjetilnog dobra ili izbjegavanja nekog osjetilnog zla ponekad ćemo naići na poteškoće koje će nam otežati to stjecanje ili izbjegavanje, a kako bismo to mogli učiniti na raspolaganju nam je gnjevljiva težnja. Gilson to objašnjava sljedećim: „Ono što je teško ili što nam se suprotstavlja, mi ne možemo nadići bez žrtve nekog užitka ili bez rizika da ćemo patiti“ (Gilson, 2002: 277). Stoga nam je potrebna moć koja će nam omogućiti da djelujemo na navedeni način, a to čini gnjevljiva težnja sa svojim pripadajućim strastima.

Pitanje jest – budući da se ove dvije vrste težnje nalaze u osjetilnoj težnji, u kakvom su one međusobnom odnosu? Prema Gilsonu, „gnjevljiva težnja se odnosi prema požudnoj težnji kao njezin čuvar i branitelj. Životinja mora

uništiti svoje protivnike preko gnjevljive težnje, tako da požudna težnja može uživati u svome objektu u miru. Uistinu, životinja se uvijek bori tako da bi sebi osigurala neko dobro (...). Tako da kretnje gnjevljive moći počinju i završavaju u požudnoj“ (Gilson, 2002: 278)⁵. Kako bismo navedeno bolje razumjeli, potrebno je proučiti nauk T. Akvinskoga o strastima.

Strasti

Toma Akvinski strasti definira kao određene pokrete osjetilne težnje u odnosu na neki objekt (*S. Th.* I-II, q. 23, a. 2). Objekt može biti neko osjetilno dobro ili zlo, a koliko postoji pokreta toliko postoji i strasti. T. Akvinski ih sveukupno nabraja jedanaest, dijeleći ih u dvije temeljne grupe: požudne strasti (ljubav, mržnja, požuda, odbojnost, užitak i bol) i gnjevljive strasti (nada, očaj, strah, smjelost i ljutnja). Pokret osjetilne težnje koji T. Akvinski naziva strasti sa sobom povlači neku promjenu u tijelu⁶. Tako su u definiciju strasti – budući su vezane uz osjetilnu razinu ljudskoga života – uključeni oboje, i duša i tijelo⁷.

Vidimo, dakle, kako su strasti podijeljene u dvije skupine – požudne i gnjevljive – u skladu s dvije vrste osjetilne težnje, tako da se strasti međusobno razlikuju ovisno o tome u kojoj se osjetilnoj težnji nalaze, te koji im je objekt (Gilson, 2002: 308-309; Miner, 2009: 53). Sve strasti koje za svoj objekt imaju neko osjetilno dobro ili zlo kao takvo, T. Akvinski smješta u požudnu težnju, dok one koje promatraju dobro ili zlo pod vidikom teškoće stjecanja ili izbjegavanja, pripadaju gnjevljivoj težnji (*S. Th.* I-II, q. 23, a. 1). Sljedeće pitanje koje nas zanima vezano uz strasti, jest – u kakvom su odnosu ove dvije vrste strasti? Prema T. Akvinskome, kao što pokret požudne težnje prethodi gnjevljivoj i pokret gnjevljive težnje završava u požudnoj, jednako tako požudne strasti prethode gnjevljivima i gnjevljive u njima završavaju. Razlog tomu lako možemo pronaći u činjenici da strasti predstavljaju određeni pokret duše, a svaki pokret usmjeren je prema određenom cilju kao

⁵ Ako se uzme primjer gladnog psa, može se kazati da bi pas osjetio ugodu kada bi nešto pojeo, odnosno požudnu težnju prema hrani. S druge strane, može se pretpostaviti još jedan gladni pas te jedan odrezak. Tada psi osjećaju gnjevljivu težnju i nastaje borba za hranu. Kada jedan porazi drugoga, uzet će odrezak. Ovako požudna težnja prelazi u gnjevljivu te iz gnjevljive opet u požudnu, a pas osjeća ugodu kada osvaja odrezak jer je zadovoljio svoju požudnu težnju (Miner, 2009: 23 – 27.)

⁶ Tako T. Akvinski kaže da se „strast nalazi tamo gdje dolazi do tjelesne promjene, a ta je tjelesna promjena nešto što možemo naći u činu osjetilne težnje“ (*S. Th.* I, q. 22, a. 3).

⁷ Ovdje je ponovno potvrđena antropološka slika čovjeka T. Akvinskoga kao jedinstva duše i tijela, stoga ne možemo kazati kako su strasti samo u duši ili da pripadaju samo tijelu – one su vezane uz čovjeka kao jedinstvo duše i tijela.

svojemu ispunjenju. U tom cilju pokret završava te iz stanja kretanja prelazimo u stanje smiraja. Težnja je zadovoljena tek kada se nalazi u stanju posjedovanja svojega dobra prema kojemu je bila usmjerena. Kada je riječ o požudnim strastima i njihovu zadovoljenju, dobro se – kao objekt požudne težnje – posjeduje te osjećamo određeni smiraj u tome činu posjedovanja. S druge strane, ako se govori o gnjevljivim strastima, kada pokret završi, strast koja se osjeća ne pripada gnjevljivim strastima već požudnim. Naprimjer, ako student piše ispit i dobro kojemu teži jest položen ispit, to dobro objekt je požudne težnje. No, postoji teškoća za postizanje toga dobra, čime to prelazi u objekt gnjevljive težnje. Naime, postoji u studentu nada da će položiti navedeni ispit ili strah da neće. Međutim, kada napiše ispit i dođu rezultati, ako je ispit položen, zadovoljena je gnjevljiva težnja jer je teškoća nadidena, te je zadovoljena i požudna težnja jer je zahvatila objekt prema kojemu je težila. No, ono što student osjeća nakon ispita jest strast užitka i sreće, odnosno požudna strast. Nakon zahvaćanja objekta za kojim se teži, nema gnjevljive strasti koja se pojavljuje, već se pojavljuje požudna strast. Iz navedenoga vidljivo je kako požudne strasti prethode gnjevljivim strastima te kako gnjevljive strasti završavaju u požudnim strastima (*S. Th.* I-II, q. 25, a. 3; Miner, 2009: 74).

Razmotrimo sada u kakvome su međusobnom odnosu pojedinačne strasti. Prema Tomi Akvinskome, među velikom većinom strasti postoji određena suprotstavljenost. Na temelju te suprotstavljenosti strasti svrstava u parove, npr. ljubav i mržnja ili nada i očaj. Ta suprotstavljenost dvostruka je: jedna s obzirom na suprotstavljenost objekta (dobro ili zlo), druga s obzirom na pokret u odnosu na isti objekt, (a taj pokret može biti pokret približavanja ili povlačenja). Među požudnim strastima postoji samo prva vrsta suprotstavljanja koja je utemeljena na razlici u objektu, dok u gnjevljivim strastima postoje obje vrste suprotstavljanja. Razlog za to Toma Akvinski nalazi u činjenici što je objekt požudne težnje osjetilno dobro ili zlo, te su kao takvi jednostavniji objekti. Dobro može biti samo objekt prema kojemu se teži jer ništa ne izbjegava dobro kao takvo, nego teži za njim. Jednako tako, ništa ne teži za zlim kao takvim, nego ga sve izbjegava tako da zlo ne može biti ono prema čemu se krećemo, nego ono od čega se krećemo. Tako požudna težnja – kada za svoj objekt ima dobro – teži prema njemu preko tri strasti: ljubavi, požude i užitka. S druge strane, kada požudna težnja za svoj objekt ima zlo, njezin se pokret manifestira u obliku tri strasti: mržnje, odbojnosti i boli (*S.*

Th. I-II, q. 23, a. 2). Na temelju ove distinkcije T. Akvinski unutar požudne težnje imenuje sljedeće suprotstavljene parove: ljubav i mržnju, požudu i odbojnost, užitak i bol.

Za moć težnje dobro, kao takvo, ima moć privlačnosti, a zlo snagu odbojnosti. Tako da dobro u moći težnje uzrokuje određenu inklinaciju i taj pokret pripada ljubavi. Suprotno tome jest mržnja koja za svoj objekt ima zlo koje svojom odbojnošću uzrokuje strast mržnje. Ako dobro još uvijek ne posjedujemo, ono kao takvo u moći težnje uzrokuje pokret za postizanjem toga dobra i to je vezano za strast požude. Njoj je suprotstavljena strast odbojnosti ili averzije koja za svoj objekt ima zlo koje još ne posjeduje te njegova odbojnost u nama izaziva određeno gađenje. Kada je dobro stečeno, onda uzrokuje smiraj u moći težnje izazvan stanjem posjedovanja dobra prema kojemu smo težili. Taj smiraj tada pripada strasti užitka, dok je njoj suprotstavljena strast boli koja se sastoji u zlu gubitku ili neposjedovanju dobra kojemu smo težili.

Kada je riječ o gnjevljivoj težnji, kako je već rečeno, Akvinski ovdje vidi dvije vrste suprotstavljanja: s obzirom na objekt i s obzirom na pokret u odnosu na taj objekt. Objekt gnjevljivih moći osjetilno je dobro ili zlo promatrano - ne kao takvo, nego pod aspektom poteškoće ili napora u postizanju ili izbjegavanju. Kada je dobro kojemu težimo teško postići, promatrano iz perspektive njegove privlačnosti, ono u nama budi strast nade da ćemo ga jednom posjedovati. No, ako ga promatramo iz perspektive napora ili poteškoće koju njegovo stjecanje zahtjeva, u nama pobuđuje strast očaja. Kada je riječ o strasti straha koja označava pokret povlačenja, ona za svoj objekt ima neko buduće zlo koje je teško izbjeći, a to zlo promatrano je prvenstveno iz perspektive teškoće izbjegavanja. No, kada to isto zlo promatramo iz perspektive onoga što želimo nadići - jer nam predstavlja određeni izazov, te ne želimo tome zlu podleći - ono u nama budi pokret približavanja s ciljem pobjede nad tim zlom, a to je pokret strasti smjelosti. Tako, prema T. Akvinskome, ovdje imamo „dvije vrste suprotstavljanja u strastima duše: jednu u odnosu na objekte, tj. dobro i zlo [nada i strah]; drugu u odnosu na prilaznje ili izbjegavanje [smjelost i strah]“ (*S. Th.* I -II, q. 23, a. 3.). Govoreći o gnjevljivoj strasti ljutnje, Toma Akvinski kaže da ju uzrokuje zlo koje je prisutno, te da kao takva nema svoju suprotnost.

Požudne i gnjevljive strasti

Razmotrimo sada neke od ovih strasti pojedinačno. Možemo krenuti sa strasti ljubavi koja prema T. Akvinskome spada među primarne strasti te se nalazi u požudnoj težnji. Razlog tomu jest taj što ona označava primarni pokret ili primarnu promjenu „koja je uzrokovana u težnji od strane objekta težnji“ (S. Th. I-II, q. 26, a. 2). Nalazi se u požudnoj težnji zato što za svoj objekt ima dobro kao takvo, a ne dobro shvaćeno pod utjecajem neke teškoće kao što je slučaj sa strastima koje pripadaju gnjevljivoj težnji (S. Th. I-II, q. 26, a. 1). Dobro koje predstavlja objekt ljubavi prema toj se strasti odnosi kao njezin uzrok, tako da je dobro istovremeno i objekt i uzrok ljubavi. Objašnjenje za to nalazimo u činjenici da je ljubav strast koja se nalazi u moći težnje, a težnja je pasivna moć koju pokreće njezin objekt (S. Th. I-II, q. 27, a. 1), baš kao što je osjetilna spoznaja pasivna moć koju pokreće ili aktualizira njezin objekt. No, kako bi to dobro - koje je objekt ljubavi - moglo pokrenuti tu strast u nama, kako bi ju moglo aktualizirati, ono prvo mora biti spoznato jer smo mi po svojoj naravi bića koja su obdarena spoznajom te su kod nas osjetilna i racionalna težnja uvjetovane osjetilnom i racionalnom spoznajom. Iz toga proizlazi sljedeće - osjetilna i racionalna težnja ne mogu težiti za objektom koji nije spoznat prikladnom spoznajnom moći. Zato T. Akvinski kaže da je spoznaja uzrok ljubavi, jednako kao što je dobro njezin uzrok, jer dobro može biti voljeno samo ako se spozna kao dobro (S. Th. I-II, q. 27, a. 2).

Nadalje, Akvinski razlikuje nekoliko vrsta ljubavi. Prva je raspodjela utemeljena na razlici među vrstama težnje. Tako, budući imamo naravnu, osjetilnu i racionalnu težnju, imamo i naravnu, osjetilnu i racionalnu ljubav. U svakoj od ovih vrsta težnji pojam „ljubav“ označava onaj prvi pokret težnje prema njezinu objektu. U naravnoj težnji taj pokret uzrokovan je određenom proporcijom i prikladnošću koja postoji između objekta težnje i naravi samoga subjekta težnje. Stoga se ta vrsta ljubavi zove naravna ili prirodna ljubav. Uz naravnu ljubav postoji još osjetilna ljubav - uzrokovana osjetilnom spoznajom osjetilnog dobra - te racionalna ljubav - uzrokovana racionalnom spoznajom inteligibilnog dobra. Druga razdioba ljubavi jest požudna ljubav i ljubav prijateljstva, utemeljena na razlici objekata prema kojima je usmjerena⁸. Prema Akvinskome, ljubav može biti usmjerena prema jednome

⁸ Sintagma „ljubav prijateljstva“ potrebna je jer je značenje te sintagme različito od značenja pojma prijateljstva u filozofiji Tome Akvinskoga (Miner, 2009: 122 - 123).

od dvaju sljedećih objekta: prema dobru kao takvome koje čovjek želi za sebe ili za drugoga te je - u tome slučaju - riječ o požudnoj ljubavi, zajedničkoj ljudima i životinjama. S druge strane, ljubav može biti usmjerena prema dobru drugoga, a objekt naše težnje tako više nije dobro koje želimo postići za sebe, nego dobro koje želimo za drugoga⁹ (Miner, 2009: 122 – 123).

Prethodno je rečeno da ljubav predstavlja primarni pokret težnje prema dobru, no kao što težnja za svoj objekt može imati dobro, jednako tako može imati i zlo. Zato u tome slučaju govorimo o strasti mržnje koja među požudnim strastima predstavlja suprotnost ljubavi, kao što je već rečeno.

Ljubav za Tomu Akvinskoga predstavlja određeni sklad težnje s onim što je spoznato kao prikladno, dok je mržnja nesklad težnje s onim što je spoznato kao odbojno i štetno. Ono što je prikladno, prikladno je pod aspektom dobra, a ono što je odbojno, odbojno je pod aspektom zla. S obzirom na dobro kao uzrok ljubavi, suprotnost dobru jest zlo kao uzrok mržnje. Tako se za T. Akvinskoga ljubav sastoji u određenom slaganju onoga koji voli s voljenim objektom, dok se mržnja sastoji u neslaganju i neskladu, a taj nesklad uzrokovan je uništavanjem i ometanjem sklada.

Požuda je strast koja se također nalazi u požudnoj težnji te je usmjerena na ugodno dobro koje još ne posjedujemo. Dobro kao takvo može biti dvostrukog reda: osjetilnog ili inteligibilnog. Osjetilno dobro jest ono koje spoznajemo putem osjetila te je, samim time, vezano za ono što je materijalno i pojedinačno. S druge strane stoji inteligibilno dobro koje spoznajemo razumom. Osjetilno, ugodno dobro jest ono koje predstavlja objekt požudne strasti, stoga T. Akvinski ističe kako požudi prethodi osjetilna ljubav prema dobru pa na taj način ljubav postaje uzrok požude. U odsutnosti ovog objekta pojavljuje se požuda koju privlači objekt već spoznat i voljen, a u onom trenutku kada posjedujemo taj objekt, strast požude pretvara se u užitak koji označava smiraj težnje. Drugim riječima, ako je objekt prisutan - uzrokuje da „moć u njemu nađe smiraj, ako je odsutan uzrokuje da se moć prema njemu kreće. Stoga objekt osjetilnog užitka (...) uzrokuje požudu kada je odsutan i privlači moć prema sebi, te uzrokuje užitak ukoliko čini da moć nađe smiraj u njemu“ (*S. Th.* I-II, q. 30, a. 2). Užitak tako označava određeni smi-

⁹ Istaknimo još kako - s obzirom na ljubav prijateljstva - treba pripaziti na to da strast koju doživljavamo uistinu jest ljubav prijateljstva, a ne požudna ljubav. Naime, ljubav prijateljstva prema drugome pretpostavlja da je druga osoba voljena zbog nje same te joj, kao takvoj, želimo dobro. Stoga, ljubav prijateljstva nije kada čovjek tvrdi da nekoga voli radi određenih kvaliteta koje mu pružaju ugodu, nego toj drugoj osobi treba željeti dobro i voljeti ju zbog nje same, a ne zbog ugone koju njezina prisutnost uzrokuje (Miner, 2009: 122 – 125; Gilson, 2002: 311).

raj osjetilne težnje do kojega dolazi kada posjedujemo objekt za kojim smo težili i koji je zadovoljio našu težnju (Gilson, 2002: 316 – 317).

T. Akvinski razlikuje dvije vrste užitka, od kojih jedna pripada čovjeku jer je vezana uz razumsku spoznaju te ju Akvinski naziva sreća. S druge strane stoje užitci koji pripadaju tjelesnim užicima te zahtijevaju samo osjetilnu spoznaju, a čovjek ih dijeli sa životinjama. Iz toga uočavamo kako čovjek, zbog svoje sposobnosti za razumsku i osjetilnu spoznaju, može iskusiti i tjelesne i razumske užitke. Razumski užitci savršeniji su upravo zato što su prožeti razumskom spoznajom koja je savršenija od osjetilne spoznaje (*S. Th.* I-II, q. 31, a. 3; Miner, 2009: 161 – 165; Gilson, 2002: 317).

Užitku je suprotstavljena bol koja za svoj objekt ima prisutno zlo. Kako bi neki subjekt iskusio bol i tugu, potrebno je zadovoljiti dva uvjeta: ostvariti povezanost između subjekta i objekta te spoznaju ove povezanosti od subjekta. Jednako kao i kod užitka, spoznaja navedene povezanosti između subjekta i objekta može biti osjetilna i razumska. Kada je riječ o osjetilnoj spoznaji, tada se govori o boli. No, kada je povezanost spoznata razumom, riječ je o tuzi. Važno je naglasiti kako bol može biti prisutna samo u sadašnjosti jer je rezultat osjetilne spoznaje, dok tuga može biti prisutna u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti jer proizlazi iz razumske spoznaje. Osim što su bol i tuga teret za dušu, jer se zbog njih ne može usmjeriti na ništa drugo, T. Akvinski smatra tugu najštetnijom strašću za tijelo.

Nakon požudnih strasti prelazimo na gnjevljive, a među njima prvo na nadu. Za nadu T. Akvinski navodi četiri bitna elementa po kojima se razlikuje od ostalih strasti. Prvo, nada jest strast koja za svoj objekt ima neko dobro, što ju razlikuje od straha koji za svoj objekt ima neko zlo. Drugo, nada je usmjerena budućnosti, jer se ne može odnositi na neki objekt koji je prisutan, tj. koji već posjedujemo. Ovaj drugi element koji poblizje označava nadu kao strast ujedno objašnjava i treći element koji je zajednički svim gnjevljivim strastima, a taj je postojanje napora i teškoća vezanih za taj objekt. Drugim riječima, čovjek se ne nada nečemu što može imati kad god poželi, već se nada onome što mu nije nadohvat ruke. Četvrto – iako se čovjek nada onome što ne može imati kad to poželi, objekt nade treba biti moguće postići. Upravo u ovome elementu krije se razlika između nade i očaja čiji objekt nije moguće postići, te iz te nemogućnosti proizlazi očaj. Jedan od uzroka nade jest iskustvo, ali i sve ono što čovjeka potiče da misli kako je moguće zadobiti teško dohvatljiv objekt (*S. Th.* I-II, q. 40, a. 5).

Govoreći o očaju, ponovno istaknimo kako je on među gnjevljivim strastima suprotnost nadi. Međutim, očaj - kao i nada - za svoj objekt ima neko dobro, a glavna razlika među njima jest ta što je objekt očaja neko dobro koje nije moguće postići, kao što je već rečeno. Ukratko, i nada i očaj pretpostavljaju težnju prema nekome dobru. No, kako bi taj objekt pobudio u nama strast nade, treba biti spoznat kao neko dobro, mi za tim dobrom trebamo težiti, ali to dobro mora sa sobom nositi određenu poteškoću koja je vezana za njegovo postizanje pod uvjetom da je ono ipak nešto što možemo postići. Kada je riječ o očaju, njegov objekt mora zadovoljiti sve ove uvjete osim posljednjega, jer dobro koje u nama budi očaj jest dobro za kojim težimo, a koje ne možemo postići. Dakle, nada i očaj pretpostavljaju težnju, jer kada ne bi pretpostavljale težnju onda ne bi ni postojali, jer čovjek se nada i očajava samo s obzirom na onaj predmet kojemu teži (*S. Th.* I-II. q. 40, a. 4).

Strah je strast koja za svoj objekt ima neko buduće zlo koje je teško izbjeći. Intenzitet zla, kada je riječ o strahu, manji je od intenziteta zla - kada je riječ o boli i tuzi. Objašnjenje navedenoga jest u tome što se strah tiče budućeg zla, dok se bol i tuga tiču zla prisutnog u sadašnjosti. Ipak, treba istaknuti kako objekt straha, ako prijeđe iz budućnosti u sadašnjost, postaje objekt tuge i boli (*S. Th.* I-II, q. 41, a. 1). Smjelost je strast koja se odnosi prema strahu kao što se nada odnosi prema očaju. Drugim riječima, smjelost je suprotnost strahu s obzirom na to da strah želi izbjeći buduće zlo, odnosno strah se povlači od svog objekta jer u budućem zlu vidi poraz. S druge strane, smjelost se suprotstavlja budućem zlu zbog nade u vlastitu pobjedu nad istim. Stoga T. Akvinski zaključuje kako smjelost proizlazi iz nade, dok strah proizlazi iz očaja (*S. Th.* I-II, q. 45, a. 2).

Govoreći o ljutnji, T. Akvinski u *Teološkoj sumi* obrađuje ljutnju kao posljednju strast koja uključuje i druge, prethodeće joj, strasti jer „kretanja ljutnje se ne pojavljuje osim kada je neka bol nanescena i osim ako ne postoji želja i nada za osvetom“ (*S. Th.* I-II, q. 46, a. 1). Ljutnja je usmjerena osveta koja se sastoji u ispravljanju nanesenog zla i nepravde te je također usmjerena protiv onoga koji je tu ljutnju u nama izazvao (*S. Th.* I-II, q. 46, a. 3). U čovjeku je motivirana počinjenim zlom ili nepravdom, a posebnu težinu sa sobom nosi činjenica - ako su to zlo i nepravda učinjeni, ne iz neznanja ili neke strasti koju nismo mogli kontrolirati, nego na temelju izbora. Stoga je ljutnja usmjerena osveta koja se promatra kao zadovoljenje pravde i ispravlja-

nje nepravde. Jedna od temeljnih specifičnosti ljutnje prema T. Akvinskome jest ta što među gnjevljivim strastima ona nema svoju suprotnost.

ZAKLJUČAK

Nakon ovoga pregleda, određene karakteristike antropologije T. Akvinskoga izlaze na „površinu“ te nam omogućavaju ne samo bolje razumijevanje Akvinčeve misli, nego i bolje razumijevanje samoga čovjeka. Prva karakteristika njegove antropologije koju primjećujemo jest isticanje čovjekove složenosti na metafizičkoj razini. Čovjek se – prema Tomi Akvinskome – sastoji od dvaju metafizički različitih principa: duše i tijela. U ovome spoju duša predstavlja formu, te je samim time duhovna (nematerijalna), a tijelo predstavlja materiju. Tako čovjek prema svojoj biti nije jednostavno, nego složeno biće¹⁰. Ta je složenost vidljiva ne samo na razini postojanja, kao što je ovdje spomenuto, nego i na razini djelovanja. Uočavamo kako je, prema svojim sposobnostima, čovjek složenije biće od drugih živih materijalnih bića kao što su biljke i životinje. Čovjek, naime, posjeduje sve moći koje posjeduju one, ali uz to on ima i dvije koje su za njega u materijalnom svijetu specifične, a to su razum kao spoznajna moći i volja kao moć težnje.

Druga stvar koju možemo primijetiti u antropologiji T. Akvinskoga vezana je za prethodno rečeno – složenost čovjeka – te se odnosi na cjelovitost čovjeka. Kod T. Akvinskoga pojam čovjek ne može se u punom značenju riječi odnositi samo na tijelo ili dušu, nego na složenicu duše i tijela kao cjelinu. Prema Akvinskome, duša i tijelo kao forma i materija dvije su nepotpune stvarnosti kada se promatraju same u sebi. Svoju puninu i savršenstvo ostvaruju samo kada su ujedinjene i tim činom ujedinjenja čine jednu supstanciju. Iako je ljudska duša u mogućnosti samostalno djelovati i postojati, važno je naglasiti kako ona ne postoji na isti način ujedinjena s tijelom i razdvojena od istoga. Tijelo je duši potrebno kako bi mogla spoznavati na način na koji spoznaje. Iz toga je jasno da je ljudska duša bitno „raspoloživa za ujedinjenje s tijelom i to je ujedinjenje u skladu s njezinom naravi, a nije prisilno ili uzgredno“ (Dadić, 2010: 207). Stoga možemo zaključiti kako je osobito važna komponenta antropološke misli T. Akvinskoga cjelovitost čovjeka. Iako je

¹⁰ Prema T. Akvinskome, složenost čovjeka višestruka je: od potencije i akta, biti i bitka, supstancije i akcidenata.

duša savršenija od tijela, jedinstvo duše i tijela savršenije je od duše ili tijela uzetih pojedinačno. Kroz ovu komponentu treba shvatiti i strasti, jer one pripadaju čovjeku kao cjelovitom biću, jedinstvu duše i tijela. Sve navedene komponente vode do slike o čovjeku. Čovjek je na najvišem stupnju savršenosti postojanja u materijalnom, a na najnižem stupnju savršenosti postojanja u duhovnome svijetu, ali ipak zahvaća u isti. Čovjekova cjelovitost mu omogućava zahvaćanje u materijalni i duhovni svijet, stoga Dadić s pravom može kazati da čovjek predstavlja horizont stvaranja (Dadić, 2010: 202).

Sljedeća komponenta misli T. Akvinskoga jest hijerarhijski odnos, vidljiv ne samo u njegovoj kozmologiji gdje Bog predstavlja najsavršenije biće, nakon kojeg dolaze anđeli, ljudi, životinje, biljke te neživi svijet. Ta se hijerarhija odražava i u njegovu shvaćanju samoga čovjeka. Na metafizičkoj razini postojanja, duša jest akt i forma tijela te ga, kao takva, čini ljudskim tijelom. Gilson naglašava da za „Tomu kao i za Aristotela, duša ne daje tijelu samo kretanje, ona ga čini tijelom. Leš nije tijelo. Duša čini da ono postoji kao tijelo. Duša je ona koja ujedinjuje i organizira ono što danas zovemo bioke-mijskim elementima (...) tako da bi iz njih stvorila živo tijelo. U tom punom značenju riječi duša je za tijelo njegov prvi akt“ (Gilson, 2002: 219). Ta je duša nematerijalna kao i svaka druga forma, ali se od ostalih formi razlikuje i na temelju te razlike ljudska duša spada u višu kategoriju forme, čovjeka čineći višom vrstom bića. Duša je tako u odnosu na tijelo hijerarhijski savršeniji princip. Unutar samih moći također postoji hijerarhija. Vegetativne moći na najnižoj su razini moći koje živo biće posjeduje. Zatim dolaze animalne moći, a na kraju racionalne. U spoznaji također vlada hijerarhijski odnos jer je razumska spoznaja savršenija od osjetilne s obzirom na objekt obiju, a kada je riječ o moćima težnje - jasno je da je razumska težnja savršenija od osjetilne i naravne jer je njezin objekt dobro uopće, te kao takva pripada samo čovjeku. Osjetilna težnja savršenija je od prirodne jer teži nekom pojedinačnom dobru, a zajednička je životinjama i čovjeku, dok naravna težnja pripada svim stvorenim bićima, a teži postizanju savršenosti svakog stvorenog bića u skladu s naravi istoga. Hijerarhijski odnos prevladava i među pojedinim strastima, jer su savršenije one strasti koje se promatraju pod aspektom dobra od onih koje se promatraju pod aspektom zla.

Posljednja komponenta koju uočavamo jest cikličnost, posebno vidljiva u odnosu između požudnih i gnjevljivih strasti. Naime, požudne strasti prethode gnjevljivima, a objekti gnjevljivih strasti nakon nadilaženja teškoća za

njihovo zahvaćanje zadovoljavaju požudne strasti. Jednako tako, cikličnost je zamjetljiva između i unutar pojedinih strasti. Primjerice, kada je riječ o ljubavi, sklonost prema objektu težnje zahvaćanjem objekta ne prestaje, već sklonost traje pa se posljedično izmjenjuju težnja i užitak u smislu odmora težnje.

Ako razumijevanje čovjeka T. Akvinskoga usporedimo s današnjim, nalazimo zamjetne razlike. Principi na kojima je misao T. Akvinskoga utemeljena, i svjetonazor iz kojeg je proizašla, drugačiji je od onoga koji prevladava u današnjem svijetu preplavljenom težnjom za materijalnim dobrima, istovremeno svjesnom da to čovjeka ne može zadovoljiti. Unatoč tome što ova misao potječe iz 18. stoljeća te je - s obzirom na svoju kompleksnost - današnjem čitatelju zahtjevna, upravo zahtjevnost u istraživanju ove teme, te izazov koji je od početka predstavljala, rezultirali su većim zadovoljstvom njezine obrade. Znatiželja o filozofiji Tome Akvinskoga, o čovjeku i o strastima koja je ovoj temi kao poticaj prethodila, ovim istraživanjem nije utažena, već dodatno produbljena. Naime, smatramo da ono što treba čovjeku danas biti primjer i poticaj u Akvinskevoj antropologiji jest prihvaćanje vlastite cjelovitosti, veličine, ali i manjkavosti u materijalnom i duhovnom svijetu te veća usmjerenost na razumske negoli tjelesne užitke.

LITERATURA

- AKVINSKI, T. (2017). *The Summa Theologiae* of St. Thomas Aquinas, New Advent. <https://www.newadvent.org/summa> (pristupljeno 1. veljače 2020.).
- AKVINSKI, T. (1993). *Suma protiv pogana*, Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- AKVINSKI, T. (1990). *Izbor iz djela*, Zagreb: Naprijed.
- ARISTOTEL. (1996). *De Anima*, Zagreb: Naprijed.
- DADIĆ, B. (2010). *Filozofija i zbilja. Rasprave iz srednjovjekovne filozofije*. Split: Naklada Bošković.
- DESCARTES, R. (1994). *Metafizičke meditacije*. Zagreb: Demetra.
- DEVINE, A. (1911). *Passions*. In *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert Appleton Company. <http://www.newadvent.org/cathen/11534a.htm> (pristupljeno 4. svibnja 2020.).
- DUBRAY, C. (1907). *Appetite*. In *The Catholic Encyclopedia*. New York: Robert

- Appleton Company. <http://www.newadvent.org/cathen/01656a.htm> (pristupljeno 4. svibnja 2020.).
- GILSON, E. (2002). *Thomism*, Ontario: PIMS.
- HOBBS, T. (2005). *The English Works of Thomas Hobbes, Vol. I*. Boston: Adamant Media Corporation.
- MINER, R. (2009). *Thomas Aquinas on the Passions*. New York: Cambridge University Press.
- PEGIS, A. C. (1976). *St. Thomas and the Problem of the Soul in the Thirteenth Century*. Ontario: PIMS.
- PLATON. (1957). *Zakoni*. Zagreb: Naprijed.
- VEREŠ, T. (2005). *Izabrano djelo – Toma Akvinski*. Zagreb: Globus.

PASSION IN ANTHROPOLOGICAL THOUGHT OF THOMAS AQUINAS

Maja POLJAK

Department of Pfilodophy, University of Zadar

NEDA VUKOVIĆ

Department of Pfilodophy, University of Zadar

SUMMARY

KEYWORDS:

Anthropology, soul, body, appetite, passions, irascible and concupiscible passions

In the history of philosophy, Thomas Aquinas represents one of the most systematic and fruitful thinkers of all time. His works encompass from metaphysical and cosmological, to ethical, aesthetical and epistemological discussions. In this article we wish to inquire into one of the many topics in anthropology which Thomas touched upon, and that is the question of passions. The purpose of this article is to show the outline of Thomas' teaching on passions and their respective relation. It is important to note that his teaching rests upon an understanding of a human being as a composite being which, by its nature, consists of body and soul therefore the first chapter covers exactly that, and it represents preliminary chapter for the subsequent ones which address passions. Passions, as we shall see, are divided into six concupiscible and five irascible passions. The final chapter describes the relationship between concupiscible and irascible passions and analyzes the passions individually. The conclusion offers a general overview of Thomas' anthropology as demonstrated in his teaching on passions, giving a special highlight to his understanding of man as a being composite of soul as a immaterial principle and body as a material principle, and their intimate union.

Dom za stare i nemoćne: Dom Sveti Frane

Nataša BARIŠIĆ

Sveučilište u Zadru - Odjel za pedagogiju

UDK: 364.65-053.9(497.5Zadar)

DOI: 10.15291/ai.3403

STRUČNI ČLANAK

Primljeno: 27. veljače 2021.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

Dom Sv Frane, korisnici, odgoj, obrazovanje, socijalni radnik, stručni tim

Analizom demografske slike Republike Hrvatske vidljivo je da postotak ljudi treće životne dob bilježi rast već dugi niz godina. Iz tog razloga teži se unapređenju kvalitete života i stvaranju adekvatnih uvjeta za cjeloživotno obrazovanje starije populacije općenito, a samim time i za boravak u domovima za stare i nemoćne. Domska pedagogija temelji se na proučavanju života i uvjeta u domovima, što je i predmet ovog rada. Dom kao odgojna sredina pruža različite pedagoške i odgojne prilike za rad, kroz koje korisnici, osim adaptacije na novi način života, zadovoljavaju i svoje druge potrebe. U ovom radu detaljno se prikazuje organizacija Doma sv. Frane u Zadru, program rada ustanove, kao i postavljeni ciljevi kojima se teži u raznim oblicima rada s korisnicima. Također se navode stručni profili stručnjaka koji su najadekvatniji u takvim ustanovama, među kojima se posebno ističe suradnja socijalnog pedagoga i socijalnog radnika. Brojne socijalne vrijednosti i načela na kojima se planira rad temelj su kvalitetne suradnje i napretka korisnika kao zajedničkog postignuća.

UVOD

Suvremeni trendovi u obrazovanju odraslih teže stvaranju prilike za kontinuirano učenje i unaprjeđenje od mladosti do kasne starosti. Uzimajući to u obzir, tema ovoga rada temelji se na pregledu razvoja i uvjeta života u Domu *Sveti Frane* u Zadru, kao specifičnom okruženju života korisnika.

Dom za odrasle osobe *Sveti Frane* ustanova je osnovana u Zadru 1883. godine, a do danas se bavi pružanjem potrebne skrbi osobama odrasle i starije dobi. Početci doma obilježeni su dobrovoljnim prilozima građana Zadra pod upravom Javne dobrotvornosti¹, na kojima je utemeljeno utočište *Sveti Frane* (u neposrednoj blizini samostana). Kroz nadolazeće razdoblje burnih ratnih, ekonomskih i političkih zbivanja ustanova se održala kao takva i nastavila pružati plemenitu skrb o starijim, bolesnim i socijalno ugroženim osobama. S vremenom se javila potreba za zakonskom regulativom ustanova, zbog čega je 24. kolovoza 1993. godine donesen Zakon o ustanovama. Time je osnivačka prava nad Domom *Sveti Frane* dobila Republika Hrvatska, a funkcija obavljanja te uloge dodijeljena je tadašnjem Ministarstvu rada i socijalne skrbi (današnje Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike). Posljednjih godina postupnom je rekonstrukcijom preuređena i prilagođena korisnicima, kako bi se postigla kvalitetnija razina pružanja skrbi. Dom pruža usluge skrbi odraslim osobama s mentalnim oštećenjima kojima nije potrebno bolničko liječenje, a koje ne mogu primiti skrb u vlastitoj obitelji ili nekim drugim načinom. Prema kapacitetima doma, omogućen je smještaj za ukupno šezdeset korisnika, od čega trideset i sedam u Jedinici za pojačanu njegu (za funkcionalno ovisne). Život u domu obogaćen je kombinacijom različitih stručnih profila, pri čemu se surađuje s brojnim ustanovama i institucijama na svim razinama, od lokalne do državne (URL 1).

Gledajući kompletnu sliku procesa starenja stanovništva u 21. stoljeću, osim usavršavanju i prilagođavanju zdravstvene, socijalne i mirovinske skrbi, u cijelom svijetu teži se kvalitetnom gospodarskom, odgojnom i obrazovnom sustavu. U nastavku rada opisana je djelatnost Doma *Sveti Frane* kroz njegovu povijest, organizaciju rada, ustroj, programe, organizaciju stručnih radnika, isticanje uloge socijalnog pedagoga i ostalih stručnih profila te mogućnost unaprjeđenja kvalitete rada u domovima za starije i nemoćne.

¹ Udruženje osnovano sa svrhom pomaganja siromasima i ostalim potrebitim osobama; uzdržavano ostavštinama, darovima i doprinosima

DOMSKA PEDAGOGIJA

Prema Rosiću (2007), pet je osnovnih disciplina koje čine polje pedagogije: sustavna ili opća pedagogija, metodologija pedagogije, didaktika, povijest pedagogije i komparativna pedagogija. Uz osnovne discipline razvio se i niz posebnih pedagoških disciplina čiji je zadatak bavljenje odgojem u posebnim pedagoškim situacijama. „Domska pedagogija je znanstvena disciplina opće ili sustavne pedagogije koja istražuje, proučava, unapređuje i anticipira odgoj u domovima, uvjete i mogućnosti, organizaciju života i rada, načela, metode i sredstva odgojnog rada te međusobne interakcije unutar odgojno-obrazovne djelatnosti i između društva i svijeta rada“ (Rosić, 2007: 52). Međutim, prema pravilniku o znanstvenim i umjetničkim područjima iz 2016. godine, pedagogija se dijeli na nekoliko grana: opća pedagogija, didaktika, opća i nacionalna povijest pedagogije, pedagogija ranog i predškolskog odgoja, školska pedagogija, visokoškolska pedagogija, andragogija, socijalna pedagogija, obiteljska pedagogija, i posebne pedagogije unutar koje bi na temelju navedenog mogli svrstati domsku pedagogiju.

Rosić (2007) navodi kako je svrha domske pedagogije proučavanje odgoja u domovima, što obuhvaća dječje domove (domove za djecu bez roditeljske skrbi), učeničke, studentske, domove za odrasle i ostale oblike u sustavu odgoja i obrazovanja. Također ističe kako je važno u domskom odgoju ne davati gotova rješenja i napatke, već potaknuti sve sudionike da pronađu sebe, provjeravaju svoj rad (odgajatelji, njegovatelji i ostali djelatnici) te unutar toga pronalaziti istinu o domskom odgoju i njegovoj zadaći.

Nadalje, Bach (1999) smatra kako bi se odgoj ljudi s teškoćama trebao sve više odvijati unutar redovitog odgojnoga puta, čime bi se uspostavila temeljna integracija. Starijim osobama s teškoćama potreban je pedagoški poticaj u radu, osobito ako imaju mentalnih i emocionalnih slabosti te su ovisni o tuđoj skrbi, kao u slučaju korisnika Doma *Sveti Frane*. Načelno je odgoj u krugu obitelji ipak u prednosti u usporedbi s odgojnim djelovanjem i životom u domu, međutim, postoje različiti razlozi za odgoj ljudi s teškoćama u domovima: ako ne postoji nikakva primjerena osnovna pomoć, mjesto za njegu, niti se može ostvariti kompetentnost za samostalni život; nedostatak roditelja ili djece koja bi vodila brigu o osobi kojoj je potrebna pomoć; zahtjevnost za staratelje/negovatelje; opterećenost uslijed kroničnog oboljenja drugih članova obitelji; ekstremna emocionalna napetost u krugu obitelji; kućne nesavladljive teško-

će; medicinske potrebe koje uvjetuju neposrednu blizinu liječnika; ekstremno nepovoljne prometne prilike koje onemogućuju bilo kakva potrebna kretanja.

Dom kao odgojna sredina

Prema Vujčiću (2013), odgoj se odvija kroz odnos odgajatelja i odgajanika, a uključuje odabrana sredstva kojima se nastoje postići postavljeni pedagoški ciljevi. Autor smatra kako odgoj ima individualnu i društvenu dimenziju. Gledajući kroz individualnu dimenziju, pedagoška aktivnost nije za svakoga jednaka, nego je „obojena“ i usmjerena individualnim karakteristikama odgajanika (njegovim genetskim predispozicijama, razvojnim potencijalima te interakcijom s okolinom u kojoj obitava). Rosić (2007) također odgojni proces promatra kroz odgojnu okolinu.

Svaka odgojna sredina uključuje fizičko, psihološko, socijalno, tehničko, kulturno, vjersko i drugo okruženje potrebno za razvoj pojedinca, odnosno korisnika. Različite sredine mogu imati odgojno značenje, pri čemu ih se dijeli na: *intencionalne odgojne sredine* (npr. obitelj, škola, učenički dom, tj. ustanove u kojima je odgoj primarna djelatnost) i *funkcionalne odgojne sredine, ustanove i socijalne sredine* (sredine gdje se neintencionalno odvija odgojni proces).

Kao što je sredina važna za ostvarenje odgojnog procesa, tako je i vrlo važna aktivnost korisnika, jer korisnik vlastitom aktivnošću otkriva odnose i veze među predmetima u okolini. Socijalna okolina utječe na pojedinca različitim sadržajima - od znanja, uvjerenja, stavova i shvaćanja, te se time smatra najvažnijim čimbenikom odgoja. No, odgajanje se često događa i bez interakcije; oponašanje tuđih postupaka, odijevanje ili uvjeravanje mogu biti potpuno nenamjerni, spontani i nesvjesni. Kao sredstva interakcije i utjecaja, prisutni su različiti oblici govora (verbalnog i neverbalnog), živa ili pisana riječ, mediji, mimika lica te različite geste. Odgojni rezultati prvenstveno ovise o sadržajima, postupcima, sredstvima te modalitetima odgojnih čimbenika. Osim toga, vrlo je važna opća klima/ozračje, položaj pojedinca u društvu i smjerovi različitih utjecaja. Važno je napomenuti kako pojedini čimbenici odgoja mogu djelovati skladno, dok pojedini mogu imati antagonističko djelovanje. Okolina je vrlo složen fenomen koji proizvodi velik broj različitih podražaja usmjerenih na organizam, a može biti prirodna i društvena (socijalna). Prema utjecaju, može se razlikovati posredno i neposredno djelovanje okoline. Neposredno djelovanje uključuje djelovanje putem hrane, lijekova, zračenja, povreda i dru-

gih fizičkih događanja, dok se posrednim djelovanjem smatra prirodna i društvena okolina. Okolina omogućuje, potiče ili otežava, tj. onemogućuje različite tjelesne i psihičke aktivnosti čovjeka. Stoga aktivnost nije moguća ako za nju ne postoje odgovarajuće dispozicije i povoljna sredina. Odgoj u bilo kojoj vrsti doma treba biti individualiziran. Rosić (2007) jednako tako ističe kako je važno da okolina bude optimalna, a ne maksimalna. Odnosno, pravilno postavljen i raspoređen stručni tim koji radi i djeluje na korisnike – što prvenstveno ovisi o dispoziciji i stupnju razvoja osobe, jer odgoj je oblik djelovanja okoline na osobnost i ponašanje, kao i obrnuto.

Pedagoška funkcija domskog života

Temeljna zadaća domske pedagogije jest osiguravanje ostvarenja postavljenih ciljeva odgoja i obrazovanja. Analizom odgojno-obrazovnog stanja i potreba te planiranjem unaprijeđenja nastoji se zadovoljiti razvojne potrebe korisnika, stvoriti odgovarajuća klima rada, poštivanja i suradnje u kojoj vlada dvosmjerna komunikacija. Osim toga, važno je razvijati potrebu za učenjem, vježbanjem, radom i usvajanjem novih spoznaja, a sve u skladu sa sadržajem programskih osnova odgoja i obrazovanja u domu za odrasle. Za uspješan pedagoški rad nužna je disciplina bez kažnjavanja, jer kazna kao metoda rješavanja problema dovodi do neuspjeha korisnika, naglašava krivnju, pobuđuje ljutnju te pogoršava odnos korisnika i njegovog njegovatelja/odgajatelja. Važna metoda je disciplina zajedničkog življenja, pri čemu se upozorenje koristi kao strategija koja daje mogućnost postizanja uspjeha. Svoj autoritet njegovatelj stječe povjerenjem, razumijevanjem, pouzdanošću, dosljednošću i konačno – ljubavlju. Drugim riječima, empatijskom sposobnošću. Važno je da pedagoški rad bude prožet razgovorima, visokom motivacijom, usmjeravanjem, pomažanjem, strpljenjem, odgovornošću, planiranim akcijama i konkretnim radom (Rosić, 2007).

Načela odgojnog rada

Načela, metode i sredstva, uz detaljne primjere, prikazat će se u nastavku rada.

Rosić (2007) načela smatra temeljnim kriterijima teorijskog ili praktičnog djelovanja, odnosno izvorom djelovanja i polaznom osnovom za organizaciju

i ostvarenje odgojno-obrazovnog rada u domu. Poznavanjem načela stječu se temelji za uspješno djelovanje na području pedagojske teorije i pedagoške prakse. Ona se prvenstveno zbivaju u komunikacijskom djelovanju te, ako je moguće, stvaraju temelje samoobrazovanju i samo-odgajanju. Unatoč tomu što žive u skupini u kojoj je potrebno ponašanje u skladu sa zahtjevima i ograničenjima, važno je život korisnika i odgojni rad organizirati sukladno principima što slobodnijeg i humanijeg razvitka osobnosti.

Autor također ističe kako se razvojem znanosti razvijaju i načela koja su međusobno povezana te se unutar odgojnog rada trebaju zajedno primjenjivati. Načela su rezultat proučavanja, primjene i generacijskog iskustva te raskorak između svakodnevnice i pedagoške prakse čine konkretna stanja i mogućnosti populacije, kao i njezine osobnosti. Stoga načela treba promatrati kao putokaz, orijentaciju i cilj interakcije korisnika i njegova odgajatelja, koji zajedno s korisnikom načelo pretvara u realnost. S odgojnog stajališta, razlikuje se devet odgojnih načela iznimne važnosti u radu s korisnicima (Rosić, 2007). Načelo svrsihodnosti, načelo mnogostranosti, načelo aktivnosti, načelo primjerenosti, načelo dosljednosti, načelo pozitivne orijentacije, načelo jedinstvenosti, načelo individualizacije i načelo socijalizacije.

Metode odgojnog rada

Odgojni rad postiže se različitim metodama. Iako to podrazumijeva već ustaljen model, redoslijed i proceduru rada u odgojno-obrazovnom procesu, istovremeno je i praktični postupak proizašao iz spoznaja znanstvenih nalaza. Drugim riječima, u odgojnom radu metodom se definira put ostvarenja odgojno-obrazovnih ciljeva i zadaća na materijalnom i funkcionalnom, a ne samo na odgojnom planu. Vrlo je važna kvaliteta metode, pri čemu se postavlja pitanje kakva ona treba biti i što se njome želi postići. U odgojnom radu koriste se različite metode, ovisne jedna o drugoj te se povezuju i nadopunjuju. Na izbor metode djeluje prvenstveno odgojna situacija - u kombinaciji s korisnikovim mogućnostima, potrebama, dobi, osobinama, uvjetima u kojima radi, razvoju konkretne odgojne situacije i drugim čimbenicima. Metode odgoja dijele se na verbalne (govorne i pisane riječi), vizualne metode i metode praktičnih aktivnosti, no ovisno o potrebama korisnika i njegova edukatora, podjela se dalje razrađuje. Neke od metoda jesu metoda uvjeravanja, metoda sprječavanja, metoda poučavanja i metoda navikavanja (Rosić, 2007).

Sredstva odgojnog rada

Sredstva odgojnog rada u domskom okruženju jačaju kvalitetne životne navike korisnika – polazeći od razgovora, savjeta, primjera, načina rada i učenja, priznanja, pohvale, natjecanja, nadzora i upozorenja. Na raspolaganju su im auditivna sredstva (radio emisije, CD), vizualna sredstva (slike, fotografije, filmovi), audiovizualna (televizijske emisije) i sl. Govoreći o internetu i društvenim mrežama koje se koriste u suvremeno doba, za većinu navedenih korisnika korištenje nije moguće jer se radi o osobama određenih psihičkih dijagnoza. Sredstva rada su najuže povezana s metodama odgojnog rada, stoga je ključan pravilan odabir najprikladnijeg sredstva u konkretnoj odgojnoj situaciji. Prednost treba dati onim sredstvima pomoću kojih će se postići najbolji rezultati s obzirom na individualne osobine. Prema svrsi se mogu podijeliti na: sredstva usmjeravanja, sredstva poticanja i sredstva sprječavanja (Rosić, 2007).

DOMOVI ZA STARIJE I NEMOĆNE

Proučavanjem sadašnje organizacije domova za starije i nemoćne s opisima iz 1974. godine (Smolić-Krković, 1974), možemo zaključiti kako se proteklih nekoliko desetljeća njeguje jednaka tradicija organizacije i rada s jako malim izmjenama. Autor navodi domove za starije osobe kao oblik stanovanja u kojemu stariji ljudi uz stambeni prostor traže zadovoljenje ostalih potreba: prehrane, medicinske njege, rehabilitacije i društvenih potreba. Najčešći razlog odbojnosti doma za pojedinca jest gubitak individualne slobode. S druge strane, interes prema domovima ipak raste jer pripadnici starije populacije sve češće ne žele više biti teret svojoj djeci, rodbini ili prijateljima pa se opredjeljuju za takav oblik života. Jako je važno da takva odluka bude donesena osobno od pojedinca koji odlazi u dom, jer je to prvi preduvjet za uspješnu prilagodbu na novi život. Pokazalo se kako promjena lokacije u starijoj dobi povećava stupanj smrtnosti, što osobito pogađa nepokretne, bespomoćne i psihotične osobe. Prema tomu, odgovarajuća društvena povezanost i kvalitetni socijalni rad mogu biti glavni čimbenici otklanjanja negativnih posljedica promjene životne okoline. Nadalje, gradnja doma bila bi najracionalnija kada bi u logistici izgradnje – uz arhitekta i građevinare – sudjelovali i gerontolozi, psiholozi, liječnici-gerijatri, antropolozi, sociolozi, ekonomisti i socijalni radnici, jer je

gradnja domova za starije često prikaz stanja razvijenosti - kako socijalnog planiranja, tako i njegova rada. S obzirom na ciljane korisnike (koji i kakvi), grade se različiti tipovi domova (Smolić-Krković, 1974): domovi za bolesne i nepokretne koji zahtijevaju posebnu njegu; domovi za starije ljude koji se ne mogu samostalno brinuti o sebi; domovi za kronično bolesne starije ljude koji iz socijalnog i psihološkog aspekta traže pomoć.

Domovi sadrže odjele za razne grupe, tako da njihovi korisnici, prema potrebi, mogu biti premješteni u druge odjele, a da pritom ostanu u istome ambijentu. Svaki dom povezan je s bolničkom ustanovom (za slučajeve akutnih oboljenja). Osim toga, važno je da domovi budu locirani u predjelu s dobrim transportnim vezama, trgovinama, uslužnim radnjama, bibliotekama, kinom, muzejom, bolnicom i drugim ustanovama. Ako su smješteni u centru, domovi se grade kao katnice, što je ujedno pozitivno za korisnike koji mogu kroz prozore promatrati odvijanje života. Jedan od takvih primjera jest Dom *Sveti Frane* u Zadru. Ako su smješteni u predgrađu, domovi mogu biti prizemnice s velikom okućnicom i zelenilom, nalik Domu za psihički bolesne odrasle osobe Zemunik. Nije poželjno da dom bude na osamljenom mjestu. Zgrade trebaju sadržavati: tehnički i servisni dio gdje se nalaze uređaji za grijanje, praonicu rublja, spremište za potrepštine, spremište za odjeću doma, spremište za posuđe, namirnice, posteljenu. Administrativni i zajednički dio zgrade sačinjavaju: ured ravnateljice, administracija, soba za sastanke uprave doma, čekaonica (vrlo važna za korisnike radi dinamike), predvorje, blagovaonica te glavna kuhinja, u kojoj uređaji trebaju biti obloženi nehrđajućim čelikom, a zidovi i pod keramički; također je važno i posjedovanje ventilacije. Dalje, zgrada treba imati i prostoriju za priredbe, biblioteku te prostore za rekreaciju i terapiju. Kako bi se omogućilo higijensko održavanje i zadovoljstvo korisnika, potrebno je osigurati prostoriju za brijačko-frizerske usluge i čistonice. Kupaonice se obično nalaze na svakom katu, a sobe moraju biti prozračne, svijetle. Odjel za bolesne treba sadržavati nekoliko soba za jednu, dvije, do četiri osobe - s posebnom sanitarnim čvorom ili kupaonicom za svaku sobu (posebno prilagođena korisnicima po pitanju visine kade, skliskosti poda, držača ručnika i slično). U svakoj sobi uz krevet posebne namjene (radi lakšeg izvlačenja ležećeg čovjeka, pokretanja na kotačima i podizanja u sjedeći položaj) potreban je mali noćni ormarić i signalni sistem kako bi potrebe korisnika bile odmah zadovoljene. Jednako tako, postoje posebne prostorije za osoblje koje njeguje bolesnike, a unutar kojih se nalaze blagovaonica, kuhinja, liječnička ordina-

cija, soba za medicinsku terapiju, soba za fizioterapiju, ljekarna, laboratoriji i pomoćne prostorije za medicinsko-terapeutski rad.

Obiteljski domovi za starije i nemoćne

Osim u vlastitoj obitelji, skrb se može provoditi i u domovima socijalne skrbi, obiteljskim domovima ili udomiteljskim obiteljima (Masar, 2011). Prema Zakonu o socijalnoj skrbi (2011; u daljnjem tekstu: Zakon), udruge, vjerske zajednice, trgovačka društva te druge pravne osobe – odnosno organizacijske jedinice koje pružaju socijalne usluge za više od dvadeset korisnika – dužne su imati voditelja poslovanja koji nadzire zakonitost rada ustanove. Ako je zaposleno više od pet stručnih radnika, mora se osnovati i stručno vijeće sačinjeno od stručnih radnika doma. Navedena organizacijska jedinica dužna je na propisan način voditi evidenciju i dokumentaciju o korisnicima, tipovima usluga i drugim važnim pitanjima. Na godišnjoj razini dostavlja izvješće o radu ustanove Ministarstvu i jedinici područne (regionalne) samouprave.

U obiteljskom domu usluge skrbi pruža jedan punoljetni član obitelji za pet do dvadeset odraslih korisnika. Osim toga, predstavnik obiteljskog doma, prema Zakonu, mora biti hrvatski državljanin; ako nije, mora zadovoljavati stavke o poznavanju hrvatskoga jezika koje propisuje Zakon. Nužni kriteriji jesu još i završena srednja stručna sprema te zdravstvena sposobnost za obavljanje djelatnosti. Mora posjedovati i potrebnu sposobnost čuvanja, njege i odgoja te zadovoljavanja drugih potreba korisnika. Jednako tako, predstavnik obiteljskog doma u mogućnosti je zaposliti i druge stručne profile (ovisno o potrebama samih korisnika), kao i članove obitelji korisnika koji mogu pružiti svoju pomoć bez zasnivanja radnog odnosa, ali uz posjedovanje rješenja zadovoljenih minimalnih uvjeta za pružanje socijalnih usluga. U tom slučaju, unutar obitelji ne smije biti narušenih obiteljskih odnosa kao ni zapreka prema Zakonu o socijalnoj skrbi, gledano iz aspekta članova obitelji (Zakon o socijalnoj skrbi, 2011). Samac ne može pružati usluge obiteljskog doma.

Udomiteljstvo je oblik pružanja socijalne usluge u udomiteljskoj obitelji gdje se uvjeti obavljanja i prestanka obavljanja djelatnosti uređuju Zakonom.

Prisutna je problematika dugog vremenskog perioda čekanja na smještaj u domove koje je osnovala Republika Hrvatska, stoga se zasnivaju prethodno spomenuti domovi kako bi olakšali i ubrzali brigu o korisniku kojem je ona hitno potrebna.

Podaci Državnog zavoda za statistiku (vidi *Tablica 1.*) daju uvid u stanje ustanova koje pružaju usluge smještaja i skrbi na području Republike Hrvatske. Primjerice, u prosincu 2017. godine ukupno je bilo 68 državnih domova socijalne skrbi, dok nedržavnih se broji 171.

TABLICA 1. Domovi socijalne skrbi, korisnici i zaposleni u 2017. (uređeno prema Statističkom ljetopisu, 2018)

	Ukupno domova	Korisnici	Zaposleni
Državni i nedržavni domovi socijalne skrbi	239	30069	10676,5
Državni domovi socijalne skrbi	68	10612	4112,5
Domovi za djecu i mlađe punoljetne osobe bez roditelja ili bez odgovarajuće roditeljske skrbi	13	870	479,0
Domovi za djecu i mlađe punoljetne osobe s problemima u ponašanju	10	1105	423,5
Domovi za djecu s teškoćama u razvoju i odrasle osobe s tjelesnim, intelektualnim i osjetilnim oštećenjima	25	5401	2026,0
Domovi za starije i teško bolesne odrasle osobe	2	168	60,0
Domovi za odrasle osobe s mentalnim oštećenjem (psihički bolesne odrasle osobe)	18	3068	1124,0
Nedržavni domovi socijalne skrbi	171	19457	6564,0
Domovi za djecu i mlađe punoljetne osobe bez roditelja ili bez odgovarajuće roditeljske skrbi	3	218	132,0
Domovi za djecu s teškoćama u razvoju i odrasle osobe s tjelesnim, intelektualnim i osjetilnim oštećenjima	13	1606	396,0
Decentralizirani domovi za starije osobe i teško bolesne odrasle osobe	45	10861	3636,0
Drugi domovi za starije osobe i teško bolesne odrasle osobe	95	5648	2101,0
Domovi za odrasle osobe s mentalnim oštećenjem (psihički bolesne odrasle osobe)	10	1024	257,0
Domovi za osobe ovisne o alkoholu, drogama, kockanju i drugim oblicima ovisnosti	1	50	26,0
Domovi za žrtve nasilja u obitelji	4	50	16,0

Iz Tablice 1. može se uočiti da od ukupnog broja državnih domova socijalne skrbi domovi za djecu s teškoćama u razvoju i odrasle osobe s tjelesnim, intelektualnim i osjetilnim oštećenjima broje najveći broj domova (25), nakon kojih slijede domovi za odrasle osobe s mentalnim oštećenjima (18), a na trećem mjestu nalaze se domovi za djecu i mlađe punoljetne osobe bez roditelja ili bez odgovarajuće roditeljske skrbi (13). Od nedržavnih domova socijalne skrbi najbrojniji su drugi domovi za starije osobe i teško bolesne odrasle osobe (95), zatim decentralizirani domovi za starije i teško bolesne odrasle osobe (45), dok su na trećem mjestu domovi za djecu s teškoćama u razvoju i odrasle osobe s tjelesnim, intelektualnim i osjetilnim oštećenjima (13). Iz takvih podataka može se zaključiti - s obzirom na sve veći prirast starog stanovništva i pritisak na državne domove - nedržavni domovi isključivo se usmjeravaju na skrb o starijim i teško bolesnim starijim osobama jer upravo oni nude brzo i sigurno rješenje.

Na području Zadarske županije domovi se dijele na: domove za psihički bolesne odrasle osobe (*Sv. Frane* i *Zemunik*); domove za starije (*Sv. Ana*, *Sv. Marta*, *Vila Pezer*, *Blanka*, *Božica*, *Eufemija*, *Fraj*, *Ivan Pavao II*, *Njega*, *Hera*, *Smiljevac*, *Zadar – Preko*, *Zadar-sjedište*); obiteljske domove za starije (*Babić*, *Filipi*, *Kaštelanac*, *Lauterna*, *Moja Nana*, *Stipe*, *Zubak*, *Ana Jurjević*, *Biograd*, *Cerin*, *Čerina*, *Domus Solis*, *Gorica*, *Marija Vuković*, *Marina*, *Maslina*) (URL 2).

DOM SVETI FRANE

Povijesni razvoj

Početak 19. stoljeća na području današnjeg Poluotoka u gradu Zadru nedostajalo je ustanova koje bi pružile odgovarajuću skrb ljudima u potrebi. Stoga su se milosrdni građani udružili i dali novčane priloge za izgradnju utočišta potrebitima. Velikodušno poklonjena kuća kod Samostana sv. Frane postala je privremeno utočište pod upravom Javne dobrotvornosti. Pokraj utočišta nalazile su se ruševine zgrada u vlasništvu Bratovštine sv. Frane od špilje, među kojima i crkva sagrađena 1668. godine. Bratovština i crkva prestali su s djelovanjem 1808., nakon čega su te prostore koristila tadašnja vojna tijela. Vraćanjem tih prostora Samostanu sv. Frane, 1882. godine, javna dobrotvornost je uz najpovoljniju ponudu za kupnju (5000 fiorina) dala sagrađiti utočište. Ono je obuhvaćalo prizemlje i prvi kat dviju zgrada povezanih centralnim dijelom:

širokim dvorištem i zapadnim vrtom. Jedna zgrada je u prizemlju imala spavaonicu s ambulantom i prostorije za žene, dok je druga sadržavala kuhinju, ostavu i blagovaonicu u prizemlju, a sobice za redovnice (koje su vodile utočište) i dvoranu za molitve na prvome katu. Osim velikog dvorišta, dvije zgrade su dijelile vrt s pekarnicom i prostorom za lug. Opskrbljivanje vodom vršilo se uz pomoć cisterne. U povijesti razvoja ubožnice kao važno ime spominje se i Giuseppe Manzini, koji je ostavio svu svoju pokretnu imovinu u korištenje Javnoj dobrotvornosti za svrhe ubožnice, uz bogata umjetnička djela i namještaj. Osim toga, financirao je gradnju drugog kata utočišta, donirajući 20000 kruna. Nakon završenih svih radova svečano je otvorenje bilo 1. ožujka 1883. (URL 1).

Organizacija doma

Djelatnost Doma za odrasle osobe *Sveti Frane* u Zadru koncipirana je kroz dvije vrste skrbi: institucionalnu i izvaninstitucionalnu skrb.

Institucionalni smještaj sadrži kapacitete za šezdeset korisnika, a podrazumijeva stalni smještaj te - osim usluge stanovanja s redovitim obrocima - pruža i usluge njege, brige o zdravlju, održavanja osobne higijene, radne terapije i psihosocijalne rehabilitacije odraslim osobama s mentalnim oštećenjem. Svakodnevno se za korisnike brinu njegovateljice i medicinske sestre, dok liječnik opće prakse, psihijatar i internist-kardiolog jednom tjedno vrše preglede korisnika u ambulanti doma. Radni terapeut u suradnji s psihologom svakodnevno smišlja i provodi različite radionice (kreativne, kulinarske, kognitivni trening s ciljem usvajanja novih znanja i vještina, tj. kontinuiranog razvoja korisnika), dok fizioterapeut realizira sportske aktivnosti i tjedne šetnje. Također se redovito organiziraju posjeti različitim kulturnim događanjima, drugim ustanovama te izleti u prirodu. Osim individualnog i grupnog rada s korisnicima, psiholog pruža podršku i njihovim obiteljima u suradnji sa socijalnim radnikom kako bi korisnicima pružili kvalitetnu prilagodbu, a njihovim bližnjima potrebnu podršku (URL 1).

Izvaninstitucionalna skrb sastoji se od nekoliko dijelova:

Služba pomoći i njege u kući - u sklopu Doma za odrasle osobe *Sveti Frane* od 15. svibnja 1999. godine u pružanju socijalne skrbi sudjeluje i Služba pomoći i njege u kući kao izvaninstitucionalni suradnik. Dugogodišnji partner jest

Grad Zadar, koji ujedno i participira troškove službe (URL 1). Pomoć i njega u kući obuhvaćaju sljedeće stavke:

- a) Pravo na ostvarenje pomoći i njege u kući ostvaruje se prema Zakonu o socijalnoj skrbi i Pravilniku iz 2010. godine, donesenom prema Poglavarstvu Grada Zadra. Osobe koje imaju pravo koristiti navedenu uslugu u cijelosti su oslobođene plaćanja usluge, uz uvjet da ne prelaze iznos od 2000,00 kn po članu u domaćinstvu. Korisnici u domaćinstvima gdje prihod po članu domaćinstva prelazi 2001,00 kn plaćaju uslugu u postotcima po satu njegovanja. Pomoć i njega u kući vrše se za 70 korisnika, kojima se pomaže u održavanju osobne higijene, oblačenju i kupanju. Jednako tako, njegovateljice pomažu korisnicima u obavljanju kućanskih poslova i nabavi namirnica potrebnih za život.
- b) Dostava obroka za 60 korisnika, koja obuhvaća dostavu ručka u domove korisnika svakim radnim danom, dok se preko vikenda preuzimaju u samome domu.
- c) Usluga pranja i glačanja rublja, koja obuhvaća održavanje odjeće i posteljine korisnika koji nisu smješteni u ustanovi.
- d) Psihosocijalna podrška, koja je upravo i bit proučavanja rada. Cilj usluge jest povećavanje samostalnosti korisnika u aktivnostima svakodnevnog života kroz rehabilitaciju (povratak izgubljenih ili oštećenih vještina) ili habilitaciju (učenje novih vještina). Pruža je stručni tim koji čine radni terapeut, socijalni radnik, psiholog i fizioterapeut (URL 1).

Dnevni boravak - za odrasle osobe broji 14 korisnika. Usluga se pruža u dislociranoj jedinici doma na adresi Obala kneza Branimira 2, što se osigurava preko nadležnog Centra za socijalnu skrb ili privatnim ugovorom s domom. Svoju funkciju obavlja radnim danima od 7 do 16 sati. Svakodnevnu njegu korisnicima pružaju radni terapeut, medicinska sestra i njegovateljica, a psiholog i fizioterapeut dolaze jednom tjedno. Uz to, korisnici dobivaju osigurane obroke (doručak i ručak), stručnu medicinsku skrb, pomoć u održavanju osobne higijene, ali i poticanje samostalnosti. Kako bi očuvali kognitivnu sposobnost i socijalne vještine, korisnici mogu s djelatnicima igrati društvene igre, čitati dnevni i tjedni tisak, slaviti rođendane korisnika, ići na izlete i šetnju gradom. Za njih se organiziraju i različite grupne radionice za izražavanje kreativnosti, gdje korisnici aktivno sudjeluju u izradi ukrasnih predmeta, čestitki, nakita i

sl. Kako bi i dalje bili uključeni u društveni život grada te zadržali kvalitetne socijalne kontakte, osjećaj pripadnosti i samopoštovanja, djelatnici im osmišljavaju zajedničke odlaske na predstave, izložbe, predavanja i ostala društvena zbivanja. Također, sa svakim korisnikom zasebno se provodi terapijski rad usmjeren na uspostavljanje veće razine samostalnosti (URL 1).

Halo pomoć – usluga je osigurana za 95 korisnika. Sustav nudi svakodnevnu dvadesetčetverosatnu dostupnost za komunikaciju i potencijalnu pomoć osobama koje žive same. Uređaj je dizajniran tako da osigurava dvosmjernu komunikaciju. Sustav omogućuje dostupnost korisnicima koji posjeduju posebni uređaj s prijenosnom vodootpornom tipkom i jedinicom spojenom na telefonsku mrežu. Pritiskom na tipku aktivira se centralna jedinica koja preusmjerava poziv na neki od prethodno programiranih brojeva dojavnog centra. Medicinska sestra u domu koja ima ulogu operatera centra aktiviranjem alarma dobiva ključne podatke o korisniku te nalazi najbrži način za pravovremenu intervenciju (URL 1).

Posudionica medicinskih pomagala Zadar – usluga posudbe pomagala nastala je u cilju unaprjeđenja zdravstvene skrbi i kvalitete života slabije pokretnih, nepokretnih i palijativnih pacijenta. Sama usluga je besplatna i dostupna svim građanima na području Zadarske županije, a posudionica se nalazi na adresi Obala kneza Branimira 18. Za mogućnost posudbe potrebno je priložiti presliku medicinske dokumentacije kao dokaz potrebe za određenim pomagalom. Pomagala su osigurana na temelju donacija (URL 1).

Ustroj doma

Dom uključuje sljedeće odjele: Odjel brige o zdravlju i njezi korisnika, Odjel za smještaj i izvaninstituciju, Odjel pomoćno-tehničkih poslova. Kapacitet doma sastoji se od 16 soba, od čega se 6 soba nalazi na stambenom dijelu, 9 na jedinici za pojačanu njegu te jedna soba za izolaciju. Ukupan kapacitet doma je 60 kreveta. U stambenom dijelu korisnici su raspoređeni po trokrevetnim i četverokrevetnim sobama, od čega su 3 za osobe muškoga spola i 3 za osobe ženskoga spola. Jedinica za pojačanu njegu broji trokrevetne, četverokrevetne i jednu šesterokrevetnu sobu (URL 1).

Program rada s korisnicima

Program rada s korisnicima sastoji se od općih i specifičnih ciljeva tretmana. Opći ciljevi tretmana jesu: a) Poboljšanje kvalitete odnosa prema sebi, pri čemu se teži boljoj integraciji i prihvaćanju života u strukturiranoj sredini, učenju o vlastitoj bolesti i životu s njom, razvijanju higijenskih navika i jačanju samopouzdanja; b) Poboljšanje kvalitete odnosa prema drugima, kojemu je cilj uspostavljanje kvalitetne komunikacije s grupom, obitelji, suprotnim spolom te sa širom društvenom zajednicom; c) Poboljšanje kvalitete odnosa prema vanjskom svijetu, tj. uključivanje u socijalizacijski proces, korektan odnos prema svojoj i tuđoj imovini, razumijevanje i poštivanje pravila sredine (URL 1).

Specifične ciljeve čine: prihvaćanje Kućnoga reda, prihvaćanje stručnog osoblja, stvaranje grupnih pravila i prihvaćanje posljedica, učenje neagresivnih ponašanja u svakodnevnom životnim situacijama, učenje vještine komunikacije i primjerenih načina rješavanja konfliktnih situacija, iniciranje početnih, a kasnije i redovitih kontakata s obitelji (ako je to moguće), učenje prepoznavanja vlastitih problema i način rješavanja istih, građenje cjelovitog odnosa prema sebi kao osobi, razvijanje moralnosti te razvijanje stava prema socijalnim grupama i institucijama. Opće i specifične ciljeve rada ostvaruju svi stručni radnici, svaki sa svoga područja djelovanja. Ovaj rad posebno naglašava rad socijalnog radnika i socijalnog pedagoga (URL 1).

Organizacija rada stručnih radnika

Stručni radnici provode tretmane prema unaprijed određenim planovima, ali oni se mogu mijenjati tijekom samoga tretmana, ovisno o korisniku, njegovim potrebama i pomacima. Rad se organizira grupno i individualno. U radu s korisnicima poštuju se sljedeća načela:

- **načelo individualizacije:** cilj je pomoć svakome pojedincu u skupini te upoznavanje osobina svake osobe, što je polazna točka za daljnji rad na promjeni mišljenja, stavova, ponašanja i osobnosti
- **načelo indirektnog postupanja:** obuhvaća stručnost, spremnost i sposobnost slušanja korisnika (njegovih problema, zahtjeva i želja) te poticanje grupnog i individualnog preuzimanja odgovornosti
- **načelo stvaranja pozitivne grupne dinamike i kohezije:** praćenje tre-

nutačne grupne situacije i duha grupe, na čemu se dalje planira grupni rad

- **izrada plana i programa** u kojima se sadržaj kombinira sa znanjem o interesima, potrebama i željama korisnika (s ciljem bolje socijalizacije) te eventualnom potrebom promjene ponašanja, uz poštivanje općeprihvaćenih društvenih normi. Djelatnici se u radu najviše koriste metodom poticanja, pohvalama, nagradama, obećanjima, ali i metodama navikavanja, kao što su objašnjenje, kontrola, samokontrola i vježbanje. Također su uključene i metode usmjeravanja – pružanje primjera, objašnjenje, uvjeravanje i etički razgovor te metode sprječavanja – opomena, upozorenje i skretanje zamjenom motiva (URL 1).

Aktivnosti slobodnog vremena i suradnja

Svoje slobodno vrijeme korisnici provode prema osobnom izboru i afinitetima u ustanovi i izvan nje, ali u dogovoru sa stručnim radnicima. Izlasci i izleti se organiziraju ovisno o psihičkim i fizičkim mogućnostima korisnika (individualno i grupno) (URL 1).

Dom je ustanova otvorenog tipa te ostvaruje redovitu suradnju na različitim razinama – s obitelji korisnika, ustanovama lokalne i regionalne zajednice (Grad Zadar i Zadarska županija), nadležnim zavodima za socijalnu skrb, osnovnim i srednjim školama te dječjim vrtićima u Zadru, bolnicom i institucijama iz sustava socijalne skrbi, medijima, volonterima, raznim organizacijama i udrugama. Povremenu suradnju dom ostvaruje i s kulturnim institucijama, humanitarnim udrugama i vjerskim zajednicama. Putem navedenih suradnji teži se dinamičnom životu doma i kvalitetnom napretku (URL 1).

Uloga socijalnog pedagoga i drugih stručnih profila

Cijeli je spektar stručnih suradnika koji se mogu zaposliti u domovima (državnim i privatnim) – od socijalnih radnika, pravnika, socijalnih pedagoga, psihologa, edukacijskih rehabilitatora do ostalih suradnika. Njihova zanimanja dio su „pomagačke“ struke koja se primarno bavi brigom za čovjeka. Briga i pružanje pomoći nepredvidive su prirode, što uzrokuje visoku razinu fleksibilnosti i osposobljenosti za vođenje savjetodavnih razgovora (Mataija, 2015). Njihov rad temelji se na nizu različitih funkcija i uloga. Primjerice, različiti su

opisi poslova dvama naizgled sličnim profilima: socijalnom pedagogu i socijalnom radniku. Socijalni pedagozi svoje usmjerenje temelje na pedagoškom aspektu posla i provođenju mjera te se mogu zaposliti kao odgajatelji ili članovi stručnoga tima, dok su socijalni radnici više usmjereni na obitelji i maloljetnike, rad s rubnim i problematičnim društvenim skupinama, a izvršavaju i poslove vezane za sudske postupke (Koren Mrazović, 1999). Navedeno možemo povezati s ulogom pedagoga, koji je uglavnom usmjeren na praćenje, analiziranje, inoviranje te unaprjeđivanje odgojno-obrazovnih procesa (ali svoje radno mjesto pronalaze isključivo u odgojno-obrazovnoj instituciji). Prema Staničić (2005), pedagog ima brojne različite funkcije - njegovo djelovanje temelji se na planiranju, organizaciji, realizaciji aktivnosti, neposrednom sudjelovanju u odgojno-obrazovnom procesu (upisi u škole, formiranje razrednih odjela, uvođenje novih programa, rad s učenicima s teškoćama, profesionalna orijentacija, konzultacije s roditeljima), vrednovanju rezultata, kao i informacijskoj i dokumentacijskoj djelatnosti. Kompetencije koje bi trebao posjedovati pedagog jesu: pouzdanost, predanost, poduzetnost, komunikativnost, kreativnost, učinkovitost, racionalnost te suosjećanje (Marušić, 1993, prema Staničić, 2005). Na temelju navedenoga vrlo rijetko ćemo u domovima za starije i nemoćne osobe susresti pedagoga. Međutim, njegova uloga i kompetencije koje posjeduje vrlo bi se kvalitetno mogle iskoristiti u samome radu s korisnicima, kao i organizaciji određenih aktivnosti (poput zajedničkoga čitanja, gledanja dokumentarnih filmova, izrade korisnih plakata, organizaciji izleta s pokretnim korisnicima i slično).

Napan (1994) govori o socijalnim vrijednostima u radu te ističe kako su one za odnos prema klijentima iznimno važne u svim područjima djelovanja socijalnog rada. No, za što kvalitetniji odnos potrebno je zadovoljiti nekoliko načela:

1. **Individualni pristup.** Naglašava kako je potrebno svakog pojedinca gledati na jedinstven način - s dostojanstvom, vrijednostima i prednostima. Ističe važnost podržavanja korisnika te zajedničko donošenje odluka i rješenja koja su usmjerena na njihov odnos.
2. **Cjelovito razumijevanje čovjekova ponašanja.** U radu s korisnicima važno je suosjećanje, ali i određena distanca. Četiri su komponente korisnika koje treba zapažati prilikom rada: mišljenje, osjećanje, tjelesne reakcije i djelovanje. One čine cjelinu te se međusobno isprepliću.

3. **Prihvaćanje.** Životna pozicija koja omogućuje rast i razvoj te koja vodi procesu rješavanja problema jest: „Ja sam u redu i ti si u redu“. Takav pogled uključuje prihvaćanje korisnika kao osobe, ali ne i svih njegovih ponašanja. Važno je da se ne okrivljuje korisnika, već pruža podrška. Također, i da se ne prosuđuje je li korisnik zaslužio pomoć ili nije. Zadatak je pomoći i podržati zdrave dijelove ličnosti.
4. **Samoodređenje.** Ako stručnjak nije kompetentan ili nadležan ostvariti traženu uslugu, upućuje osobu na mjesto na kojoj ju može dobiti. Također, ako postoje okolnosti koje je nemoguće promijeniti, korisnik se mora prilagoditi i razvijati sposobnosti koje će mu olakšati svakodnevnicu i pridonijeti kvaliteti života. Nužno je vidjeti korisnike kao promjenjive jedinice koje se trude riješiti svoje probleme.
5. **Povjerljivost.** Mora postojati povjerljivost razgovora i informacija koje su dobivene od klijenta ili o klijentu. Nikada se ne navode imena u sklopu primjera niti drugi podatci koji mogu otkriti korisnikov identitet.

UNAPRJEĐENJE KVALITETE RADA U DOMOVIMA ZA STARIJE I NEMOĆNE

„Svakom novom danu prethodni dan je učitelj. Tako učimo kroz život i život uči nas.“ (Šendula-Jengiđ, 2009: 9). Prema navedenoj autorici vrlo je teško istovremeno izdvojiti određene karakteristike koje bi u potpunosti zadovoljile i unaprijedile kvalitetu rada u domovima za starije i nemoćne. Ipak postoje određene kategorije koje korisnicima olakšavaju svakodnevni život, a dom zajedno s korisnicima i djelatnicima čini skladnu cjelinu. Prema Šendula-Jengiđ (2009) to su sljedeće kategorije: medicinska i zdravstvena skrb osoba starije životne dobi, higijena življenja starijih i rad u pomažućim djelatnostima.

Medicinska i zdravstvena njega osoba starije životne dobi

Medicinska i zdravstvena njega osoba starije životne dobi podrazumijeva:

- fizikalna terapija, koja je zapravo korisna metoda u liječenju ili ublažavanju simptoma demencija te u registraciji osoba starije životne dobi općenito. Načela kojih se u fizioterapiji potrebno pridržavati jesu: rad

započeti što prije, raditi u kontinuitetu do konačnog osposobljavanja te upotrijebiti postojeća svojstva organizma kako bismo povratili ili nadomjestili željene funkcije (Šendula-Jengiđ, 2009).

- medicinska rehabilitacija, koja obuhvaća aktivnosti provedene u zdravstvenim ustanovama sa svrhom izljećenja ili ublažavanja simptoma demencije (ako se pojave), smanjenja njezinih posljedica i razvoja preostalih fizičkih sposobnosti. Drugim riječima, njezini zadatci jesu očuvanje ugroženih funkcija, vraćanje oštećenih funkcija (u mjeri u kojoj to jest moguće), nadoknada izgubljenih funkcija drugim sposobnostima i prilagođavanje invalida na invalidnost. Ciljevi te rehabilitacije jesu sprječavanje težeg stupnja invalidnosti i hendikepa, osposobljavanje invalida za neovisnost u aktivnostima svakodnevnog života, zapošljavanje i socijalna integracija (Šendula-Jengiđ, 2009).
- kineziterapija (medicinska gimnastika), odnosno liječenje pokretom. Ona je najopsežniji, najzahtjevniji i najvažniji fizioterapijski postupak. Pri tome se najčešće koriste pasivne vježbe (sve obavlja fizioterapeut), zatim aktivno-potpomognute vježbe (pacijent sam izvodi pokret snagom koju posjeduje, a fizioterapeut pomaže po potrebi), aktivne vježbe koje korisnik samostalno izvodi, aktivne vježbe uz otpor i opterećenje (npr. utezima) te vježbe relaksacije (opuštanje mišićne mase). Ciljevi kineziterapije jesu: jačanje atrofične ili oštećene mišićne mase, povećanje opsega pokreta u zglobovima, prevencija i terapija deformacija lokomotornog aparata, relaksacija spastične (ukočene) mišićne mase i funkcionalno osposobljavanje nakon oštećenja srca (Šendula-Jengiđ, 2009).
- terapijski pristup terminalnom bolesniku podrazumijeva pristup bolesniku u krajnjoj fazi bolesti od koje će i umrijeti. U tome pristupu medicinske sestre koje rade s navedenim bolesnicima moraju pružiti fizičku i psihološku pomoć. Pod fizičkom pomoći smatra se održavanje pacijentove osobne higijene, održavanje njege kože i dostupnih sluznica, provođenje mjera sprječavanja dekubitusa, hranjenje i davanje tekućine, pomoć u eliminaciji stolice i mokraće, mjerenje vitalnih funkcija, primjena ordinirane terapije i zahvata, nakon čega je pacijent na promatranju. Za razliku od fizičke, psihološka potpora podrazumijeva individualni pristup s korisnikom i komunikaciju; najčešća je pomoć u temama straha od smrti, osjećaja beznađa, nemoći i napuštenosti (Šendula-Jengiđ, 2009).

Kretanje je jedna od osnovnih ljudskih potreba kroz koju se ostvaruju tjelesne i psihičke težnje, zbog čega su medicinske sestre u njezi nepokretnog bolesnika od iznimne važnosti. Osim stručnoga znanja, one moraju imati i druge odlike, poput strpljenja, razumijevanja i ljubavi. Njega je većinom usmjerena na sprječavanje najčešćih komplikacija koje se javljaju prilikom dugotrajnog boravka: pneumonije (nakupljanje mikroorganizama radi mirovanja, oslabljenog refleksa kašlja, neredovite promjene položaja i sedativa), dekubitusa (povremeno se zbog lokalnog oštećenja kože i potkožnog tkiva uslijed dugotrajnog pritiska, a osobito je izraženo na mjestima ispod kojih se nalazi kost), tromboze (stvaranje ugrušaka u krvožilnom sustavu zbog usporene cirkulacije krvi kroz vene) i kontrakture (smanjena pokretljivost zglobova) (Šendula-Jengiđ, 2009).

Higijena življenja u starijoj životnoj dobi

Higijena življenja u starijoj životnoj dobi podrazumijeva:

- značaj terapijskog tima u socioterapiji. Ona je oblik tretmana u kojemu je sredstvo za provođenje tretmana svakodnevno okruženje klijenta, a cilj je povratak klijenta u društvenu sredinu. Holistički pristup temelj je rada te terapije, odnosno rad na tjelesnom, psihičkom i socijalnom jedinstvu. Jednakost i interakcija s drugima također su karakteristike socioterapije. U konačnici, cilj je pomoći starijim ljudima kako bi međusobno bolje komunicirali i pregovarali. Socioterapiju provodi tim zaposlenika: liječnik, medicinska sestra, njegovatelj, radni terapeut, socijalni radnik i fizioterapeut. Oni se izmjenjuju svakih osam ili dvanaest sati, stalno prate korisnike te im pomažu u organizaciji svakodnevnih obaveza. Važno je da korisnici prihvate svoje uloge i pritom nemaju osjećaj nametljivosti obaveza, već osjećaj podrške, ohrabrenja i pohvale. Unutar takvoga rada valja istaknuti i terapijsku zajednicu u domu. Ona funkcionira kao sastanak djelatnika i korisnika gdje su svi međusobno ravnopravni. Imaju pravo iznijeti svoje mišljenje i ono što smatraju bitnim za svakodnevni život (dogovoriti što će se, kako i kada raditi, upozoriti na određena ponašanja, pohvaliti ono što je kvalitetno i sl.). Sastanci djelatnika trebaju biti redoviti, uz mogućnost dodatnog sazivanja po potrebi (Šendula-Jengiđ, 2009).

- Okupaciona i rekreativna terapija. Poznato je kako kvaliteta života ovisi o odnosu radnih aktivnosti i zdravlja. Ljudska aktivnost nikad ne prestaje – ona se jedino mijenja s godinama. Svako životno razdoblje nosi određene prilagodbe. Povećanjem slobodnog vremena pruža se mogućnost za intelektualni napredak, rast kvalitete života i pravilni psihofizički razvoj. Planirane aktivnosti uglavnom su usmjerene na očuvanje zdravlja. U rekreativne svrhe kod starije populacije najčešće se preporučuju: pješačenje, trčanje, vožnja biciklom, plivanje, ples, tenis, joga, boćanje, aerobik te svakodnevne životne aktivnosti. Sve navedene aktivnosti moraju biti primjerene dobi i funkcionalno-morfološkom statusu svake osobe. Optimalna učestalost provođenja jest dva do tri puta tjedno ili svakodnevno u trajanju od petnaest do četrdeset minuta (Šendula-Jengiđ, 2009).

Rad u pomažućim djelatnostima

Rad u pomažućim djelatnostima podrazumijeva interaktivni pristup. Unutar procesa pomaganja iznimno je važno određenje odnosa klijenta i sredine u kojoj živi. Dijeli se na širi i uži smisao medicinskog modela kojim se koriste zdravstveni djelatnici. U najširem smislu, klijent je osoba s određenom vrstom patologije ili bolesti, dok je u užem smislu medicinski model opisan u tri stupnja: istraživanje, dijagnostika, postupak. Jedan od osnovnih prigovora jest kako je model statičnog karaktera (patologija i pripisivanje višeznačnih karakteristika korisnicima). U novije vrijeme, umjesto na korisnika kao objekt analize u procesu pomaganja, usmjerenost je većinom na njegovu komunikaciju s okolinom. Zamjerka ovom modelu jest ta što se ponašanje klijenta nastoji razumjeti kao reakcija izazvana poticajima drugih. Iz toga proizlazi kako u osnovi istog ponašanja klijenta mogu stajati statični i dinamični činitelji. Oni se, prema postizanju radnog uspjeha, dijele na unutarnje i vanjske. U unutarnje spadaju osobine ličnosti, njegove sposobnosti, znanja, vještine i motivacija (intrinzična), a vanjske čine uvjeti radnog okruženja (od neposrednih do širih društvenih). Prema tome, karakteristike ličnosti, sposobnosti, znanja i vještine zajedno s motivacijom i uvjetima okruženja jesu temeljni činitelji za postizanje radnoga uspjeha (Šendula-Jengiđ, 2009).

ZAKLJUČAK

Početak starenja podrazumijevamo vrijeme u kojemu nastupa postupno slabljenje tjelesnih i psihičkih funkcija organizma te, nakon brojnih aktivnih faza, počinje usporenija životna faza. Brojnim ljudima u tom životnome razdoblju „isplivaju“ razni zdravstveni problemi i druge teškoće, što zahtijeva podršku i pomoć ljudi u okolini. Ako nemaju bliskih osoba za njegu i potporu kroz starost, mnogi se odlučuju na odlazak u domove za starije i nemoćne. S obzirom na vrlo nepovoljni demografski razvoj Republike Hrvatske, sve je veći pritisak na državne domove, a vremenski periodi čekanja produžili su se i za nekoliko godina pa se tek smrtnim slučajem oslobađa mjesto u domu. Temeljem takvoga odraza, sve su veće potrebe za privatnim domovima koji primaju do dvadeset korisnika. Ulaskom u spomenutu stariju dob najčešće nastupa strah od smrti, bolesti, anksioznost i depresija, stoga se s korisnicima u domu vrijeme provodi na različite načine koje im, osim adaptacije i osjećaja sigurnosti, pruža mogućnost rasta i razvoja na odgojnom i obrazovnom planu. Najčešći oblici rada jesu razgovori, vježbe, učenje, igra, odlasci na izlete i posjeti muzejima. Time se nastoji djelovati na razvoj njihova samopoštovanja, tolerancije, socijalizacije, aktivnog učenja, poboljšanje ponašanja i rješavanja problema te rasterećenje od negativnih emocija. Cijeli stručni tim – od socijalnog radnika, radnoga terapeuta i ostale kadrovske strukture – zadužen je za praćenje napretka korisnika kroz individualni i grupni rad. Svaki od tih djelatnika važan je za korisnika na specifičan način, ovisno o djelokrugu rada. Upravo njihova stručnost, spremnost te sposobnost slušanja korisnika, njegovih problema i želja ispunjava kvalitetu života korisnika u domovima. U konačnici, možemo istaknuti kako život i napredak u predstavljenom domu u ovome radu ovisi o polaznoj točki i individualnim potrebama svakoga korisnika, kao i o kadrovskoj strukturi djelatnika Doma *Sveti Frane*.

LITERATURA

- BACH, H. (1999). *Osnove posebne pedagogije*. Zagreb: Educa.
- KOREN-MRAZOVIĆ, M. (1999). Defektolog socijalni pedagog u sustavu socijalne skrbi. *Kriminologija & socijalna integracija*, 7(2): 239-244. <https://hrcak.srce.hr/94266> (pristupljeno 22. prosinca 2020.).
- MASAR, M. (2011). *Vodič za pod stare dane u Zadarskoj županiji*. Zadar: Dom za odrasle osobe sv. Frane.
- MATAIJA, I. (2015). *Kompetencije pedagoga za zapošljavanje izvan odgojno-obrazovnog sustava*, Diplomski rad, Rijeka: Sveučilište u Rijeci. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:391427> (pristupljeno 22. prosinca 2020.).
- NAPAN, K. (1994). *Kako djelotvorno raditi s ljudima*. Zagreb: Alineja.
- ROSIĆ, V. (2007). *Domska pedagogija*. Zadar: Naklada d.o.o.
- SMOLIĆ-KRKOVIĆ, N. (1974). *Gerontologija-priručnik za socijalne radnike*, Zagreb: TIZ „Zrinski“.
- STANIČIĆ, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagogijska istraživanja*, 2(1): 35-46. <https://hrcak.srce.hr/139347> (pristupljeno 22. prosinca 2020.).
- ŠENDULA-JENGIĆ, V. (ur.) (2009). *Unaprjeđenje kvalitete rada u domovima za stare i nemoćne*. Rab: Sapere Aude.
- VUJČIĆ, V. (2013). *Opća pedagogija – novi pristup znanosti o odgoju*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
- Statistički ljetopis (2018). *Državni zavod za statistiku*, Zagreb. https://www.dzs.hr/hrv/publication/stat_year.htm (pristupljeno 23. prosinca 2020.).
- Pravilnik o znanstvenim i umjetničkim područjima, poljima i granama (2016). *Narodne novine* 962/16 (34), Zagreb.
- Zakon o socijalnoj skrbi (2011). *Narodne novine* 1254, Zagreb. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2011_05_57_1254.html (pristupljeno 23. prosinca 2020.).

INTERNETSKI IZVORI

URL 1: Dom za odrasle osobe Sv. Frane. <http://www.dom-svfrane.hr/onama.php> (pristupljeno 20. prosinca 2020.).

URL 2: Domovi za starije. <https://www.domovi-za-starije.com/pretraga-domova/?zupanija=zadarska&vrsta-doma=dom-za-starije&tip-smjestaja=&oblik-smjestaja=&vrsta-usluge=> (pristupljeno 20. prosinca 2020.).

A RETIREMENT HOME SAINT FRANE

Nataša BARIŠIĆ

University of Zadar - Department of Pedagogy

SUMMARY

KEYWORDS:

Rest home St. Frane, beneficiaries, nurture, education, social worker, professional team

The analysis of the demographic picture of the Republic of Croatia shows that the percentage of third age people has been growing for many years. For this reason, the aim is to improve the quality of life and create adequate conditions for lifelong education of the elderly population in general, and in time by staying in rest homes for the elderly and infirm. Home pedagogy is based on the study of life and conditions in rest homes, which is the subject of this thesis. The home as an educational environment provides various pedagogical and educational opportunities for work, through which users, in addition to adapting to a new way of life, meet their other needs. This thesis presents in detail the organization of the rest home of St. Frane in Zadar, the work program of the institution, as well as the set goals that are pursued in various forms of work with users. Professional profiles of experts that are most adequate in such institutions are also available, among which the cooperation of a social pedagogue and a social worker stands out. Numerous social values and principles on which the foundation is planned are based on quality cooperation and progress of users as a common achievement.

Through Growth to Achievement: Report of the Review to Achieve Educational Excellence in Australian Schools

Autori: Gonski, D., Arcus, T. et al.

*Izdavač: Department of Education and Training,
Commonwealth of Australia. Canberra (2018)*

Marijan MADUNIĆ

Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru

UDK: 37.014.6:005.642.1>(292.91/.93)(047)

DOI: 10.15291/ai.3404

PRIKAZ KNJIGE

Primljeno: 9. svibnja 2021.

Knjiga *Through Growth to Achievement: Report of the Review to achieve Educational Excellence in Australian Schools* (Kroz rast do postignuća: Izvješće revizije za postignuće obrazovne izvrsnosti u australskim školama), objavljena 2018. godine, predstavlja rezultate, nalaze i preporuke nastale u okviru istraživačkoga projekta provedena godinu prije. Potaknuta višegodišnjim padom postignuća australskih učenika na međunarodnim testiranjima, australska Vlada u ljeto 2017. godine osniva Odbor za reviziju australskog obrazovnog sustava, čiji se zaključci iznose upravo u ovoj knjizi.

Na samom početku knjige nalazi se popis akronima, potom slijedi popis izložaka, pismo predsjedavajućega Odbora, D. Gonskija, upućeno australskom premijeru i ministru obrazovanja, zatim sažetak, preporuke (ukupno dvadeset i tri), sinteza zaključnih rezultata (njih sedamnaest).

Through Growth to Achievement: Report of the Review to achieve Educational Excellence in Australian Schools počinje *Uvodom* koji naglašava važnost poboljšavanja obrazovnih ishoda kao krucijalnoga pitanja budućih gospodarskih i društvenih mogućnosti usmjerenih boljitku društva u cjelini. Kao referentnu točku

Odbor navodi činjenicu da je Australija još u Deklaraciji iz Melbournea (2008) opisala ciljeve i viziju vlastita obrazovnog sustava, ali unatoč tome, obrazovni je sustav i desetljeće poslije još uvijek utemeljen na zastarjelim, industrijskim konceptima, bez primjerene diferencijacije - koji škole ne potiče na napredovanje i izvrsnost. Obrazovni sustav treba pripremiti učenike za natjecanje u radnom okruženju koje se brzo mijenja, s usmjerenjem na kriterije koje strojevi ne mogu lako primijeniti: kritičko i kreativno mišljenje, socijalne vještine, rješavanje problema, a sve to kao imperativ australskoga školstva. Takvu mogućnost, prema navedenom Odboru, pruža svojevrsna kombinacija različitih unaprjeđenja na svakoj razini obrazovanja ponaosob s postavljanjem visokih očekivanja od svakog učenika te neprihvatanje koncepta prirodnih ograničenja. Kada se počne uočavati pad postignuća, to se odražava i na drugim područjima - naprimjer, gubitak samopouzdanja i učenika i nastavnika. Zato je najvažnije promijeniti okvire mentalnog pristupa, koncept prirodnog platoa u koncept otvorenog područja istih mogućnosti primjerenih osobnim karakteristikama kroz diferencirano podučavanje. Odbor smatra ovu točku prijelomnom točkom novog tijeka čitavog procesa u željenom smjeru. Svaki napredak svakog pojedinog učenika napredak je škole i društva, a potaknut visokim očekivanjima, diferenciranim pristupom, provodeći i promatran kroz duže razdoblje, posljedično doprinosi ukupno većem doprinosu boljitku društva. Višegodišnji kurikulum zasnovat će se na napredovanju svakog učenika, koje treba biti uočeno najmanje na razini jedne godine, a kretanje čitavog sustava prema adaptivnom obliku promatrat će se kroz pet usmjerenih područja koja zapravo predstavljaju pet poglavlja ove knjige.

U prvom poglavlju *Postavljanje temelja učenja* naglasak je na nekoliko stavki. Na temelju proučavanja, Odbor daje preporuke za intervencije - koje naziva prioritetima - kako bi se postigla veća razina diferencijacije i veći napredak učenika. U tom kontekstu, prvenstveno je riječ o postavljanju temelja za učenje u više važnih točaka, prva je: visokom kvalitetom ranog odgoja i obrazovanja omogućiti kasniji školski uspjeh. Omogućavanje sudjelovanja članovima obitelji u učenju njihova djeteta sljedeća je istaknuta točka, dakle partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova (vrtića, škola, itd.) kao *conditio sine qua non* uspješnog odgoja i obrazovanja. Drugim riječima, Odbor polaže izrazit značaj usmjerenju napora kvalitetnom predškolskom obrazovanju jer time, uključujući roditelje u najosjetljivije razdoblje, roditelji stvaraju snažne pretpostavke za bolji školski uspjeh djeteta te neprimjetniji prijelaz iz predškolskog u školski sustav. Prava namjera ove preporuke ipak je dublja i odnosi se na stvaranje učinkovitijeg

i pogodnijeg okruţja za uĉeniĉko napredovanje u okviru odgojno-obrazovnih postignuća, uvijek uz veću ukljuĉenost obitelji. Povećano ukljuĉivanje uĉenika u proces uĉenja kako bi se postigle više razine školskoga uspjeha nije tek formalna, jednostavna poruka, nego ukazuje na promjenu stila podučavanja koji još uvijek dominira u australskim školama. Tek takvom promjenom uĉenici će imati potporu u postizanju više razine vlastita potencijala, a sve to u smjeru veće diferencijacije uĉenja. Potom, davanje mogućnosti uĉenicima u izražavanju svojega mišljenja o korisnosti primijenjenih nastavnih metoda i škole uopće značajno povećava upravo njihovu ukljuĉenost i – ako se provodi stalno – može poslužiti nastavnicima za razvoj praksi podučavanja. Postignuća i angaţman veći su u školama koje osluškuju uĉeniĉki glas te uĉenicima omogućuju ukljuĉivanje u donošenje odluka o vlastitu obrazovanju, ĉime se uspostavlja pozitivna i angaţirana kultura uĉenja u školama.

Drugo poglavlje naslovljeno je *Osposobiti svakoga uĉenika za rast, razvoj i uspjeh u svijetu koji se stalno mijenja*. U tom kontekstu preporuke na prvome mjestu ukazuju potrebi osiguranja obnavljanja modela kurikula, sustava procjene i modelu izvješćivanja (pod navedenim se misli na sve vrste nastavnih evidencija). Vaţna ĉinjenica jest i da preporuke definiraju pojam *rast uĉenika*, što ima praktiĉni znaĉaj jer se prema toj odrednici mogu oblikovati pojedine politike, strategije podučavanja, kao i parametri drugih kurikularnih aktivnosti. *Rast uĉenika* definira se kao „mjera osobnog napredovanja“. Istiĉe se zahtjev sudionika istraţivanja za personaliziranim podučavanjem te usklađivanjem podučavanja s potrebama uĉenika. Nadalje, uĉenici iste dobne skupine imaju vrlo razliĉite poĉetne razine znanja i vještina te predispozicije pa će se isti zahtjev prenositi i na nastavnike i njihove prakse podučavanja. Tako se svi dionici uĉe napredovanju umjesto zadovoljenju prosjeka. Kao mehanizam koji pokreće razvoj istaknuto je stalno vrednovanje uzastopnim evaluacijskim prolazima kroz ishode podučavanja. Uĉenika treba procjenjivati u odnosu na njega samoga i njegov napredak, a ne u odnosu na druge uĉenike ili zadani standard. Uspješni uĉenici imaju osjećaj da nisu zadovoljili sve svoje interese, a pogotovo ne u ţeljenoj mjeri jer su procjenjivani u odnosu na standard, koji je ionako za njih prenikak, dok su manje uspješni uĉenici shvatili da njihov napredak nije dovoljno nagraĉen. Ukratko, zatvoreni model sa zadanim standardom nije motivirajući ni za jednu kategoriju uĉenika. Zato Odbor predlaţe potpuno novi pristup i nove mehanizme izvješćivanja, usmjerene osobnim postignućima te apsolutni, a ne relativni uspjeh. Takvo – potpuno preoblikovano usmjerenje rastu uĉenja – pozitivno će

djelovati i na nastavničke prakse, koje će morati dati potporu novom konceptu postupno se i same diferencirajući. Odbor preporučuje prijelaz s jednogodišnjeg kurikula na otvoreni, višegodišnji oblik kurikula usmjerena osobnom razvoju svakoga učenika, i uz stalno praćenje razvoja, što bi bilo omogućeno prikladnim *online* alatima za potporu nastavnicima kod formativnog procjenjivanja. Kurikul treba biti izrađen tako da nastavnicima omogućuje prilagodbu različitim potrebama učenja, dakle, mogućnost izvođenja diferencirane nastave. Svaki mladi Australac trebao bi izići iz škole kao kreativni, cjeloviti i angažirni čovjek s načinom razmišljanja usmjerenom rastu i razvoju, dakle stvaralački orijentiran i uvjeren u vlastite snage. Stoga Odbor za reviziju preporučava stavljanje većeg naglaska podučavanju i usvajanju općih sposobnosti, primijenjenih znanja te poticanju razvojnih mogućnosti i holističkog razvoja svih učenika, a osiguranje opisanog pristupa potvrđuje čitavu zajednicu kao pravedno društvo jer uistinu svima pruža jednake mogućnosti. Nadalje, razmatraju se i modeli srednjoškolskoga obrazovanja koji su u suštini i dalje nepromijenjeni te se stoga preporuča nacionalna revizija srednjoškolskoga obrazovanja. I u ovom poglavlju naglasak je usmjeren partnerstvu škole, međutim, ovdje sa širom (lokalnom) zajednicom u kojoj egzistira.

Stvaranje, podržavanje i vrednovanje zanimanja stručnih nastavnika naslov je trećega poglavlja u kojemu je opća preporuka postaviti učenje središnjim procesom kurikularnih aktivnosti, ukazujući dionicima korisnost učenja kao presudnu vještinu budućnosti. Općenito stvoriti mogućnosti za učenje i napredovanje svih ključnih dionika te stvoriti takve uvjete i kulturu obrazovanja koja će omogućiti i potaknuti njihovu stalnu suradnju. Odbor posebno ističe preporuku njegovanja adaptivnog, inovativnog i stalno unaprjeđujućeg obrazovnog sustava. Ključno je postavljanje viših očekivanja za škole, nastavnike i učenike, a potrebno je odbaciti koncept platoa, maksimuma na koje su osobe predodređene (i što može inhibirati njihovo napredovanje i razvoj). Stalni pad rezultata australskih učenika na međunarodnim testiranjima ukazao je potrebi promjena u praktičnom obrascu pristupa podučavanju. Promjena paradigme „obveznog minimuma“ na otvoreni prostor napredovanja s povećanim zahtjevima premjestio bi odgovornost upravo na učenika i potaknuo njegovu intrinzičnu motivaciju. Na tom putu od presudne će važnosti biti prepoznavanje stručnosti, prostor za napredovanje radne snage i povećanje privlačnosti nastavničkoga zanimanja. Nedavne reforme ključne su za bolju izobrazbu tek diplomiranih nastavnika spremnih za podučavanje, učenje i rad u učionici. Stoga, navodi se, bolji početak nastavničke karijere promicat će

njihovo zadržavanje u ovoj profesiji, te njihov profesionalni razvoj. Podizanje vještine i paradigme podučavanja na sljedeću razinu – birajući motivirane i stručne osobe (nastavnike, ravnatelje) te im otvarajući perspektive rasta, razvoja i uglednog društvenog položaja – vodi ka stvarnom podupiranju i vrednovanju odgojno-obrazovne profesije u općem smislu. Nastavnici zaslužuju veće priznanje i veće poštovanje, jedno je od zaključnih razmatranja ovoga poglavlja.

Četvrto poglavlje naslovljeno je *Oснаživanje i podržavanje školskih ravnatelja*. Školski ravnatelji traže jasne ciljeve, sustav pripreme za upravljanje školskom kvalitetom prije imenovanja, dakle određenu strategiju odabira i uvođenja, pripreme za novo zanimanje. U praksi trebaju više autonomije i odgovornosti za osobni, ali i školski razvoj u tri dimenzije: predvodničku ulogu u upravljanju učenjem, izgradnji kulture učenja i podučavanja te izvođenju administrativne funkcije. Škole definitivno trebaju prijeći na diferencirano podučavanje, što trebaju u potpunosti razumjeti ravnatelji, ali i svi (su)dionici. Za dobar standard stanovništva presudno je obrazovanje bez obzira na resurse države, jer budućnost će svoje bogatstvo polagati u resurs znanja. Rast će važnost rješavanja problema, socijalnih vještina – što uključuje učenje i sposobnost učinkovite suradnje – u čemu već sada moraju prednjačiti upravo školski ravnatelji, nastavnici, a zatim i drugi relevantni dionici. Školski voditelji trebaju biti ključni u podizanju pojedinačnog postignuća kroz kontinuirani rast učenja. Njima je potreban mandat kao bi postignuli obrazovnu izvrsnost u prvome redu te razvili svoje stručnosti. Kako bi ravnatelji maksimalno povećali svoj doprinos poboljšanju škola i sustava, potrebno ih je osnažiti kao instruktivne voditelje te ih podupirati u razvijanju u svakoj fazi karijere. Stoga su dobro osmišljena i ciljana priprema te podrška ključne za nove ravnatelje s obzirom da trebaju biti sposobni sudjelovati u strukturiranim mogućnostima profesionalnoga učenja i izobrazbe – jednom kada se nađu u ulozi školskih ravnatelja.

U petom poglavlju *Podizanje i postizanje ambicija kroz inovacije i kontinuirano poboljšanje*, navodi se kako veliki školski sustavi imaju velike težnje i nade – i za učenike i za škole. Stoga su inovacije i kontinuirano usavršavanje ključni pokretači stalnih promjena i reforme obrazovanja. Međutim, za kontinuirano poboljšanje potrebni su visokokvalitetni procesi osiguranja kvalitete. Standard društva uveden je kao mjera socioekonomske pozadine, a temelji se na indeksu ekonomskog, socijalnog i kulturnog statusa (ESCS) i u značajnoj je povezanosti s učeničkim školskim uspjehom. To saznanje razlog je zbog kojega se i čitav sustav prijedloga za preoblikovanje čvrsto veže za standard društva, jer ove dvije

varijable očito snažno djeluju jedna na drugu, ističe Odbor. Dok je socioekonomski status učenika u padu, u padu su i školska postignuća u svim segmentima školstva, a popravljanje stanja u školstvu podiže učeničke rezultate - time i socioekonomski status pojedinaca i društva. Smatra Odbor, zaostajanje rezultata učenika nekog društva na međunarodnim testovima znanja ukazuje na pad socioekonomskog statusa i pojedinaca i društva u cjelini te mora biti jasan znak vlastima za brze promjene, kao i prava i mudra ulaganja u obrazovni sustav kroz sve njegove dimenzije. Moguća obrazovna izvrsnost u australskim školama zahtijevat će usmjerenost postizanju rasta učenja za sve učenike te nadopunjenost politikama koje podupiru adaptivni, inovativni i kontinuirano unaprjeđujući obrazovni sustav. Poglavlje završava pozivom Odbora na osnivanje jedne institucije na državnoj razini koja će uočavati, pratiti, evaluirati, prenositi i poticati dobru praksu i inovacije u australskom obrazovnom sustavu.

Knjiga završava *Pozivom na akciju* u kojemu Odbor ističe važnost izložene strategije kao svojevrzne reforme koja se treba provoditi u cjelini, a koja će transformirati australsko školstvo tako što će australski školski sustav i škole postati inovativnije i prilagodljivije, postavljati velika očekivanja od školovanja koja će nastojati pretočiti u djelo, ali i omogućavati kontinuirano poboljšanje na temelju podataka, nalaza i istraživanja same prakse - jer se temelji na preporukama koje su dobile potporu na svim obrazovnim razinama, uključujući širok raspon dionika i stručnjaka (tj. nastavnike, ravnatelje, profesionalne udruge, roditelje, sindikate nastavnika, sveučilišne istraživače, relevantne organizacije lokalne zajednice, predstavnike državne i teritorijalnih vlasti te poslovni sektor). Sve to će, smatra Odbor, omogućiti australskom obrazovnom sustavu da ponovno postane jedan od vodećih u svijetu, pritom ne zanemarujući važnost činjenice da australski učenici i škole zaslužuju punu nacionalnu angažiranost, zalaganje i trud u ostvarenju ove strategije.

Na kraju se nalazi šest - slovima (od A do F) - označenih dodataka koji čine sastavni dio ove knjige: *Projektni zadatak*, *Proces recenzije izvješća*, *Konzultacije (savjetodavni sastanci)*, *Javni podnesci*, *Rječnik pojmova*, *Literatura*.

Knjiga predstavlja svojevrzni okvir koji može poslužiti onima koji se intenzivno i ekstenzivno bave odgojno-obrazovnim procesom, uključujući i kreatore obrazovnih politika u promišljanju i osmišljavanju kontinuiranog poboljšanja školskoga sustava i školske prakse za boljitak - ne samo krucijalnih subjekata, dakle učenika, nastavnika, pedagoga, ravnatelja, roditelja, već - i škole i društva u cjelini.

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 slijepe 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.