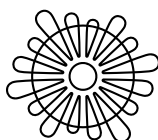


A|C|T|A Iadertina

18/2 | 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
Dijana Vican (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Matilda Karamatić Brčić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Jasmina Vrkić Dimić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Daliborka Luketić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Marija Buterin Mičić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Jure Zovko (Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Nives Delija Treščec (Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Gabriella Agrusti (Dipartimento di Scienze Umane, Libera Università Maria Ss Assunta, Rim, Italija), Łukasz Tomczyk (Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Poljska), Andreas Arndt (Humboldt Universität zu Berlin, Njemačka), Violetta L. Waibel (Institut für Philosophie der Universität Wien, Austrija)

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

LEKTOR ZA HRVATSKI JEZIK / Croatian Language Editor
Jelena Alfirević

LEKTOR ZA NJEMAČKI JEZIK / German Language Editor
Eveline Thalmann

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

Stres i emocije u školi – percepcija zaposlenika i načini
oporavka u funkciji psihološkog procvata

*Stress and Emotions in School – Perception of Employees and
Ways of Recovering in Function of Psychological Flourishing*

157

KORALJKA BAKOTA, KATARINA PAVIČIĆ DOKOZA,

LUCIJA PUNJEK

Mišljenje ravnatelja posebnih odgojno obrazovnih ustanova
o kvaliteti i učinkovitosti *online* nastave

*Attitudes of the Principals of Special Educational Institutions
on the Quality and Efficiency of Online Teaching*

185

INES BLAŽEVIĆ, BRUNO MATIJAŠEVIĆ

Umjetničke aktivnosti u školi kao oblik provođenja
slobodnog vremena osnovnoškolaca

*Artistic Activities in School as a Form of Spending
Leisure Time of Primary School Students*

207

SADRŽAJ / CONTENTS

VINKA DREZGA

Diskurs pretpolitičkog predznaka i njegova obilježja
Pre-political Discourse and Its Features 225

NIKOLINA MILETIĆ, ŽAKLINA RADOŠ

Perzeption des Distanzunterrichts infolge der Covid-19-Pandemie
Percepcija učenja na daljinu kao rezultat epidemije COVID-19
Perception of Distance Teaching as a Result of the COVID-19 Epidemic 241

DALIBORKA LUKETIĆ

Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo u obveznom obrazovanju:
lekcije koje učimo temeljem recentnih istraživanja
Entrepreneurship Education in Compulsory Education:
Lessons We Learn from Recent Research Practice 255

MARA PLAZA LEUTAR

Pozitivna psihologija - od ishodišta do prakse u školi u
dijalogu s pedagogijom i logoterapijom
Positive Psychology – from Its Origins to School Practice in
Relation with Pedagogy and Logotherapy 285

KATARINA ŠIMIĆ Seksting među adolescentima <i>Characteristic of Sexting Among Young People</i>	309
GERIENA KARAČIĆ, NADA BRATANIĆ Obaveze nastavnika u nastavi na daljinu tijekom pandemije <i>Teacher Obligations in Distance Learning During the Pandemic</i>	323
SONJA RUPČIĆ PETELINC, IVA IVANKOVIĆ Pedagoški aspekti komunikacije nastavnika kemije tijekom nastave na daljinu <i>Pedagogical Aspects of Chemistry Teacher Communication During Distance Teaching</i>	339
<i>Upute autorima</i>	369

Stres i emocije u školi – percepcija zaposlenika i načini oporavka u funkciji psihološkog procvata

Tomislav CERINSKI

Osnovna škola „Pavao Belas“, Brdovec

UDK: 331.442: 37.018.8

DOI: 10.15291/ai.3204

IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK

Primljeno: 9. siječnja 2021.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

emocije, oporavak od posla, psihološki procvat, stres, škola, zadovoljstvo životom

Cilj istraživanja jest ispitati razlike u percepciji doživljenog stresa, načinima oporavka od stresa različitih grupa zaposlenika u školama, psihološkog procvata, zadovoljstva životom, pozitivnih i negativnih emocija s obzirom na vrstu zaposlenja i radni staž. Drugi cilj istraživanja hijerarhijskom je regresijskom analizom ispitati doprinos spola, radnoga staža, zadovoljstva životom, emocija, doživljenog stresa i načina oporavka od stresa objašnjenju psihološkog procvata zaposlenika. Korištena je skala doživljenog stresa, skala zadovoljstva životom, PANAS skala, skala oporavka od doživljenog stresa i skala psihološkog procvata. Istraživanje je provedeno u petnaest osnovnih škola na ukupno 190 sudionika (166 žena i 24 muškarca). Među učiteljima i tehničkim osobljem razlike su utvrđene u psihološkom procvatu koji je viši kod učitelja, dok u razini zadovoljstva životom, pozitivnim i negativnom emocijama, doživljenom stresu i načinima oporavka od stresa razlike nisu utvrđene. Razlike s obzirom na radni staž u školi utvrđene su u psihološkom procvatu, zadovoljstvu životom i pozitivnim emocijama koji su viši kod ispitanika s manje radnoga staža u školi. Rezultati hijerarhijske regresijske analize ukazuju da se najveći dio psihološkog procvata učitelja može objasniti pomoću zadovoljstva životom i pozitivnih emocija, dok se za tehničko osoblje pojašnjava pomoću zadovoljstva životom, doživljenog stresa, pozitivnih i negativnih emocija.

UVOD

Iako među učiteljima u razrednoj i predmetnoj nastavi ne postoje razlike u životnom zadovoljstvu, bez obzira na spol, razlika postoji u razini stresa među učiteljima u osnovnim i srednjim školama (pod većim stresom su oni zaposleni u srednjim školama), a stres se pokazuje kao prediktor životnog (ne)zadovoljstva (Beer i Beer, 1992; Brkić i Rijavec, 2011; Petrović, 2014). Osoba koja je pod stresom doživljava sukob među vlastitim željama i zahtjevima činjenja prema vlastitim mogućnostima (Ulich i sur. 1985; prema Škrinjar, 1996). Stres se može javiti u nekoliko oblika: u obliku vanjskog podražaja, kao psihički ili tjelesni odgovor na vanjsku silu ili u obliku interakcije pojedinca i njegove okoline (Slišković, 2016). Temeljem navedenoga proučavanju stresa pristupa se na nekoliko načina: podražajni, interakcijski (kognitivni) i reakcijski način. U današnjem vremenu prevladava kognitivni način u kojem se naglašavaju individualne razlike. Podražajni se pojašnjava tako što je osnovni izvor stresa definiran vanjskim izvorom koji je neovisan o drugim čimbenicima, poput bolesti, nesigurnosti posla/duljeg ugovora na određeno i sl. (Slišković, 2016). Reakcijski način više je povezan s odgovorom na izvore stresa (stresore) negoli na sam stres. Ključni čimbenik koji može ukazivati na to hoće li doći do stresa ili neće može biti osobni doživljaj pojedine situacije i procjena stanja ugroženosti pojedinca (Slišković, 2016).

Posljedice dugotrajnog djelovanja stresa mogu prouzrokovati sagorijevanje zbog specifičnih zahtjeva posla. Sagorijevanje se može očitovati u tri različite dimenzije: emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i smanjenje profesionalne efikasnosti (Maslach, Schaufeli i Leiter, 2001). Stres ostavlja značajne posljedice izravno na kvalitetu obavljanja posla, ali i na privatni život (Glavina, Kulenović i Vukosav, 2013). Istraživanja ističu različite uzroke stresa, počevši od samog sadržaja posla, količine posla i brzine odvijanja istoga, nepredviđenog ostajanja dulje na poslu, nemogućnosti napredovanja, društvene uloge, loše organizacijske kulture na poslu (Leka, Griffiths, Cox i Team, 2003).

Pojedina istraživanja navode kako učitelji koji nisu zadovoljni vlastitim izborom učiteljske profesije imaju nižu razinu zadovoljstva životom i višu razinu stresa (Kuzijev i Topolovčan, 2013). Također, ako je pojedincima godina stresnija, procjena njihovog zadovoljstva životom bit će niža (Penezić, 2006). Slavić i Rijavec (2015) navode da su učitelji s više godina radnoga staža zadovoljniji vlastitim poslom, a vlastite uvjete na radnome mjestu procjenjuju

stresnijima za razliku od onih koji imaju manje staža (Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić, 2005). Oni s više godina radnoga staža također se zbog više radnoga iskustva i znanja lakše nose sa stresnim situacijama (Maslach i sur., 2001). Pojedina istraživanja navode rezultate u kojima pojedinci s više godina radnoga staža doživljavaju višu razine iscrpljenosti (Slišković, Burić i Knežević, 2016). Mlađi učitelji zbog neiskustva doživljavaju više agresivnog ponašanja od strane učenika (Ljubin Golub, Olčar i Bezak, 2016), što također može biti jedan od izvora njihova doživljenog stresa.

Zadovoljstvo poslom može utjecati na razinu doživljenog stresa (Adams, 2001), ali je ono i značajan prediktor zadovoljstva životom. Dosadašnji rezultati pokazuju kako muški učitelji imaju lošije mišljenje o učiteljskom poslu od žena, što općenito vrijedi i za učitelje u predmetnoj nastavi, za razliku od onih u razrednoj nastavi u osnovnim školama (Domović, Martinko i Jurčec, 2010).

Psihološki procvat i zadovoljstvo životom

Zadovoljstvo životom podrazumijeva doživljaj o tome kako pojedinac vrednuje vlastiti cjelokupni život. Isti se može promatrati u cjelokupnom pogledu na život, ali i usmjeren na različita područja, poput zdravlja, posla, kvalitete odnosa s okolinom (Brkljačić i Kaliterna Lipovčan, 2010). Istraživanja navode kako zadovoljstvo životom raste s porastom životne dobi, što može biti povezano sa životnom iskustvom, a s time i boljom kontrolom pozitivnih i negativnih emocija (Penezić, 2006; Pinguart i Sörensen, 2000). Budući se financijsko stanje (novac) često spominje kao jedan od izvora sreće i životnog zadovoljstva, istraživanja pokazuju kako je to samo djelomično točno: materijalna stanja općem zadovoljstvu životom doprinose samo do one razine koja omogućuje zadovoljavanje osnovnih potreba (Diener i sur., 2002). Istraživanja navode da doživljaj sreće kod pojedinca ne ovisi o materijalnom stanju u njegovoj obitelji, dok kod mlađe populacije ne ovisi ni o njihovom vlastitom zdravlju, budući se za isto i očekuje da je u njihovoj dobi u redu pa se ne brinu oko toga poput starijih pojedinaca (Brkljačić i Kaliterna Lipovčan, 2010). Također, značajne razlike s obzirom na spol do sada nisu utvrđene u procjeni općeg zadovoljstva životom (Penezić, 2006).

Psihološki procvat pojedinaca temelji se na dvama glavnim pristupima: eudamonički (psihološka dobrobit) i hedonički (subjektivna dobrobit) (Ryan i Deci, 2001; Ryff i Keyes, 1995). Hedonički pristup podrazumijeva izražene

pozitivne emocije i zadovoljstvo vlastitim životom. Eudamonički povezuje životne aktivnosti s dubljim vrijednostima (Waterman, 1993). Vrlo se često povezuje samo s pozitivnim stanjima, iako se mogu pojaviti i negativna stanja, poput prisutnosti mentalnih bolesti (Kararić i sur., 2012). Psihološka dobrobit (eng. *Psychological Well-being*), kao jedan od modela eudamoničke dobrobiti, sastoji se od nekoliko aspekata ljudske aktualizacije (autonomija, osobni razvoj, samoprihvatanje, smisao života, kompetencije i pozitivni odnosi) (Ryff i Keyes, 1995).

Općenito se za nekog pojedinca smatra da doživljava psihološki procvat kada su mu zadovoljene osnovne psihološke potrebe: smislenost života, samoprihvatanje, dobra procjena vlastitih kompetencija i dr. (Diener, Wirtz, Tov i sur., 2010). Diener i sur. (1999) ističu kako je osobnost pojedinca najvažnija komponenta subjektivnog blagostanja (dobrobiti). Isti autori navode i da se povećanjem financijskog dohotka kućanstva nakon određene vrijednosti subjektivna dobrobit više ne povećava. Vrijednost dohotka nije specificirana na točno određeni iznos novaca, već je individualna.

Dosadašnja istraživanja navode da su osobe koje doživljavaju psihološki procvat zadovoljnije vlastitim životom, doživljavaju više pozitivnih emocija, ali i manje negativnih emocija (Van Zyl i Rothmann, 2012). Podučavanje, tj. učiteljsko zanimanje jedno je od zanimanja kod kojeg ispitanici češće nego u drugim zanimanjima procjenjuju psihološki procvat niži od prosjeka (Johnson i sur., 2005).

EMOCIJE I OPORAVAK OD POSLA

Kada se zapitamo čemu služe emocije (kao jedna od komponenti subjektivne dobrobiti), možda nam najjednostavniji odgovor daje Goleman (1995: 8) koji kaže da nas emocije vode „u suočavanju s nevoljama i zadaćama odveć važnima da bismo njihovo rješavanje prepustili samo intelektu – u trenucima opasnosti, ustrajavanju prema cilju unatoč preprekama“. Goleman također ističe da riječ emocija, prevedena s latinskoga, znači „kretati se“, tj. svaka emocija podrazumijeva sklonost određenoj vrsti djelovanja. Kada se emocije stave u kontekst obrazovanja, suvremena pedagogija ističe da su emocionalno kompetentni učitelji oni učitelji koji uspijevaju ostvarivati kvalitetniju nastavu (Davies i Bryer, 2004). Ono što se podrazumijeva za emocionalno zrelu osobu jest

to da može realno procjenjivati i realno odgovarati u određenim situacijama (Reić Ercegovac, Koludrović i Jukić, 2009). Iako je emocionalna komponenta posla vrlo bitan izvor stresa, nije nužno da je i jedini: na stres može utjecati i psihološki procvat, ali i neki drugi izvori (Johnson i sur., 2005). Istraživanja također navode kako pozitivne emocije mogu proširiti strategije suočavanja sa stresom, ali i pojačati otpornost na stres (Gloria i Steinhardt, 2016). Važan čimbenik suočavanja sa stresom jest i mogućnost reguliranja vlastitih emocija jer su stresne emocije (poput straha, osjećaja krivnje, tuge, depresije, zavisti) bolne (Lazarus i Launier, 1978).

Razni su načini suočavanja sa stresom: suočavanje s problemom, suočavanje usmjereno emocijama i izbjegavanje problema (Hudek-Knežević, Kardum i Lesić, 1999). Ono što je zanimljivo istaknuti jest da se način suočavanja usmjeren na emocije pokazao negativno povezanim s depresijom i anksioznošću (Endler i Parker, 1990). Određene aktivnosti mogu pomoći u oporavku od stresa. Na taj se način obnavljaju resursi vlastitog organizma i vraćaju na razinu prije stresnog događaja (Sonnentag i Fritz, 2007). Aronsson, Svensson i Gustafsson (2003) navode kako je podučavanje specifična profesija koja sama po sebi ne dopušta vremensko planiranje poslova, već predstavlja posao od kojeg se vrlo teško odvojiti nakon kraja radnog vremena. Kratkoročni pozitivni učinak na dobrobit, a dugoročni na fizičko zdravlje ima godišnji odmor (Strauss-Blasche, Ekmekcioglu i Marktl, 2000). Kada bismo imali sposobnost potpuno se psihološki odvojiti od vlastitog posla tada bi to pozitivno djelovalo na količinu umora povezanog s poslom (Crole, Dijk i Stanley, 2006; Kinnunen, Feldt, Siltaloppi i Sonnentag, 2011). Od neželjenih posljedica prouzrokovanih poslom možemo se oporavljati na više načina: bavljenjem aktivnostima koje nisu povezane s poslom, opuštanjem, učenjem novih vještina ili bavljenjem aktivnostima poput npr. čitanja knjiga, šetnje i sl. (Sonnentag i Fritz, 2007).

Mlađi učitelji osjećaju se umorniji i iscrpljeniji zbog brojnih zahtjeva učiteljskog posla, ali se ujedno i lakše oporavljaju u vrijeme vikenda i tijekom praznika (Skaalvik i Skaalvik, 2015). Učitelji s više godina radnoga staža češće se opuštaju vježbanjem ili relaksacijom (Skaalvik i Skaalvik, 2015), a oni koji se uspjevaju suočavati s problemima zadovoljniji su vlastitim životom (Brkić i Rijavec, 2011). Dugoročno gledano, izbjegavanje i odgađanje oporavka od posla može dovesti do negativnih i neželjenih posljedica vezanih za zdravlje i sagorijevanja (Antonioni, Ploumpi i Ntalla, 2013; Kalebić Maglica, 2006).

Istraživači preporučuju da se posao nikako ne smije „nositi doma“ jer se tada možemo lakše opustiti od stresa prouzrokovanog zahtjevima posla (Aronsson i sur., 2003; Zvizdić i Dautbegović, 2014).

Postoje brojni razlozi zašto je neki pojedinac zadovoljan vlastitim (učiteljskim) poslom, poput želje prema podučavanju drugih onome što i oni vole ili pak u tome što se osjećaju specijalistima u određenom poslu (Roness, 2011) pa pojedinci zadovoljni vlastitim poslom, ujedno su i zadovoljni vlastitim životom (Smrtić i Rijavec, 2019). Općenito, hrvatski učitelji zadovoljni su vlastitim poslom (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2019), što se više može odnositi na učitelje u razrednoj nastavi negoli na one u predmetnoj nastavi (Vidić, 2009; Vidić i Miljković, 2019), iako pojedina istraživanja navode da su učitelji predmetne nastave zadovoljniji vlastitim poslom (Slavić i Rijavec, 2015). Prema radnome stažu, učitelji s više od deset godina staža zadovoljniji su poslom nego oni s manje staža, što može biti povezano s činjenicom da već mogu napredovati u zvanja mentora i savjetnika, što posljedično ima i nagradu u obliku povećanja plaće (Vidić, 2009).

U školskome sustavu, osim nastavnog osoblja (učitelji predmetne i razredne nastave) radi i tehničko i drugo osoblje: tajnica, računovođa, spremačice, domari, kuhari te pedagog, psiholog, logoped (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, 2014). U ovom istraživanju sudjelovali su učitelji razredne i predmetne nastave, a od administrativno-tehničkog osoblja uključeni su spremačice, kuhari/ce i domari. Zaposlenici iz redova administrativnog osoblja (tajnica, računovodstvo i pedagoška služba) nisu uključeni u ovo istraživanje.

O stresu i izvorima stresa kod učitelja postoje brojna istraživanja (npr. Brkić i Rijavec, 2011; Kyriacou, 2001; Tomašević, Horvat, Leutar i Horvat, 2016), dok je grupa tehničkog osoblja u školama često zanemarena i stoga je u ovome istraživanju dio posvećen i njima, iako ih od ukupnog broja zaposlenika u školama ima oko 25 % (Staničić, 2006). Među utvrđene izvore stresa nastavnog osoblja utječe verbalno nasilje učenika, a rjeđe i roditelja (Ljubin Golub i sur., 2016), radno opterećenje, nedostatak autonomije (Skaalvik i Skaalvik, 2015), međuljudski odnosi (Slišković i sur., 2012), administracija i posao sam po sebi (Aydin i Kaya, 2016). Za tehničko osoblje među izvore stresa spada osjećaj podcjenjivačkog posla, tj. da drugi podcjenjuju njihov posao, ali i niža plaća (Penezić, 2006), osjećaj lošijeg socijalnog statusa (Novak, Laušić i Jandrić, 2008). Kako je u dosadašnjim istraživanjima već više puta istraživana razlika među učiteljima u razrednoj nastavi i u predmetnoj nastavi, a u kojima nije

utvrđena razlika u općem zadovoljstvu životom i doživljenom stresu (npr. Brkić i Rijavec, 2011; Penezić, 2006) ta veza u ovome radu nije ispitana. Što se tiče radnoga staža i doživljenog stresa, Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić (2005) navode kako pojedinci s više godina radnoga staža procjenjuju višu razinu stresa. Postoje brojna istraživanja koja ispituju postojanje razlika među osobama različitog akademskog obrazovanja, ali je vrlo malo istraživanja koja ispituju takvo stanje unutar određene tvrtke. Ovo istraživanje se, stoga, bavi upravo time, pri čemu su ispitanici promatrani kao različite grupe s obzirom na razinu akademskog obrazovanja (učitelji su osobe s višom i visokom stručnom spremom, dok u tehničko osoblje uglavnom spadaju osobe koje imaju završenu srednju stručnu spremu).

CILJEVI ISTRAŽIVANJA

Prvi cilj ovoga istraživanja jest ispitati razlike u zadovoljstvu životom, psihološkom procvatu, pozitivnim i negativnim emocijama, načinima oporavka od stresa te percepciji doživljenog stresa kod zaposlenika u osnovnim školama, s obzirom na vrstu zaposlenja u školi i s obzirom na duljinu radnoga staža u školi.

Ciljevi istraživanja:

1. Ispitati postoje li razlike u zadovoljstvu životom, psihološkom procvatu, emocijama, načinima oporavka od stresa te percepciji doživljenog stresa s obzirom na:
 - a. radnu poziciju
 - b. duljinu radnoga staža u školi.
2. Ispitati doprinos korištenih prediktora u objašnjenju varijance psihološkog procvata.

U rezultatima se očekuje da se tehničko osoblje lakše oporavlja od stresa nego učitelji zbog toga što učitelji posao „nose doma“ (Aronsson i sur., 2003): moraju ispravljati pisane provjere, pripremati nastavu za idući dan, a tehničko osoblje ne mora rješavati poslove povezane uz vlastiti posao. Očekuje se da tehničko osoblje ima nižu procjenu zadovoljstva životom u usporedbi s učiteljima zbog osjećaja podcjenjivačkog statusa u ustanovi u kojoj rade i niže plaće

što navode i neka druga istraživanja (npr. Novak i sur., 2008; Penezić, 2006).

Prema drugome dijelu prvoga problema istraživanja, očekuje se da osobe s više godina radnoga staža procjenjuju višu razinu stresa, višu razinu psihološkog procvata i višu razinu zadovoljstva životom što navode i neka druga istraživanja (Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić, 2005). Kako su pozitivne emocije pozitivno povezane s psihološkim procvatom (npr. Van Zyl i Rothmann, 2012), razlika se očekuje i u emocijama (kako u pozitivnim, tako i u negativnim emocijama). Dosadašnja istraživanja pokazuju da su osobe s više godina radnoga staža zadovoljnije vlastitim poslom (npr. Matijević, 2020), ali i da godine radnoga iskustva nisu povezane s jačinom stresa (Griffith i sur., 1999). Pojedina istraživanja navode na pozitivnu povezanost stresa na poslu i duljine radnoga staža (npr. Kokkinos i Davazoglou, 2009), dok druga ukazuju na negativnu povezanost (npr. Antoniou i sur., 2006). Temeljem spomenutih (različitih) rezultata dosadašnjih istraživanja, isto će se ispitati u ovome istraživanju kako bi se dobili rezultati za ispitivani uzorak ispitanika.

U ispitivanju drugoga problema očekuje se da psihološki procvat najbolje pojašnjava zadovoljstvo poslom i emocije koje su i u dosadašnjim istraživanjima utvrđene kao međusobno pozitivno povezane. Što se tiče radnoga staža, očekuje se potvrda dosadašnjih istraživanja o pozitivnoj povezanosti u objašnjenju psihološkog procvata (npr. Kokkinos i Davazoglou, 2009). Za strategije oporavka od stresa očekuje se da u pozitivnom smjeru objašnjavaju psihološki procvat, budući da pojedinci koji na bilo koji način uspijevaju koristiti neku od strategija oporavka vjerojatno doživljavaju više razine psihološkog procvata.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Ispitanici

U istraživanju su sudjelovali zaposlenici iz 15 osnovnih škola iz 4 županije. Od ukupno 190 ispitanika, 24 su muške osobe, a 166 je žena. U nastavi je 120 ispitanika, a 70 ispitanika iz redova je tehničkog osoblja. S obzirom na radni staž u školi, 106 ispitanika ima manje od 20 godina staža, a 84 ispitanika ima 20 ili više godina staža. Prema kategorijama (učitelji i tehničko osoblje) ispitanici su u približno jednakim udjelima zastupljeni s obzirom na škole u kojima je istraživanje provedeno.

Instrumenti

Skala zadovoljstva životom (SWLS; eng. *Satisfaction With Life Scale*, Diener, Emmons, Larsen i Griffin, 1985) sastoji se od pet tvrdnji. Tvrdnje se procjenjuju na Likertovoj skali od sedam stupnjeva. Skalom se mjeri procjena zadovoljstva životom, na tvrdnjama poput *Kada bih mogao život proživljavati ponovno, ništa ne bih mijenjao/la*. Ukupni rezultat dobije se zbrajanjem svih odgovora, gdje viši ukupni zbroj odgovara većem životnom zadovoljstvu. Upitnikom je korištenjem eksplanatorne faktorske analize, pojašnjeno 65.73 % varijance. Cronbachov α koeficijent pouzdanosti iznosi .858.

Skala psihološkog procvata (FS; eng. *Flourishing scale*, Diener, Wirtz i Tov, 2010) skala je koja se sastoji od osam tvrdnji pomoću kojih se mjeri psihološka dobrobit, tj. pozitivne i negativne emocije, poput *Moji odnosi s ljudima su podržavajući i ugodni i ljudi me poštuju*. Tvrdnje se procjenjuju na Likertovoj skali od sedam stupnjeva, gdje 1 označava „uopće se ne slažem“, a 7 „u potpunosti se slažem“. Ukupni rezultat dobije se zbrajanjem svih odgovora, a viši ukupni rezultat znači višu razinu psihološkog procvata. Skala psihološkog procvata u ovome istraživanju, korištenjem eksplanatorne faktorske analize, pojašnjava 60.79 % varijance. Cronbachov α koeficijent pouzdanosti iznosi .904.

PANAS skala (PANAS; eng. *Positive Negative Affect Schedule* (Watson, Clark i Tellegen, 1988) skala je koja se sastoji od dvadeset tvrdnji pomoću kojih se mjere pozitivne i negativne emocije. Tvrdnje se procjenjuju na Likertovoj skali od pet stupnjeva, gdje 1 označava „Vrlo malo ili nimalo“ slaganja, a 5 „izrazito“ slaganje. Svaka skala sastoji se od deset tvrdnji. Ukupni rezultat dobije se zbrajanjem svih odgovora, a viši ukupni rezultat označava jače izražene pozitivne ili negativne emocije. Autori navode da skala prikazuje stabilnost rezultata u periodu kroz dva mjeseca. PANAS skala u ovome istraživanju, korištenjem eksplanatorne faktorske analize, pojašnjava 47.79 % varijance. Cronbachov α koeficijent pouzdanosti za pozitivne emocije iznosi .840, a za negativne .850.

Kratki upitnik doživljenog stresa (PSS-10; eng. *Perceived stress scale*, Cohen, Kamarck i Mermelstein, 1983) upitnik je koji se u originalu sastoji od četrnaest tvrdnji, ali je modificiran na deset tvrdnji (Cohen i Williamson, 1988), pomoću kojih se mjeri doživljeni stres u posljednjih mjesec dana. Tvrdnje se procjenjuju na Likertovoj skali od pet stupnjeva slaganja, pri čemu svaki ispitanik pored pojedine tvrdnje procjenjuje koliko je često uznemiren zbog nekog određenog, neočekivanog događaja. Pitanja su koncipirana općenito i neovi-

sno o populaciji koju ispitujeemo. Ukupni rezultat dobije se zbrajanjem svih odgovora, pri čemu viši ukupni rezultat označava višu razinu stresa. Korištenjem eksplanatorne faktorske analize ovim upitnikom je pojašnjeno 42.56 % varijance. Cronbachov α koeficijent pouzdanosti iznosi .846.

Upitnik oporavka od posla (eng. *Recovery Experience Questionnaire, Sonnentag i Fritz, 2007*) upitnik je koji se sastoji od šesnaest tvrdnji podijeljenih u četiri podskale: psihološki odmak, opuštanje, vještine i kontrola, od kojih se svaka sastoji od četiri tvrdnje. Prijevod upitnika na hrvatski dobiven je od autorica prijevoda te je objavljen i u zborniku radova (Salkičević, Tonković Grabovac i Löw, 2017). Tvrdnje se procjenjuju na Likertovoj skali od pet stupnjeva, gdje viši broj označava veće slaganje s tvrdnjom. Primjeri tvrdnji: „zaboravam na posao“ (podskala psihološkog odmaka), „koristim vrijeme kako bih se opustio/la“ (podskala opuštanja), „učim nove stvari“ (podskala usavršavanja novih vještina) i „sam/a odlučujem o svom rasporedu“ (podskala kontrole). Ukupan rezultat dobije se zbrajanjem rezultata svih tvrdnji pojedine podskale, pri čemu se viši rezultat tumači kao viši stupanj oporavka od posla. Svi faktori ove skale zajedno, korištenjem eksplanatorne faktorske analize, pojašnjavaju 81.63 % varijance. Cronbachov α koeficijenti pouzdanosti iznose redom prema podskalama: .917; .917; .918 i .920. Koeficijent pouzdanosti za cijeli upitnik iznosi .923.

Sociodemografskim upitnikom dobiveni su podatci o spolu, godinama staža u školi i vrsti zaposlenja u školi (učitelji ili tehničko osoblje).

Postupak

Istraživanje je provedeno prilikom redovnih sjednica radničkih i učiteljskih vijeća pojedine škole od lipnja do rujna 2019. godine. Ispitanicima je ukratko pojašnjena svrha i cilj istraživanja te su zamoljeni da samostalno i odgovorno odgovaraju na pitanja, ali i da mogu odustati u svakome trenutku.

REZULTATI

Dobivene vrijednosti spljoštenosti, asimetrije i distribucije varijabli korištenih u ovome istraživanju simetrične su i u prihvatljivim granicama (prema Tabachnick i Fidell, 2007) te su, stoga, rezultati obrađeni parametrijskom tehnikom (Tablica 1).

TABLICA 1. Deskriptivna statistika svih ispitivanih varijabli za sve ispitanike (N = 190).

	Br. tvrd.	Teor. raspon	Min – Max	M	SD	Asim	Splj.
Zadovoljstvo životom	5	1 - 7	2 - 7	4.98	2.05	-.556	-.041
Psihološki procvat	8	1 - 7	2.38 - 7	5.55	.88	-.691	.509
Pozitivne emocije	10	1 - 5	1.60 - 5	3.61	.55	-.321	.534
Negativne emocije	10	1 - 5	1 - 4.4	2.07	.69	.448	-.278
Oporavak: psih. odm.	4	1 - 5	1 - 5	3.05	1.09	-.029	-.781
Oporavak: opuštanje	4	1 - 5	1 - 5	3.73	.93	-.469	-.189
Oporavak: vještine	4	1 - 5	1 - 5	3.45	.96	-.262	-.458
Oporavak: kontrola	4	1 - 5	1 - 5	3.86	.86	-.524	.021
Doživljeni stres	10	0 - 4	.1 - 3.5	1.80	.58	-.260	.094

Rezultati cjelokupnog uzorka ispitanika (Tablica 1.) pojedinih varijabli ukazuju, što se tiče korištenja različitih oblika strategija oporavka od stresa, ispitanici u nešto višoj mjeri procjenjuju da koriste kontrolu slobodnoga vremena ($M = 3.86$; $SD = 0.86$), dok najmanje koriste strategiju psihološkog odmaka ($M = 3.05$; $SD = 1.09$). Kada se zasebno promatraju grupa učitelja i grupa tehničkog osoblja, obje grupe najčešće koriste strategiju kontrole slobodnog vremena (uč: $M = 3.78$; $SD = 0.87$; tehn. os.: $M = 3.99$; $SD = 0.83$), a najmanje često psihološki odmak (uč: $M = 2.98$; $SD = 1.07$; tehn. os.: $M = 3.19$; $SD = 1.13$). Što se tiče emocija, pozitivne emocije ($M = 3.61$; $SD = 0.55$) prevladavaju nad negativnima ($M = 2.07$; $SD = 0.69$) (Tablica 2.).

Prosječne vrijednosti cjelokupnog uzorka ukazuju na općenito visoku razinu zadovoljstva životom ($M = 4.98$; $SD = 2.05$), visoku razinu psihološkog procvata ($M = 5.55$; $SD = 0.88$), visoku razinu pozitivnih emocija ($M = 3.61$; $SD = 0.55$) i nisku razinu negativnih emocija ($M = 2.07$; $SD = 0.69$). U percepciji doživljenog stresa, zaposlenici procjenjuju približno sredinu (što se može protumačiti kao „prosječni“ stres), ($M = 1.80$; $SD = 0.58$).

Prvi problem ovog istraživanja bio je ispitati postoje li razlike među grupama s obzirom na radnu poziciju u školi (učitelj ili tehničko osoblje). U Tablici 2. prikazani su rezultati t-testa i pripadajuće statističke značajnosti. Dobiveni rezultati navode kako učitelji procjenjuju značajno višu razinu psihološkog procvata ($p = .002$). Značajne razlike među učiteljima i tehničkim osobljem nisu utvrđene s obzirom na zadovoljstvo životom, pozitivne i negativne emocije, percepciju doživljenog stresa i strategije oporavka od stresa.

TABLICA 2. Deskriptivna statistika i razlike među svim ispitivanim varijablama za sve grupe ispitanika (N=190)

	UČITELJI (N = 120)		TEHN. OSOBLJE (N = 70)		t	p	d
	M	SD	M	SD			
Zadovoljstvo životom	5.09	.99	4.79	1.13	1.926	.056	.303
Psihološki procvat	5.72	.72	5.26	1.05	3.259	.002	.462
Pozitivne emocije	3.66	.50	3.52	.61	1.601	.112	.138
Negativne emocije	2.02	.64	2.16	.76	-1.253	.212	-.135
Oporavak: psih. odm.	2.98	1.07	3.19	1.13	-1.304	.194	-.214
Oporavak: opuštanje	3.72	.90	3.75	.98	-.213	.831	-.029
Oporavak: vještine	3.53	.89	3.31	1.06	1.463	.145	.211
Oporavak: kontrola	3.78	.87	3.99	.83	-1.626	.106	-.209
Doživljeni stres	1.83	.55	1.76	.62	.813	.417	-.071

TABLICA 3. Razlike među ispitanicima s obzirom na radni staž u školi

	Manje od 20 (N = 106)		20 i više godina (N = 84)		t	p	d
	M	SD	M	SD			
Zadovoljstvo životom	5.12	.97	4.80	1.13	2.080	.039	.317
Psihološki procvat	5.71	.84	5.34	.89	2.866	.005	.362
Pozitivne emocije	3.68	.55	3.51	.53	2.184	.030	.173
Negativne emocije	2.03	.65	2.12	.73	-.976	.331	-.098
Oporavak: psih. odm.	2.93	1.05	3.21	1.13	-1.774	.078	-.282
Oporavak: opuštanje	3.80	.92	3.65	.94	1.085	.279	.147
Oporavak: vještine	3.52	.95	3.37	.97	1.039	.300	.146
Oporavak: kontrola	3.85	.90	3.88	.81	-.248	.804	-.031
Doživljeni stres	1.80	.57	1.81	.59	-.135	.893	-.011

Drugi dio prvoga problema istraživanja bio je ispitati postoje li razlike među svim zaposlenicima s obzirom na duljinu radnoga staža u školi. Za potrebe ovog dijela istraživanja, ispitanici su podijeljeni u dvije grupe: prva grupa s manje od dvadeset godina staža i druga grupa s dvadeset i više godina radnoga staža. Razlog zbog kojeg je raspodjela napravljena upravo tako kako jest sama je konstrukcija upitnika – u kojoj su ispitanici odabrali raspon radnoga staža u

školi kojoj pripadaju (0-9, 10-19, 20-29, 30-39, 40 i više godina radnoga staža). Rezultati (Tablica 3.) pokazuju kako ispitanici s manje godina radnoga staža procjenjuju više vrijednosti psihološkog procvata, zadovoljstva životom i pozitivnih emocija.

TABLICA 4. Pearsonove korelacije svih ispitivanih varijabli za sve ispitanike (N=190)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1 Spol	1	-.033	-.031	-.014	.083	-.152*	-.164*	-.108	-.089	.203**
2 Zadovoljstvo životom		1	.704**	.358**	-.157*	.105	.250**	.273**	.194**	-.318**
3 Psihološki procvat			1	.505**	-.302**	.151*	.369**	.388**	.302**	-.338**
4 Pozitivne emocije				1	-.136	.156*	.293**	.514**	.272**	-.297**
5 Negativne emocije					1	-.126	-.377**	-.287**	-.261**	.602**
6 Oporavak: psihološki odmak						1	.602**	.157*	.480**	-.201**
7 Oporavak: opuštanje							1	.412**	.665**	-.429**
8 Oporavak: vještine								1	.392**	-.369**
9 Oporavak: kontrola slob. vr.									1	-.434**
10 Doživljeni stres										1

** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Kako bi se utvrdila povezanost među varijablama, izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije (Tablica 4.). Korelacije pokazuju najveću povezanost među negativnim emocijama i doživljenom stresu ($r = .602$) i među strategijama oporavka od stresa u pogledu opuštanja i kontrole slobodnog vremena ($r = .665$) te među psihološkim odmakom i opuštanjem ($r = .602$). Rezultati potvrđuju pozitivnu povezanost negativnih emocija i stresa, ali i negativnu povezanost među pozitivnim emocijama i stresom. Što se tiče svih ispitivanih korelacija, rezultati pokazuju kako su većinom sve varijable međusobno povezane značajnim vezama, pri čemu je spol uglavnom s drugim varijablama

povezan najslabijom vezom među ispitivanim vezama korištenima u ovome istraživanju. Veze među drugim varijablama uglavnom su umjerene do jake veličine povezanosti (detaljnije prikazano u Tablici 4.).

Kao drugi problem istraživanja hijerarhijskom regresijskom analizom željelo se ispitati doprinos spola, duljine radnoga staža, zadovoljstva životom, emocija i načina oporavka od stresa u objašnjenju psihološkog procvata zaposlenika u školama, posebno za učitelje i posebno za tehničko osoblje. Prema ranije prikazanim Pearsonovim koeficijentima korelacije (Tablica 4.) kriterijska varijabla (*Psihološki procvat*) značajno je pozitivno povezana sa zadovoljstvom životom, pozitivnim emocijama i svim oblicima strategija oporavka od stresa, dok je negativno povezana s negativnim emocijama i doživljenim stresom. Psihološki procvat nije značajno povezan sa spolom.

U hijerarhijskoj regresijskoj analizi blokovi prediktora dodavani su jednakim redoslijedom za obje grupe, ovisno o jačini Pearsonovih korelacija prema psihološkome procvatu (Tablica 4.). Prvo je uključen blok sociodemografskih prediktora, pa blok doživljenog stresa, u trećem koraku blok načina oporavka od stresa, a u četvrtome koraku zadovoljstvo životom i emocije.

Kada se promatraju samo učitelji (Tablica 5.), rezultati govore sljedeće: prvi blok prediktora nije se pokazao značajnim, na što su ukazivali i Pearsonovi koeficijenti korelacije. Uključivanjem drugog bloka prediktora pojašnjava se 27.0 % varijance. Radni staž i doživljeni stres psihološki procvat pojašnjavaju u negativnom smjeru. Isto se može protumačiti tako da zaposlenici doživljavaju više razine stresa, što značajno smanjuje njihov psihološki procvat i doživljaj suradnje s drugim pojedincima. Uključivanjem trećeg bloka prediktora (način oporavka od stresa) pojašnjava se dodatnih 6 % varijance. U ovome koraku značajnim se pokazao spol ($\beta = .174$), tako učiteljice doživljavaju manju razinu psihološkog procvata, dok su doživljeni stres ($\beta = -.391$) i radni staž ($\beta = -.182$) i dalje negativni prediktori. U četvrtom bloku prediktora uključeni su zadovoljstvo životom i emocije, čime je pojašnjeno ukupno 62.7 % varijance. Zaključno, psihološki procvat učitelja pojašnjavaju zadovoljstvo životom ($\beta = .519$) i pozitivne emocije ($\beta = .233$).

Kada se promatra tehničko osoblje u školama (Tablica 5.) rezultati pokazuju da prvi blok prediktora pojašnjava 12.5 % varijance, pri čemu je značajan samo radni staž spol ($\beta = -.357$) što se tumači da se tehničkom osoblju s povećanjem godina radnoga staža značajno smanjuje psihološki procvat. Uključenjem drugog bloka prediktora, pojašnjeno je dodatnih 3.2 % varijance, pri čemu

je također samo radni staž značajan negativni prediktor ($\beta = -.314$). Uključenjem trećeg bloka prediktora pojašnjava se dodatnih 16.1 % varijance. I dalje je radni staž značajan negativni prediktor ($\beta = -.244$), ali se strategija korištenja strategije oporavka od stresa u obliku učenja novih vještina pokazuje značajnim pozitivnim prediktorom ($\beta = .312$). U ovome se dijelu vjerojatno pojedinci više bave nekim novim izazovima, možda traže nove izvore zarade i hobije. Kada se uključi četvrti blok prediktora u obliku zadovoljstva životom i emocija, pojašnjeno je ukupno 66.3 % varijance psihološkog procvata tehničkog osoblja u školama. Psihološki procvat najbolje pojašnjava zadovoljstvo životom ($\beta = .596$), pozitivne emocije ($\beta = .257$), doživljeni stres ($\beta = .267$) i negativne emocije ($\beta = -.256$). Pojedinci mogu u istome trenutku doživljavati pozitivne i negativne emocije, a također zadovoljstvo životom ujedno pojačava psihološki procvat.

TABLICA 5. Hijerarhijska višestruka regresija doprinosa spola, radnoga staža, zadovoljstva životom, emocija, doživljenog stresa i načina oporavka od stresa objašnjenju psihološkog procvata za svaku grupu zasebno

	Učitelji (N = 120)		Tehničko osoblje (N = 70)	
	ΔR^2	β	ΔR^2	β
1. Sociodem. karakt.	.026		.125	
Spol		.033		-.138
Radni staž		-.161		-.357*
	R = .162; $R^2 = .026$; $\Delta F(2,116) = 1.563$; p = .214		R = .354; $R^2 = .125$; $\Delta F(2,116) = 4.800$; p = .011	
2. Dož. stres	.243		.032	
Spol		.135		-.082
Radni staž		-.182*		-.314*
Doživljeni stres		-.504*		-.189
	R = .519; $R^2 = .270$; $\Delta F(1,115) = 14.159$; p = .000		R = .396; $R^2 = .157$; $\Delta F(1,66) = 4.099$; p = .010	
3. Načini oporavka	.060		.161	
Spol		.174*		-.126
Radni staž		-.182*		-.244
Doživljeni stres		-.391*		.097

	Učitelji (N = 120)	Tehničko osoblje (N = 70)
Oporavak: psihološki odmak	.041	.053
Oporavak: opuštanje	.109	.175
Oporavak: vještine	.140	.312*
Oporavak: kontrola slob. vr.	.056	.105
	R = .574; R ² = .330; ΔF(4,111) = 7.799; p = .000	R = .564; R ² = .318; ΔF(4,62) = 4.124; p = .001
4. Mjere zad. životom i emocije	.298	.345
Spol	.112	-.104
Radni staž	-.081	-.099
Doživljeni stres	-.127	.267*
Oporavak: psihološki odmak	.022	-.024
Oporavak: opuštanje	.081	.060
Oporavak: vještine	-.021	.087
Oporavak: kontrola slob. vr.	.087	.087
Zadovoljstvo životom	.519*	.596*
Pozitivne emocije	.233*	.257*
Negativne emocije	-.050	-.256*
	R = .792; R ² = .627; ΔF(3,108) = 18.179; p = .000	R = .814; R ² = .663; ΔF(3,59) = 11.593; p = .000

*p < 0.05

RASPRAVA

Rezultati istraživanja, kada se zaposlenici gledaju s obzirom na vrstu posla (što se u ovome slučaju može promatrati i kao ispitivanje razlika s obzirom na razinu akademskog obrazovanja) pokazuju sljedeće: iako se očekivalo da će tehničko osoblje više upotrebljavati razne strategije oporavka od stresa, istraživanje pokazuje da ni u jednoj od ispitivanih strategija (psihološki odmak,

opuštanje, učenje novih vještina i kontrola slobodnog vremena) nije utvrđena značajna razlika. Kao što se i očekivalo, razlike među učiteljima i tehničkim osobljem nisu značajne u percepciji doživljenog stresa. Pojedina dosadašnja istraživanja navode kako osobe s nižom razinom obrazovanja procjenjuju nižu razinu zadovoljstva životom, što može biti iz razloga osjećaja lošijeg socijalnog statusa i manje plaće (Novak i sur., 2008; Penezić, 2006), ovo istraživanje to nije potvrdilo. Uspoređujući druge rezultate nad ispitanicima unutar jedne tvrtke, s obzirom na akademsko obrazovanje, istraživanja pokazuju kako bolnički liječnici (visoka stručna sprema) procjenjuju višu razinu kvalitete i zadovoljstva životom od medicinskih tehničara (srednja stručna sprema) (Si-Ying i sur., 2011), iako je moguće da su na te rezultate utjecale i druge specifičnosti njihova posla. Stupanj obrazovanja smanjuje negativni efekt emocija, ali i povećava zadovoljstvo životom (Meeks i Murrell, 2001), što je djelomično potvrđeno i u ovome istraživanju kod procjene psihološkog procvata koje u značajno višoj mjeri procjenjuju učitelji. Kada se govori o subjektivnoj dobrobiti, psihološki procvat učitelja značajno je viši nego kod tehničkog osoblja. Navedeno je vjerojatno povezano s osjećajem više razine „koristi“ vlastitog posla, osjećaju da im posao ima više smisla i povezan je s dubljim unutarnjim vrijednostima (Ryan i Deci, 2001; Waterman, 1993). Dobivena razlika u psihološkome procvatu pojašnjava i višu razinu eudamonijske dobrobiti kod učitelja za razliku od tehničkog osoblja.

Drugi dio prvoga problema bio je ispitati postoje li razlike među grupama ispitanika s obzirom na duljinu radnoga staža u školi. Rezultati su pokazali da su zaposlenici s manje godina radnoga staža zadovoljniji vlastitim životom, što je u suprotnosti s drugim istraživanjima koja navode da su ispitanici s više godina radnoga staža zadovoljniji vlastitim životom i procjenjuju viši psihološki procvat (Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić, 2005). Dosadašnja istraživanja navode kako se starenjem pojačavaju pozitivne emocije (Carstensen i sur., 2011), što je sigurno povezano s povećanjem radnoga staža (više godina života = više radnoga staža), ali u ovome istraživanju to nije potvrđeno. Suprotno od očekivanja, značajan pad se primjećuje kod pozitivnih emocija. Dosadašnja longitudinalna istraživanja o emocijama pojedinaca navode da pojedinci koji procjenjuju značajno više pozitivnih emocija od negativnih imaju veću vjerojatnost duljeg života (Carstensen i sur., 2011). Jedno od mogućih pojašnjenja zašto su rezultati drugačiji od očekivanih jest u tome što se to promatra kroz

različite teorije razvoja pojedinaca iz kojih bi starije osobe (može se odnositi na osobe koje imaju više radnoga staža) mogle biti manje zadovoljnije vlastitim životom: pod većom su mogućnošću da postanu udovci ili razvedeni, odlazak djece iz „vlastitog gnijezda“, češći zdravstveni problemi, ali i „tradicionalno“ shvaćanje u kojem je osobni rast završen u ranim 30-im godinama života, što su oni već prošli (de Ree i Alessie, 2011; Hooker i Kaus, 1994; Vizek-Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Također, ispitanici s manje godina radnoga staža vjerojatno su manje opterećeni nekim drugim životnim obavezama (možda još žive s roditeljima, ne moraju brinuti oko obitelji i dr.), što značajno može poboljšati njihov psihološki procvat, ali i zadovoljstvo životom. Rezultati ovog istraživanja ne slažu se s dosadašnjim istraživanjima koja ističu da zaposlenici s više godina radnoga staža posvećuju više vremena strategijama oporavka od posla (Skaalvik i Skaalvik, 2015). Razlozi zašto tome nije tako mogu biti brojni: poput vremenskog trenutka kada je istraživanje rađeno (možda su u tom periodu morali odrađivati neke druge poslove), određeni kulturološki razlozi, dodatni poslovi zbog osiguravanja materijalnih i drugih dobara i egzistencije, ali i manje slobodnog vremena koje u novije vrijeme svaki pojedinac može odvojiti „za sebe“. U dosadašnjim rezultatima utvrđeno je da razlike u doživljenom stresu postoje s obzirom na duljinu radnog staža (Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić, 2005), ali i s obzirom na stupanj obrazovanja (Nielsen i sur., 2008).

U drugome dijelu istraživanja hijerarhijskom regresijskom analizom ispitana je količina objašnjene varijance za psihološki procvat zaposlenika u škola-ma pomoću spola, duljine radnoga staža u školi, doživljenog stresa, načinima oporavka od stresa, zadovoljstvom životom i emocijama. U prvim koracima uključivanja blokova prediktora značajnim se u objašnjenju psihološkog procvata pokazao radni staž, ali se pri uključivanju zadovoljstva životom i emocija njegova značajnost izgubila. Moguće pojašnjenje toga može biti u činjenici što su svi zaposlenici općenito zadovoljni vlastitim poslom bez obzira na duljinu radnoga staža u školi. Kada se uključe svi blokovi prediktora, rezultati istraživanja navode da strategije oporavka ne pojašnjavaju psihološki procvat, već to u najvećem udjelu čini zadovoljstvo životom i emocije, pri čemu se za tehničko osoblje dodatno uključuje i doživljeni stres i negativne emocije. Razlog zašto strategije oporavka nisu ključne u psihološkom procvatu može biti u tome što nove generacije pokazuju interes za brojnim aktivnostima, ali se značajno smanjuje njihovo sudjelovanje u njima, pri čemu su aktivnosti koje doprinose osobnome razvoju u potpunosti u drugome planu (Ilišin, 2002).

Što se tiče učitelja, upravo oni učitelji koji su zadovoljni vlastitim životom i doživljavaju visoku razinu pozitivnih emocija ujedno doživljavaju visoku razinu psihološkog procvata, bolje procjenjuju suradnju s drugim osobama i osjećaju se društveno korisnijima. Kada se govori samo o tehničkome osoblju, neočekivani rezultat jest što psihološki procvat tehničkog osoblja značajno u pozitivnom smjeru pojašnjava doživljeni stres. U ovome slučaju dolazi do supresorskog efekta budući da su psihološki procvat i doživljeni stres u značajnoj negativnoj korelaciji. Ovaj efekt rezultat je povezanosti sa subjektivnim doživljajem stresa, čime se može pojasniti njihov prividno negativan (a zapravo pozitivan) odnos. Ujedno je moguće i drugo objašnjenje dobivenih rezultata koje leži upravo u razlozima doživljenog stresa na poslu, a koji se kod tehničkog osoblja manifestira u drugačijem obliku nego kod učitelja: stres „ne nose doma“ i čim izađu iz škole, tj. iz prostora u kojem su zaposleni, osjete „olakšanje“ i ne razmišljaju o poslu. Zapravo se možda dobije „kontraefekt“ prema njihovom psihološkom procvatu: stres im daje dodatnu motivaciju za radom, ali je moguće da su „otvrđnuli“ na pojedine vrste stresnih situacija, tj. „navikli“ su živjeti u stresnom okruženju. Dodatne razloge ovdje spomenutih rezultata poželjno bi bilo detaljnije ispitati, posebno zato što značajne razlike u doživljenom stresu između učitelja i tehničkog osoblja nisu utvrđene.

DOPRINOS I OGRANIČENJA ISTRAŽIVANJA

Ovaj rad jedan je od rijetkih u dostupnoj literaturi kojim se ispituju zaposlenici škola, i to upravo oni koji nisu izravno povezani s nastavom. U daljnjim istraživanjima trebalo bi detaljnije istražiti izvore doživljenog stresa na radnome mjestu, uvjete na radnome mjestu, ali i školsku klimu kao moguće prediktore psihološkog procvata kako bi se dobili precizniji, a možda i drugačiji rezultati.

Ovo istraživanje jedno je od rijetkih istraživanja u Hrvatskoj koje ispituje zaposlenike u istoj tvrtki s obzirom na različiti stupanj akademskog obrazovanja, posebno kada se govori o tehničkom osoblju u školama. Iako je ovo istraživanje rađeno u nekoliko županija, za donošenje konkretnijih zaključaka dobro bi bilo istraživanje napraviti na većem uzorku ispitanika, možda posebno u osnovnim i posebno u srednjim školama kako bi se ispitalo postoje li razlike među zaposlenicima u različitim vrstama škola.

U istraživanju je korišteno jedanaest prediktora kod hijerarhijske regresijske analize, te bi se za donošenje općenitijih zaključaka kod tehničkog osoblja trebalo uključiti više ispitanika. Kako bi se detaljnije istražio psihološki procvat, poželjno bi bilo uključiti i dodatne varijable koje bi mogle poboljšavati psihološki procvat, poput bračnog stanja (Rodríguez-Sánchez i sur., 2011), zdravstvenih problema (Thege i sur., 2015) i dr.

Budući da je istraživanje u pojedinim školama provedeno na kraju nastavne godine (lipanj), a u polovici škola početkom iduće školske godine (kraj kolovoza-početak rujna), treba biti oprezan s pojedinim zaključcima o (ne)postojanju određenih razlika među ispitivanim grupama. Naime, vrijeme kada se provodi istraživanje može imati bitnu ulogu u dobivenim rezultatima. Iz ovih razloga nužno je provoditi više (longitudinalnih) istraživanja kako bi se – ili potvrdile spoznaje dobivene u ovome istraživanju ili bi se ove spoznaje revidirale u odnosu na aktualno vrijeme.

S obzirom na brojne moguće instrumente koji se mogu koristiti za mjerenje doživljenog stresa, druge mjere dobrobiti i ostale instrumente korištene u ovome istraživanju, moguće je kako bi se korištenjem nekih drugih mjernih instrumenata (ali možda i u korištenju istih instrumenata u drugome vremenskom okviru) dobili drugačiji rezultati te bi stoga trebalo raditi dodatna istraživanja na ovu temu.

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja pokazali su kako ne postoje značajne razlike između tehničkog osoblja i učitelja, tj. između zaposlenika različitog akademskog obrazovanja unutar škole. Razlika je utvrđena u psihološkom procvatu koji višom razinom procjenjuju učitelji. Prema duljini radnoga staža utvrđene su razlike u zadovoljstvu životom, pozitivnim emocijama i psihološkom procvatu koje su više kod zaposlenika s manje od dvadeset godina radnoga staža. S obzirom na to da je jedan od dijelova istraživanja bio ispitati postoje li razlike između zaposlenika s obzirom na razinu obrazovanja, može se zaključiti – iako brojna istraživanja navode postojanje razlika, kada se govori o školama i zaposlenicima unutar jedne ustanove tada razlike nisu značajne.

Kako je u ovome istraživanju naglasak bio na psihološkom procvatu zaposlenika, zaključno se može kazati da učitelji (osobe s visokom stručnom spre-

mom) imaju višu razinu psihološkog procvata u usporedbi s tehničkim osobljem (osobe s uglavnom srednjom stručnom spremom). Učitelji se vjerojatno više osjećaju onakvima kakvi uistinu jesu, neprestano traže, ali i moraju tražiti (zbog posla) nove izazove kako bi i dalje razvijali vlastiti potencijal i subjektivnu dobrobit. Do takvog zaključka može se doći jer je u istraživanju korištena upravo Skala psihološkog procvata pomoću koje se mogu mjeriti socijalno-psihološka blagostanja.

LITERATURA

- ADAMS, E. (2001). A proposed causal model of vocational teacher stress. *Journal of Vocational Education & Training*. 53 (2): 223–246.
- Agencija za odgoj i obrazovanje. (2019). *Rezultati OECD-ova istraživanja TALIS 2018*. <https://www.azoo.hr/index.php?view=article&id=7435&naziv=rezultati-oecd-ova-istrazivanja-talis-2018>- (pristupljeno 29. rujna. 2020.).
- ANTONIOU, A.-S., A. PLOUMPI, M. NTALLA. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*. 4 (3): 349.
- ANTONIOU, A.-S., F. POLYCHRONI, N. VLACHAKIS. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*. 21 (7): 682–690.
- ARONSSON, G., L. SVENSSON, K. GUSTAFSSON. (2003). Unwinding, Recuperation, and Health Among Compulsory School and High School Teachers in Sweden. *International Journal of Stress Management*. 10 (3): 217–234.
- AYDIN, B., A. KAYA. (2016). Sources of Stress for Teachers Working in Private Elementary Schools and Methods of Coping with Stress. *Universal Journal of Educational Research*. 4: 186–195.
- BEER, J., J. BEER. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*. 71: 1331–1336.
- BRKIĆ, I., M. RIJAVEC. (2011). Izvori stresa, suočavanje sa stresom i životno zadovoljstvo učitelja razredne i predmetne nastave. *Napredak : časopis za pedagošku teoriju i praksu*. 152 (2): 211–225.

- BRKLJAČIĆ, T., L. KALITERNA LIPOVČAN. (2010). Zadovoljstvo životom i osjećaj sreće kod studenata. *Suvremena psihologija*. 13 (2): 189–200.
- CARSTENSEN, L. L., B. TURAN, S. SCHEIBE, N. RAM, H. ERSNER-HERSHFELD, G. R. SAMANEZ-LARKIN, K. P. BROOKS, J. R. NESSE-LROADE. (2011). Emotional experience improves with age: Evidence based on over 10 years of experience sampling. *Psychology and Aging*. 26 (1): 21–33.
- COHEN, S., T. KAMARCK, R. MERMELSTEIN. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*. 24 (4): 385–396.
- COHEN, S., G. WILLIAMSON. (1988). Perceived Stress in a Probability Sample of the United States. U: Spacapan, S. i Oskamp, S. (ur.), *The Social Psychology of Health*, Sage.
- CROPLEY, D. M., D.-J. DIJK, N. STANLEY. (2006). Job strain, work rumination, and sleep in school teachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 15 (2): 181–196.
- DAVIES, M., F. BRYER. (2004). *Personal skills for teachers: Measuring and developing their emotional competencies*.
- DE REE, J., R. ALESSIE. (2011). Life satisfaction and age: Dealing with underidentification in age-period-cohort models. *Social Science & Medicine*. 73 (1): 177–182.
- DIENER, E., R. A. EMMONS, R. J. LARSEN, S. GRIFFIN. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. 49 (1): 71–75.
- DIENER, E., R. E. LUCAS, S. OISHI. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. U: *Handbook of positive psychology*, Oxford University Press, str. 463–473.
- DIENER, E., E. M. SUH, R. E. LUCAS, H. L. SMITH. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*. 125 (2): 276–302.
- DIENER, E., D. WIRTZ, R. BISWAS-DIENER, W. TOV, C. KIM-PRIETO, D. CHOI, S. OISHI, S. (2009). New Measures of Well-Being. U: *Social Indicators Research Series*. (Sv. 39, str. 247–266).
- DIENER, E., D. WIRTZ, W. TOV. (2010). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research Series*. 39: 247–266.
- DIENER, E., D. WIRTZ, W. TOV, C. KIM-PRIETO, D. CHOI, S. OISHI, R. BISWAS-DIENER. (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*. 97 (2): 143–156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>

- DOMOVIĆ, V., J. MARTINKO. L. JURČEC. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*. 151 (3–4): 350–359.
- ENDLER, N., J. PARKER. (1990). Multidimensional Assessment of Coping: A Critical Evaluation. *Journal of personality and social psychology*, 58: 844–854.
- GLAVINA, I., L. KULENOVIĆ. J. VUKOSAV. (2013). Stresori i načini suočavanja kod policijskih službenika. *Suvremena psihologija*, 16 (2): 235–246.
- GLORIA, C. T., M. A. STEINHARDT. (2016). Relationships Among Positive Emotions, Coping, Resilience and Mental Health. *Stress and Health*. 32 (2): 145–156.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*, Bantam Books.
- GRIFFITH, J., A. STEPTOE, M. CROPLEY. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *The British Journal of Educational Psychology*. 69 (4): 517–531.
- HOOKER, K., C. R. KAUS. (1994). Health-related possible selves in young and middle adulthood. *Psychology and Aging*. 9 (1): 126–133.
- HUDEK-KNEŽEVIĆ, J., I. KARDUM, R. LESIĆ. (1999). Efekti percipiranog stresa i stilova suočavanja na tjelesne simptome. *Društvena istraživanja : časopis za opća društvena pitanja*. 8(4 (42)): 543–561.
- ILIŠIN, V. (2002). Interesi i slobodno vrijeme mladih. U: Ilišin, V. i Radin, F. (ur.), *Mladi uoči trećeg milenija*. IDIZ; Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži, str. 269–302.
- JOHNSON, S., C. COOPER, S. CARTWRIGHT, I. DONALD, P. TAYLOR, C. MILLET. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20 (2): 178–187.
- KALEBIĆ MAGLICA, B. (2006). Spolne i dobne razlike adolescenata u suočavanju sa stresom vezanim uz školu. *Psihologijske teme*. 15 (1), 7–24.
- KARARIĆ, D., J. SINDIK, V. RAGUŽ, P. KLOKOČ, V. MILOVČEVIĆ, M. BURUM. (2012). Odnos zadovoljstva životom i psihološke dobrobiti sa stresom i mentalnom čvrstoćom kod studenata sestriinstva. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*. 8 (29): 35–48.
- KINNUNEN, U., T. FELDT, M. SILTALOPPI, S. SONNENTAG. (2011). Job demands–resources model in the context of recovery: Testing recovery experiences as mediators. *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 20 (6): 805–832.
- KOKKINOS, C. M., A. M. DAVAZOGLU. (2009). Special education teachers

- under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*. 29 (4): 407–424.
- KUZIJEV, J., T. TOPOLOVČAN. (2013). Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik : Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*. 17 (2): 125–144.
- KYRIACOU, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*. 53 (1): 27–35.
- LAZARUS, R. S., R. LAUNIER. (1978). Stress-Related Transactions between Person and Environment. U: L. A. Pervin i M. Lewis (ur.), *Perspectives in Interactional Psychology*, Springer US, str. 287–327.
- LEKA, S., A. GRIFFITHS, T. COX, TEAM, W. H. O. O. i E. H. (2003). *Work organisation and stress: Systematic problem approaches for employers, managers and trade union representatives*, World Health Organization.
- LJUBIN GOLUB, T., D. OLČAR, S. BEZAK. (2016). Zadovoljstvo učitelja poslom: Uloga agresivnog učeničkog ponašanja i učiteljske povezanosti s učenicima., *Napredak : časopis za pedagošku teoriju i praksu*. 157 (4): 437–458.
- MASLACH, C., W. B. SCHAUFELI, M. P. LEITER. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*. 52 (1): 397–422.
- MATIJEVIĆ, K. (2020). Zadovoljstvo poslom, doživljaj smislenosti posla i socijalna podrška kod logopeda u Hrvatskoj, *Logopedija*. 10 (1): 7-14.
- MEEKS, S., S. A. MURRELL. (2001). Contribution of Education to Health and Life Satisfaction in Older Adults Mediated by Negative Affect. *Journal of Aging and Health*. 13 (1): 92–119.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. (2014). *Pravilnik o djelokrugu rada tajnika te administrativno-tehničkim i pomoćnim poslovima koji se obavljaju u osnovnoj školi*. NN 40/14. Preuzeto s <http://www.propisi.hr/print.php?id=12945> (pristupljeno 7. rujna 2019.)
- NIELSEN, L., T. CURTIS, T. S. KRISTENSEN, N. ROD NIELSEN. (2008). What characterizes persons with high levels of perceived stress in Denmark? A national representative study. *Scandinavian Journal of Public Health*. 36 (4): 369–379.
- NOVAK, T., H. LAUŠIĆ, A. JANDRIĆ. (2008). Zadovoljstvo poslom, profesionalni stres i sagorijevanje osoblja u penalnim institucijama—Pregled literature. *Kriminologija & socijalna integracija : časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*. 16 (1): 109–126.
- PENEZIĆ, Z. (2006). Zadovoljstvo životom u adolescentnoj i odrasloj dobi.

- Društvena istraživanja - Časopis za opća društvena pitanja*. 15 (84–85): 643–669.
- PETROVIĆ, M. (2014). *Odnos osjećaja koherentnosti, stupnja doživljenoga stresa i zadovoljstva životom kod studenata* [Magistarski rad, Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Psychology].
- PINQUART, M., S. SÖRENSEN. (2000). Influences of socioeconomic status, social network, and competence on subjective well-being in later life: A meta-analysis. *Psychology and Aging*. 15 (2): 187–224.
- REIĆ ERCEGOVAC, I., M. KOLUDROVIĆ, T. JUKIĆ. (2009). Emocionalna kompetentnost i stres u nastavničkim zanimanjima. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*. 2–3: 85–96.
- RODRÍGUEZ-SÁNCHEZ, E., A. PÉREZ-PEÑARANDA, A. LOSADA-BALTAR, D. PÉREZ-ARECHAEDERRA, M. Á. GÓMEZ-MARCOS, M. C. PATINO-ALONSO, L. GARCÍA-ORTIZ. (2011). Relationships between quality of life and family function in caregiver. *BMC Family Practice*. 12 (1): 19.
- RONESS, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*. 27 (3): 628–638.
- RYAN, R. M., E. L. DECI. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*. 52: 141–166.
- RYFF, C. D., C. L. M. KEYES. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69 (4): 719–727.
- SALKIČEVIĆ, S., M. TONKOVIĆ GRABOVAC, A. LÖW. (2016). Ladies need a break from work: Partners' recovery from work and relationship satisfaction. U: Lauri Korajlija, A., Begić, D. i Jurin T. (ur.), *37th STAR Conference Book of Abstracts*, Medicinska naklada, str. 74–77.
- SI-YING, W., L. HUANG-YUAN, W. XIAO-RONG, Y. SHU-JUAN, Q. HONG. (2011). A Comparison of the Effect of Work Stress on Burnout and Quality of Life Between Female Nurses and Female Doctors. *Archives of Environmental & Occupational Health*. 66 (4): 193–200.
- SKAALVIK, E. M., S. SKAALVIK. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say? *International Education Studies*. 8 (3): 181–192.
- SLAVIĆ, A., M. RIJAVEC. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja.

- Napredak : časopis za pedagojsku teoriju i praksu.* 156 (1–2): 93–113.
- SLIŠKOVIĆ, A. (2016). Stres u radu: Pregled područja s praktičnim implikacijama za ravnatelje odgojno-obrazovnih institucija. U: Vican, D., Sorić, I. i Radeka I. (Ur.), *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja*, Sveučilište u Zadru, str. 145–168.
- SLIŠKOVIĆ, A., I. BURIĆ, I. KNEŽEVIĆ. (2016). Zadovoljstvo poslom i sago-rijevanje na poslu kod učitelja: Važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena Istraživanja / Journal for General Social Issues.* 25 (3): 371–392.
- SLIŠKOVIĆ, A., D. MASLIĆ SERŠIĆ, I. BURIĆ. (2012). Izvori stresa u radu nastavnika u visokom obrazovanju. *Psihologijske teme.* 21 (1): 83–103.
- SMRTIĆ, N., M. RIJAVEC. (2019). Psihološki kapital, smislenost posla, zadovoljstvo poslom i dobrobit kod nastavnika u privatnim i državnim školama. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja.* LXV (1–2): 15–28.
- SONNENTAG, S., C. FRITZ. (2007). The Recovery Experience Questionnaire: Development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology.* 12 (3): 204–221.
- STANIČIĆ, S. (2006). Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Odgojne znanosti.* 8(2 (12)): 515–533.
- STRAUSS-BLASCHKE, G., C. EKMEKCIOGLU, W. MARKTL. (2000). Does Vacation Enable Recuperation? Changes in Well-being Associated with Time Away from Work. *Occupational Medicine.* 50 (3): 167–172.
- ŠKRINJAR, J. (1996). Odnos zanimanja i strategija suočavanja i svladavanja Burnout sindroma. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja.* 32 (1), 25–36.
- TABACHNICK, B. G., L. S. FIDELL. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed). Pearson/Allyn & Bacon.
- THEGE, B. K., A. D. TARNOKI, D. L. TARNOKI, Z. GARAMI, V. BERCZI, I. HORVATH, G. VERESS. (2015). Is flourishing good for the heart? Relationships between positive psychology characteristics and cardiorespiratory health. *Anales de Psicología / Annals of Psychology.* 31 (1): 55–65.
- TOMAŠEVIĆ, S., G. HORVAT, Z. LEUTAR, G. HORVAT. (2016). Intenzitet stresa kod učitelja u osnovnim školama. *Socijalne teme : Časopis za pitanja socijalnog rada i srodnih znanosti.* 1 (3): 49–65.
- VAN ZYL, L. E., S. ROTHMANN. (2012). Flourishing of Students in a Tertiary

- Education Institution in South Africa. *Journal of Psychology in Africa*: 22 (4): 593–599.
- VIDIĆ, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak : časopis za pedagoški teoriju i praksu*. 150 (1): 7–20.
- VIDIĆ, T., D. MILJKOVIĆ. (2019). Povezanost pristupa poučavanju s percipiranom samoeфикаsnosti, zadovoljstvom poslom i životom te emocijama učitelja u osnovnoj školi. *Psihologijske teme*. 28 (2), 291–312. <https://doi.org/10.31820/pt.28.2.4>
- VIZEK-VIDOVIĆ, V., V. VLAHOVIĆ ŠTETIĆ. (2007). Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj. *Ljetopis socijalnog rada*. 14 (2), 283–310.
- WATERMAN, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 64 (4): 678–691.
- WATSON, D., L. A. CLARK, A. TELLEGEN. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*. 54 (6): 1063–1070.
- ZVIZDIĆ, S., A. DAUTBEGOVIĆ. (2014). Prevencija profesionalnog sagorijevanja nastavnika u visokom obrazovanju. U: Mavrak, M. (ur.), *Obrazovanje odraslih: Časopis za obrazovanje odraslih i kulturu*, Bosanski kulturni centar Sarajevo i Institut za međunarodnu saradnju Njemačkog saveza visokih narodnih škola (dvv International), str. 37–56.
- ŽIVČIĆ-BEĆIREVIĆ, I., S. SMOJVER-AŽIĆ. (2005). Izvori stresa na poslu odgojitelja u dječjim vrtićima. *Psihologijske teme*. 14 (2): 3–13.

STRESS AND EMOTIONS IN SCHOOL – PERCEPTION OF EMPLOYEES AND WAYS OF RECOVERING IN FUNCTION OF PSYCHOLOGICAL FLOURISHING

Tomislav CERINSKI

Elementary school “Pavao Belas”, Brdovec

ABSTRACT

KEYWORDS:

emotions, recovery from work, psychological flourishing, stress, school, life satisfaction

The goal of the study was to question the differences among school employees, depending on their position at school and length of service, according to the way of recovering from stress, stress perception, in the function of psychological flourishing, life satisfaction and positive and negative emotions.. Second goal of the study was to examine the contribution of gender, work experience, life satisfaction, emotions, stress perception and ways of recovering from stress to the explanation of the psychological prosperity of employees by hierarchical regression analysis. Perceived Stress Scale, Life Satisfaction Scale, Flourishing Scale, PANAS scale and Recovery Experience Questionnaire were used. The study was done in 15 primary schools, it included 190 participants, 166 women and 24 men. Among teachers and non teaching staff there seem to be differences regarding psychological flourishing which in a greater degree is perceived by teachers, however, in respect of life satisfaction, positive and negative emotions, stress perception and the ways of recovering from stress there seem to be no significant differences. There seem to be differences concerning length of service in respect of psychological flourishing, life satisfaction and positive emotions, which are mostly perceived by younger study participants. The results of hierarchical regression analysis indicate that the greatest part of psychological flourishing of teachers can be explained by life satisfaction and positive emotions, while on the other hand with non teaching staff it can be explained by perceived stress, live satisfaction, positive and negative emotions.

Mišljenje ravnatelja posebnih odgojno obrazovnih ustanova o kvaliteti i učinkovitosti *online* nastave

Koraljka BAKOTA

Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG

Katarina PAVIČIĆ DOKOZA

Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG

Lucija PUNJEK

Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG

UDK: 37.018.43:004

376-056.36

DOI: 10.15291/ai.3406

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 12. srpnja 2021.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

online nastava, ravnatelji posebnih odgojno-obrazovnih ustanova, učenici s teškoćama u razvoju

Pandemija izazvana COVID-19 virusom značajno je utjecala na sve segmenta života, tako i na odgojno-obrazovni sustav. Posebno je bila zahtjevna priprema i provedba online nastave u posebnim odgojno-obrazovnim ustanovama u kojima se školuju učenici s većim teškoćama u razvoju. Istraživanje je provedeno na uzorku od 22 ravnatelja posebnih odgojno-obrazovnih ustanova (od ukupno 35 u Republici Hrvatskoj) s ciljem da se utvrde stavovi ravnatelja prema online nastavi koja se u vrijeme pandemijske krize provodila u ustanovama kojima su na čelu. Ispitivanje je provedeno putem upitnika sastavljenog za ovo ispitivanje. Dobiveni podatci su se analizirali testiranjem deskriptivne statistike. Istraživanje je pokazalo da su ravnatelji posebnih odgojno-obrazovnih ustanova bili nešto slabije zadovoljni podrškom institucija koje prate rad odgojno-obrazovnih ustanova tijekom online nastave, izrazili su potrebu za dodatnom edukacijom učenika, roditelja i učitelja i istaknuli da su se pojavili razni zahtjevi vezano uz specifične digitalne didaktičke materijale namijenjene online nastavi. Ravnatelji smatraju da su se roditelji nešto slabije snašli u svojoj ulozi tijekom online nastave, da učenici i roditelji nisu bili niti zadovoljni niti nezadovoljni online nastavom te da je za učenike s teškoćama u razvoju tradicionalni način nastave prihvatljiviji od mješovite nastave i online nastave.

UVOD

Pandemija koronavirusa je tijekom 2020. godine preko noći reorganizirala dosadašnji način rada odgojno-obrazovnih ustanova i zahtijevala od svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa velike prilagodbe. Iako je pandemija otvorila nove mogućnosti u svakodnevnom korištenju digitalnih alata i tehnologija, pojavile su se i brojne neželjene posljedice. Ovaj rad je usmjeren na posebnosti *online* nastave u ustanovama u kojima se školuju učenici s većim teškoćama u razvoju u posebnim uvjetima iz perspektive ravnatelja ustanova imajući na umu negativne, ali i moguće pozitivne učinke koje su proizašle iz pandemijskih uvjeta školovanja. Pripremajući *online* nastavu, ravnatelji posebnih ustanova prije svega su trebali uvažavati dob učenika, vrstu i stupanj teškoće kao i poznavanje učenikovih uvjeta života koji utječu na samo provođenje *online* nastave.

Stavovi ravnatelja osnovnih škola prema učenicima s teškoćama u razvoju mogu utjecati na uspješnost nastavnog i rehabilitacijskog, odnosno habilitacijskog procesa. Rice i Carter (2015) kažu da je zabrinutost oko *online* učenja uvjetovana odgovornim vodstvom virtualne/mrežne škole više nego drugim čimbenicima koji se navode u literaturi. U prilog tome također govore istraživanja koja su već u drugoj polovici prošlog stoljeća isticala da je potpora ravnatelja važan čimbenik za stvaranje pozitivnog okruženja prijeko potrebnog za uspješnost procesa odgojno-obrazovne integracije (Larrivee i Cook, 1979).

Uloga posebnih ustanova u poticanju inkluzivnog obrazovanja

Prema Konvenciji o pravima djeteta (UNICEF, 1992), svako dijete ima pravo na primjereno obrazovanje. U člancima 23. i 28. ističe se pravo na inkluzivno obrazovanje na temelju prava na jednake mogućnosti. Ona potvrđuje pravo djece s teškoćama na slobodno obrazovanje u skladu s njihovim potrebama, bez diskriminacije. Konvencija UN-a o pravima osoba s invaliditetom (2006) na više je načina naglasila ono što osobe s invaliditetom još uvijek u potpunosti ne ostvaruju, a to je imati jednaka prava kao i svi drugi. Republika Hrvatska je 2007. godine ratificirala Konvenciju, kao i njezin Fakultativni protokol i na taj način preuzela sve obveze ugrađene u pedeset članaka kojima se štite, osiguravaju i unapređuju temeljna ljudska prava osoba s invaliditetom. Iako se uloga posebnih odgojno-obrazovnih institucija kroz povijest mijenjala, od

negiranja potreba za njihovim radom do razumijevanja njihove značajne uloge u ostvarivanju prava djece s većim teškoćama u razvoju na ostvarivanje uvjeta školovanja u skladu s njihovim potrebama i mogućnostima, danas posebne ustanove predstavljaju podršku redovnom sustavu. Svojim stručnim i specijaliziranim odgojno-obrazovnim i rehabilitacijskim radom omogućavaju učenicima, roditeljima, učiteljima, stručnim suradnicima i ravnateljima uspješnu inkluziju.

Uloga ravnatelja posebnih ustanova u funkcioniranju škola u vrijeme pandemije kompleksna je u svakom pogledu, od organizacije vremenskih, prostornih i drugih materijalnih uvjeta rada do praćenja odgojno-obrazovnih postignuća učenika. Iako su u ovom istraživanju sudjelovali ravnatelji posebnih ustanova čiji polaznici imaju različite vrste teškoća, u organizacijskom pogledu svi su za vrijeme pandemije trebali ostvariti optimalne uvjete školovanja u *online* uvjetima.

Kako bi se stvorila jasnija predodžba o kojem broju djece s teškoćama se radi, smatrali smo potrebnim istaknuti neke statističke podatke. Zasad ne postoji jedinstven stav o broju djece s teškoćama u razvoju u svijetu. Međutim, neke od najšire prihvaćenih procjena pokazuju da oko 93 milijuna djece (1 od 20 djece mlađe od 14 godina) živi s teškom ili umjerenom invalidnosti (UNICEF, 2013), dok druge studije ukazuju na 200 milijuna djece (Monitoring child disability in developing countries, 2008). Svjetska zdravstvena organizacija (WHO) tvrdi da 5.1 % djece u svijetu ima neki stupanj invaliditeta (UNICEF, 2013). Prema podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske u školskoj godini 2020./2021. u osnovnoškolskom i srednoškolskom obrazovanju ukupno se školovalo 457.777 učenika od kojih je 30.729 učenika s teškoćama u razvoju, odnosno 6,71 % učenika s teškoćama u razvoju. U posebnim uvjetima (po posebnom ili redovitom programu) školuje se 3.177 učenika s većim teškoćama u razvoju. Ukupno gledano, u posebnim ustanovama školovalo se 0,69 % učenika. Od ukupnog broja učenika s teškoćama u razvoju njih 89,67 % školuje se u redovnim uvjetima školovanja dok se 10,33 % školuje u posebnim uvjetima (Šer, 2021). Uloga posebnih ustanova u promicanju inkluzije je značajna jer osim što su to ustanove čiji djelatnici pripremaju učenike s većim teškoćama u razvoju za društvenu uključenost u najširem smislu, one imaju bogatu bazu specifičnih znanja, vještina i kompetencija s kojom putem mobilnih timova, edukacija, opservacija učenika ili mentoriranja učitelja i stručnih suradnika pružaju podršku odgojno-obrazovnom sustavu.

DIGITALNA PISMENOST I *ONLINE* NASTAVA

Iako su predpandemijska iskustva isticala pozitivne i negativne strane uvođenja digitalne tehnologije u nastavne procese, jasno je bilo da su se neka otvorena pitanja pojavila, a u pandemijskim su uvjetima postala problem koji se morao brzo i kvalitetno riješiti. Već od samih početaka uvođenja *online* nastave pojavile su se brojne nepoznanice kao i sumnja odgojno-obrazovnih djelatnika i roditelja oko uspješnosti ovakvog oblika školovanja. Osim toga, počela se koristiti nova terminologija koja pritom nije bila jednoznačno definirana.

Prije pandemije počela se uvoditi mješovita nastava kao kombinacija nastave u učionici i nastave uz pomoć tehnologija (*hybrid, mixed mode* ili *blended learning*) u kojoj se dio nastavnih aktivnosti izvodi frontalno u učionici, a dio primjenom različitih digitalnih alata. Prije pandemije ovaj oblik nastave bio je prisutan u manjem broju škola u Hrvatskoj, i to uglavnom u školama koje su sudjelovale u pilot-projektu *online škole* (Marin, 2020).

Osim nepreciznog korištenja terminologije povezane s *online* nastavom, isti autor navodi kao najveći nedostatak u implementaciji digitalnih alata u nastavnu praksu nedostatne digitalne kompetencije korisnika te nespremnost učitelja za primjenu *online* učenja (Mikulan i sur., 2011; Grundler i sur., 2012). Sve te teškoće u pandemijskim su uvjetima postale izraženije, a u posebnim ustanovama su predstavljale veliki organizacijski izazov. S pozicije ravnatelja koji organiziraju nastavu i sve procese povezane s odgojno-obrazovnom djelatnošću, mogu se javiti veliki problemi ako postoji veći broj učitelja koji nema dovoljno digitalnih kompetencija za realizaciju *online* ili mješovite nastave, odnosno telerehabilitaciju. Eljuga i sur. (2021) ističu kako učitelji nisu bili u dovoljnoj mjeri pripremljeni za *online* nastavu - ni u tehničkom ni u profesionalnom smislu. Organizacija *online* podrške, kreiranje aktivnosti u *online* formi, prilagodba materijala i sadržaja za korisnike te edukacija roditelja za provođenje aktivnosti odvijali su se u sjeni brige za zdravlje i živote ljudi, općenite zabrinutosti i potpunog zatvaranja djece s teškoćama u razvoju u njihove domove. Ćurković i sur. (2020) navode da je bila potrebna brza prilagodba učitelja na nov način podučavanja, pri čemu je do velikog izražaja došao stupanj digitalnog obrazovanja učitelja, ali i pristup informacijsko-komunikacijskim tehnologijama. Da dobro osmišljene edukacije mogu povećati motivaciju učitelja i njihovo korištenje tzv. novih tehnologija, pokazala su istraživanja puno prije pojave pandemije (Chen i Chang, 2006).

Specifične edukacijske, metodičko-didaktičke pripreme u online nastavi

Dio edukacijskih, metodičko-didaktičkih priprema učenicima se može dostaviti ranije u svojstvu pripreme učenika i roditelja. Na taj način ostavlja se dovoljno vremena učenicima i roditeljima da, primjerice, više puta pročitaju neki tekst, pogledaju videozapis ili poslušaju audiosnimku koja će ih uvesti u nastavni sadržaj koji slijedi. Na taj način učitelji dobivaju dovoljno vremena u realnom vremenu objasniti nove sadržaje. Hasanović (2021) ističe da su stavovi učitelja prema upotrebi *online* platformi u primjeni interaktivne metode učenja i realizacije ishoda nastave pozitivni, tim više kada su u pitanju raspoložive mogućnosti platforme za interakciju, postavljanje informacija i zajedničkog kreiranja sadržaja te tehnike ispitivanja u procesu provjeravanja znanja učenika. Krumes i sur. (2021) ističu da je prvi korak u podučavanju bio izrada i postavljanje digitalnih nastavnih materijala na određene platforme, koje su svim učenicima omogućili pristup obrazovnom sadržaju. Učenici su mogli pratiti nastavne sadržaje i na televizijskom programu na javnoj televiziji, međutim, pojavilo se pitanje mogu li učenici s teškoćama pratiti te programe, što svakako ovisi ne samo o načinu prezentiranja nastavnih sadržaja, nego i o vrsti i stupnju djetetovih teškoća (Krumes i sur., 2021). Vrednovanje je također postalo tematikom brojnih učiteljskih rasprava te je upravo na tom tragu Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020) objavilo dokument koji uređuje vrednovanje u nastavi na daljinu. Basilaia i Kvavadze (2020) navode da su učitelji bili pod većim pritiskom zbog novog načina planiranja, provedbe nastave i vrednovanja, a istraživanje koje su proveli Ćurković i sur. (2020) to potvrđuje.

Za razliku od redovne klasične nastave koja se odvija po unaprijed određenom rasporedu sati i u realnom vremenu, u *online* okruženju nastava može trajati puno duže od redovne nastave što može iscrpljivati učitelje, učenike i roditelje. Uglavnom se to događa zbog infrastrukturnih teškoća (nemogućnost pristupu internetu i sl.) ili zbog uključivanja učenika u *online* nastavu u vrijeme kada sami odaberu termin (npr. vrijeme slanja zadaća, vrijeme konzultacija s učiteljima i sl.) (Bakota i Pavičić Dokoza, 2021). To su iskustva s početka provođenja *online* nastave, s početka pandemijske krize. S vremenom se taj segment nastave poboljšavao te su dionici odgojno-obrazovnog sustava uvidjeli da moraju unijeti promjene koje će poboljšati kvalitetu nastave u digitalnom okruženju. Nastava u realnom vremenu je postala priori-

tet. Dostava nastavnih sadržaja prije, za vrijeme nastave i/ili nakon nastave pokazala se u jednom dijelu značajna za kvalitetu provođenja nastave (Bakota i Pavičić Dokoza, 2021).

NEDOSTACI I PREDNOSTI ONLINE NASTAVE

Učitelji posebnih ustanova bili su u vrlo izazovnoj situaciji s obzirom na to da je *online* nastava do pandemije bila više iznimka nego pravilo, čak i onda kada govorimo o mješovitoj nastavi. Svalina i Ivić (2020) istaknule su da je učiteljima potreban, uz dodatnu edukaciju, i smjerokaz za usvajanje novih vještina i kompetencija koji se odnosi, između ostaloga, i na korištenje alatima koje pružaju *online* platforme. Usprkos poteškoćama, a zahvaljujući velikom trudu i naporima, većina učitelja se brzo priviknula na nove uvjete, a uz njih su se navikli učenici i roditelji koji imaju iznimnu ulogu u provođenju uspješne *online* nastave, pogotovo kod učenika niže kronološke dobi i učenika s teškoćama u razvoju.

Rice i Carter (2015: 30) navele su u svojem radu jedan slikovit primjer viđenja uloge roditelja u *online* nastavi, ističući izjavu majke učenika s teškoćama koji je uključen u *online* nastavu: *Majka je željela da njezino dijete sjedi i radi rad na mreži dok je prala rublje i druge stvari. Ali ovo nije tako; morate stvarno pratiti pozornost ono što to dijete radi.*

Rice i Carter (2015) i prije pojave pandemije istaknuli su kako je najveći izazov u organizaciji i provođenju *online* nastave bio onaj vezan uz učenike s emocionalnim teškoćama, uglavnom zato što oni trebaju visokostrukturirano okruženje koje se očekuje u virtualnom svijetu. Rezultati pokazuju kako roditelji učenika s oštećenjima sluha i/ili govorno-jezičnim poremećajima posvećuju znatno više vremena školskim obvezama radnim danom, kao i vikendom, u odnosu na roditelje učenika koji nemaju smetnje u razvoju (Bakota i sur., 2021, neobjavljeni rad).

S velikim izazovima susreli su se i djelatnici redovnog sustava odgoja i obrazovanja. Bašić i Hatadi (2021) u svojem su istraživanju uočile da nastava na daljinu u osnovnom obrazovanju može biti uspješna, ali istovremeno ističu – što su djeca mlađa, to su izazovi veći. Autorice su navele da su učenici rado pristupali virtualnim učionicama. Prednosti takvoga oblika nastave jesu što se sve nalazilo na jednome mjestu, nastavni sadržaji bili su vidljivi i sistematizira-

ni, mogli su se ponavljati i vježbati prema individualnim potrebama učenika. Ističu kako su kroz nastavu na daljinu učenici preuzeli odgovornost za vlastito učenje i napredovanje te kao naročitu dobrobit izdvajaju usvajanje novih vještina kao što je komunikacija u virtualnom prostoru, poštivanje rokova, snalaženje u mrežnim alatima i dr.

Bakota i Pavičić Dokoza (2021) ističu kako je učenicima s teškoćama u razvoju potrebno posebno prilagoditi nastavu na daljinu (u radu govore o učenicima oštećena sluha i/ili govora). Navode da *online* nastava može omogućiti učiteljima toliko važan princip zornosti – učenici s teškoćama mogu u skladu sa svojim mogućnostima sudjelovati u inkluzivnim projektima i surađivati sa školskim kolegama redovnih škola.

Multimedijalnost olakšava mogućnost privlačenja pozornosti učenika, a moguća je i viša razina zornosti, razumljivosti i razumijevanja uputa, kao i praktična primjenjivost usvojenih znanja. Iako se priprema uvjeta za izvođenje *online* nastave pokazala vrlo važnom za njezino uspješno izvođenje, mijenjanje zakona, oblikovanje nastavnih sadržaja koje je prilagođeno digitalnim zahtjevima te priprema učiteljskog kadra, pokazali su se jednako važnim čimbenikom uspješnosti (Kennedy i Archambault, 2012).

Pandemija je nepovratno uvela u sustav odgoja i obrazovanja nove načine izvođenja nastave. U duhu inkluzivnog obrazovanja učenika s teškoćama u razvoju koje nema alternativu niti u ovim virtualnim nastavnim procesima, vrijedno je spomenuti kako Agenda za održivi razvoj do 2030. godine tvrdi da informacijske i komunikacijske tehnologije mogu znatno ubrzati europski razvojni napredak ljudi i uvelike premostiti digitalne praznine kako bi se konstruirale zajednice znanja (UN, 2015) u kojima ravnopravno trebaju sudjelovati i učenici s teškoćama u razvoju i osobe s invaliditetom.

CILJ I PROBLEMI ISTRAŽIVANJA

Cilj ovoga rada jest dobiti spoznaje vezane uz specifičnosti izazova *online* nastave iz perspektive ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Hrvatskoj. U skladu s općim ciljem, definirani su sljedeći problemi:

- Utvrditi zadovoljstvo ravnatelja posebnih odgojno-obrazovnih ustanova podrškom institucija tijekom *online* nastave.

- Utvrditi razinu potrebe za dodatnom edukacijom učenika, roditelja i učitelja u svrhu olakšavanja provođenja *online* nastave prema mišljenju ravnatelja posebnih ustanova.
- Utvrditi potrebu posebnih i/ili dodatnih priprema i prilagodbi nastavnih digitalnih sadržaja prema mišljenju ravnatelja posebnih ustanova.
- Utvrditi ulogu i utjecaj roditelja na provođenja *online* nastave prema mišljenju ravnatelja posebnih ustanova.
- Utvrditi stavove ravnatelja posebnih ustanova s obzirom na način provođenja nastave.

METODOLOGIJA

Opis upitnika

Osnovna metoda koja se primjenjuje u ovom istraživanju jest anketiranje putem upitnika sastavljenog za ovo ispitivanje. Dobiveni podatci analizirali su se testiranjem deskriptivne statistike.

U istraživanju je korišten upitnik koji se sastojao od dva dijela:

1. Uz Upute o načinu rješavanja upitnika i potvrdu Suglasnosti za sudjelovanje u istraživanju, u prvome dijelu Upitnika sudionici su odgovarali na pitanja vezana za demografske podatke - usmjereni su na davanje informacija o spolu, dobi, postignutom stupnju obrazovanja, broju godina rada kao ravnatelj s djecom s teškoćama te vrsti oštećenja za koju je ustanova specijalizirana.

2. Drugi dio upitnika konstruiran je za ispitivanje stavova ravnatelja posebnih ustanova o *online* nastavi učenika s teškoćama u razvoju. Korištena je skala Likertovog tipa koja se sastoji od 48 tvrdnji. Zadatak sudionika bio je da za svaku od navedenih tvrdnji izrazi svoj stupanj slaganja s njom, i to na skali od 1 do 5 pri čemu 1 označava potpuno neslaganje s tvrdnjom, dok 5 označava potpuno slaganje. Istraživanje je provedeno uz prethodne pozitivne ocjene Etičkog povjerenstva Poliklinike SUVAG i Ministarstva obrazovanja i znanosti Republike Hrvatske.

Opis uzorka

Upitnik je prosljeđen na 35 elektroničkih adresa svih ravnatelja posebnih odgojno-obrazovnih ustanova u kojima se školuju učenici s većim teškoća-

ma u razvoju, od čega su zaprimljena 22 odgovora, analizirana u predmetnom radu. U ispitivanju je sudjelovalo 64,7 % ravnatelja od ukupnog broja ravnatelja posebnih ustanova u Republici Hrvatskoj.

Analiza demografskih podataka

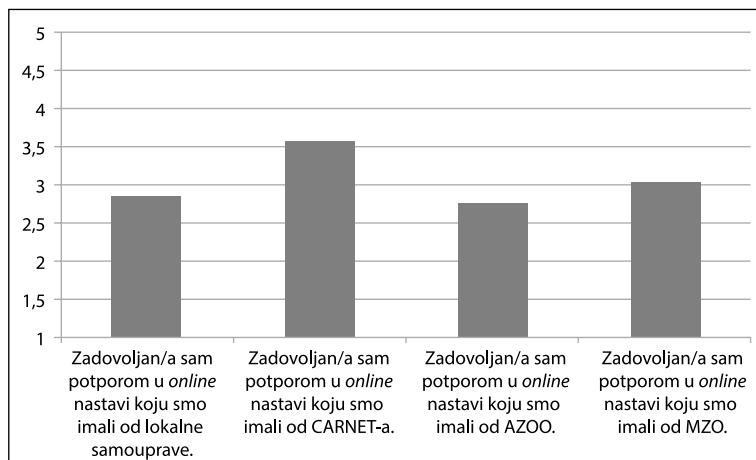
Od ukupnog broja ravnatelja koji su ispunili upitnik, dvadeset sudionika je ženskog spola, a dva sudionika su muškog spola. Analiza, s obzirom na dob, pokazala je da je jedan sudionik mlađi od 35 godina, pet sudionika je u rasponu dobi od 36 do 50 godina, a šesnaest sudionika je bilo starije od 51 godinu. S obzirom na razinu obrazovanja ravnatelja, visoku stručnu spremu imalo je sedamnaest sudionika, a pet sudionika imalo je magisterij znanosti. Uvidom u rezultate obrade vezano uz podjelu posebnih ustanova s obzirom na vrstu teškoća učenika koji se školuju u njoj, razlikuje se nekoliko kategorija: deset ravnatelja radi u ustanovi u kojoj se školuju učenici s intelektualnim teškoćama, sedam su učenici s postojanjem više vrsta teškoća, tri su učenici s jezičnogovornim poremećajima, a po jedan sudionik je ravnatelj ustanove za djecu s oštećenjem vida i poremećajima u ponašanju.

REZULTATI I RASPRAVA

Sukladno postavljenom cilju istraživanja, deskriptivnom analizom podataka dobiveni su sljedeći rezultati koje prikazujemo u daljnjem tekstu.

Podrška institucija koje prate rad odgojno-obrazovnih ustanova

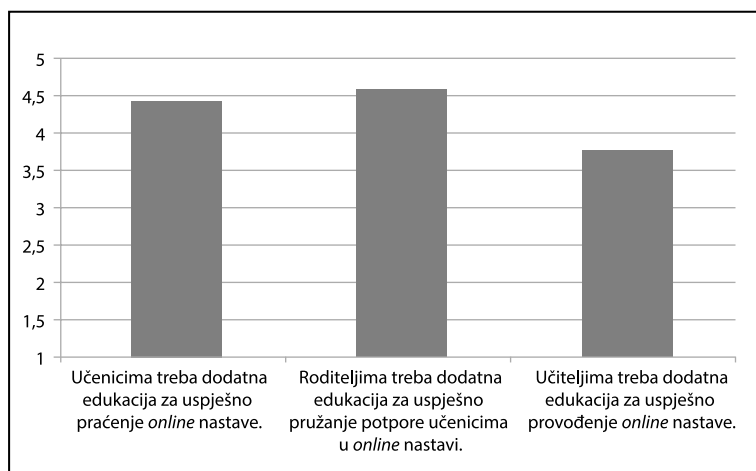
U vrijeme *online* nastave ravnatelji su očekivali sustavnu podršku relevantnih institucija odgovornih za funkcioniranje odgojno-obrazovnih ustanova. To su tijela lokalne samouprave, Hrvatska akademska i istraživačka mreža CARNET, Agencija za odgoj i obrazovanje i Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Prema Slici 1. može se zaključiti kako ravnatelji nisu bili niti zadovoljni niti nezadovoljni podrškom navedenih institucija. Iako su rezultati približno podjednaki, ravnatelji su najzadovoljniji CARNET-ovim uslugama.



SLIKA 1. Grafički prikaz aritmetičkih sredina odgovora ravnatelja na pitanja o zadovoljstvu podrškom državnih institucija i institucija lokalne samouprave

Potreba za dodatnom edukacijom učenika, roditelja i učitelja

Iz Slike 2. vidljivo je kako su ravnatelji mišljenja da najviše dodatne edukacije treba roditeljima bez čije podrške nije moguće provoditi *online* nastavu, njih 100 % mišljenja je da roditelji imaju premalo znanja iz područja digitalne pismenosti, njih čak 54,5 % u potpunosti se slaže s tvrdnjom, a 45,5% uglavnom



SLIKA 2. Grafički prikaz aritmetičkih sredina odgovora ravnatelja na pitanja o potrebi za dodatnom edukacijom sudionika odgojno-obrazovnog procesa

se slaže s tvrdnjom.

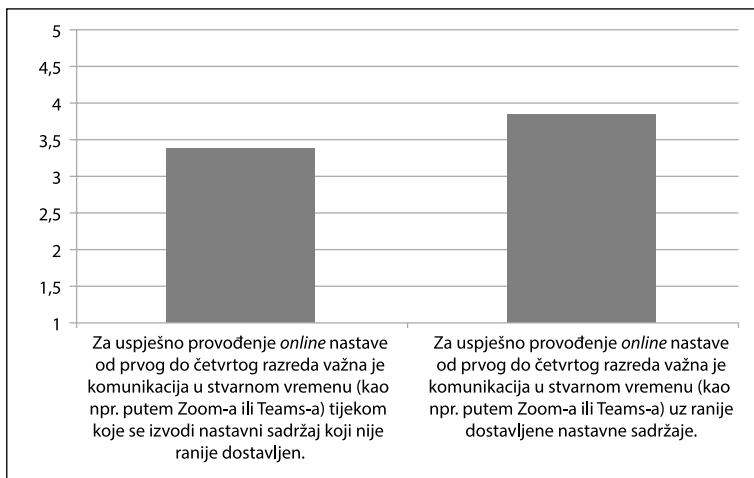
Većina ravnatelja, njih 95,5 %, smatra da bi učenici trebali dodatnu edukaciju za praćenje *online* nastave, 50 % se u potpunosti slaže s tom tvrdnjom, a 45,5 % uglavnom se slaže, 4,5 % uglavnom se ne slaže s tvrdnjom.

Prema mišljenju ravnatelja, najmanje edukacije potrebno je učiteljima. Međutim, i tu su ravnatelji iskazali potrebu za edukacijom učitelja; njih 22,7 % u se potpunosti slaže s tvrdnjom, 36,4 % uglavnom se slaže, isti postotak ravnatelja nema izraženi stav o tvrdnji, dok se svega 4,5 % ravnatelja uglavnom ne slaže s tvrdnjom.

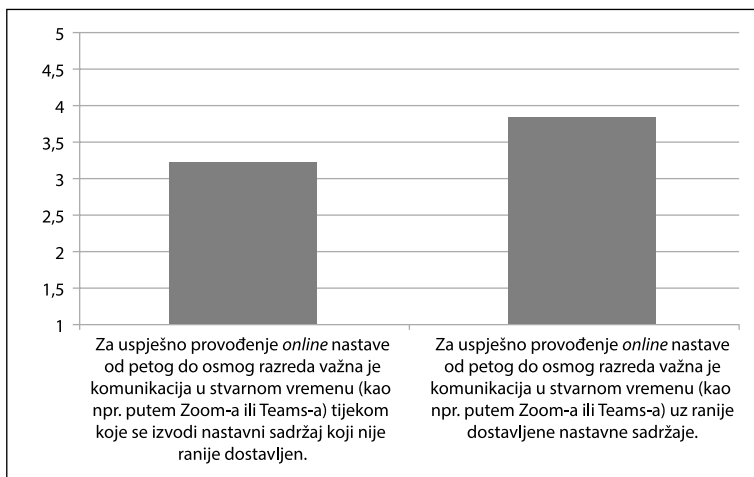
S pozicije ravnatelja koji organizira *online* nastavu i koji je odgovoran za kvalitetno izvođenje iste, jasno je kako je educiranost svih aktera izuzetno bitna.

Kreiranje i uporaba specifičnih digitalnih didaktičkih materijala namijenjenih online nastavi

Online nastava razlikuje se od klasične nastave kako po metodi prenošenja znanja tako i po didaktičkim materijalima koji se u njoj koriste. Posebna tematska skupina odnosi se na stavove ravnatelja posebnih ustanova prema specifičnim didaktičkim materijalima u *online* nastavi s obzirom na posebnosti



SLIKA 3. Grafički prikaz aritmetičkih sredina odgovora ravnatelja na pitanja o važnosti ranijeg dostavljanja nastavnog sadržaja učenicima od 1. do 4. razreda u uvjetima *online* nastave



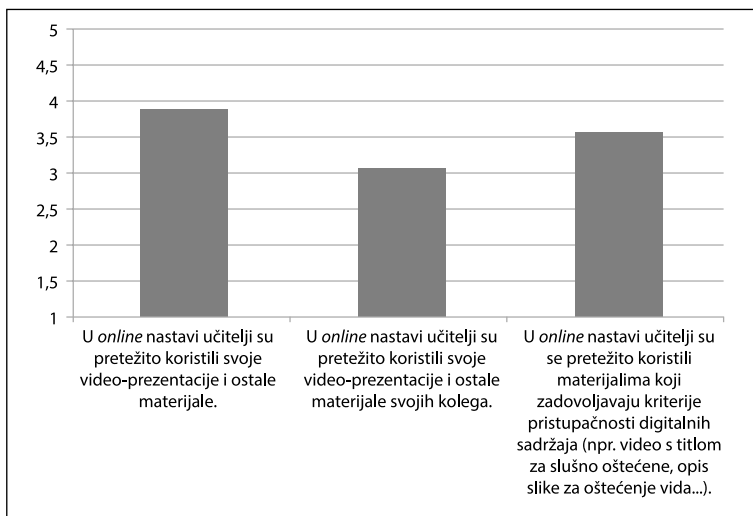
SLIKA 4. Grafički prikaz aritmetičkih sredina odgovora ravnatelja na pitanja o važnosti ranijeg dostavljanja nastavnog sadržaja učenicima od 5. do 8. razreda u uvjetima *online* nastave

koje se odnose na prilagodbe za učenike s teškoćama u razvoju.

Prema Slici 3. ravnatelj (72,8 %) smatraju da je važnije dostaviti nastavne sadržaje učenicima od prvog do četvrtog razreda prije izvođenja *online* nastave u realnom vremenu. Sličan rezultat je i za stavove ravnatelja o istoj tvrdnji za učenike od petog do osmog razreda (68,2 %, Slika 4.). Prema tome, možemo zaključiti da su stavovi ravnatelja pozitivni i ujednačeni kada je riječ o nužnosti slanja nastavnih sadržaja učenicima s teškoćama u razvoju prije same *online* nastave.

Prema Slici 5., ravnatelj smatraju da u *online* nastavi učitelji uglavnom koriste svoj videomaterijal (72,7 % se uglavnom ili potpuno slaže s tom tvrdnjom). Njih 22,8 % nema saznanja o tome, a svega 4,5 % uglavnom se ne slaže s tvrdnjom. Na tvrdnju koja se odnosi na korištenje nastavnih materijala svojih kolega, 50 % ravnatelja ne može se odrediti prema toj tvrdnji, 27,3 % uglavnom se slaže s tvrdnjom, a 22,7 % uglavnom se ne slaže s tvrdnjom.

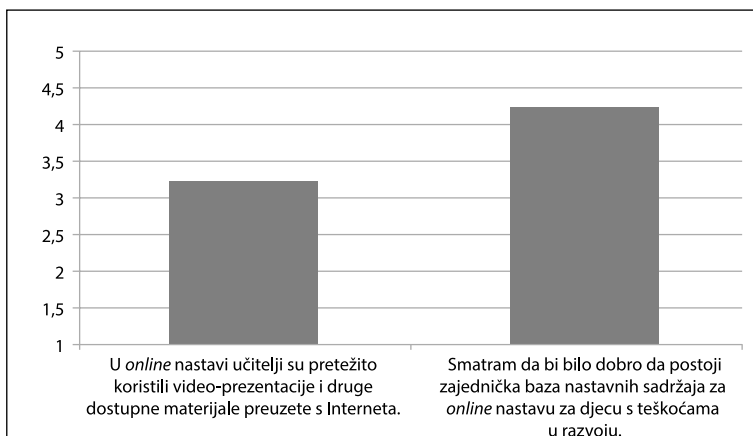
Zanimljiv je stav ravnatelja o korištenju digitalnih materijala u klasičnoj nastavi; njih 72,7 % mišljenja su da se i u klasičnoj nastavi učitelji koriste digitalnim nastavnim materijalima, njih 13,6 % nema izražen stav po tom pitanju i isti postotak ravnatelja uglavnom se ne slaže s tvrdnjom. Što se tiče stava ravnatelja prema kriterijima pristupačnosti digitalnih sadržaja (Slika 5.), vidimo da se 50 % ravnatelja uglavnom ili u potpunosti slaže s tvrdnjom da učitelji ko-



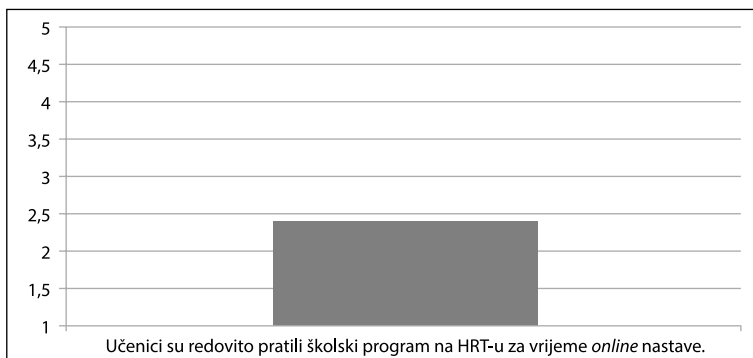
SLIKA 5. Grafički prikaz aritmetičkih sredina odgovora ravnatelja na pitanja o korištenju digitalnih didaktičkih materijala u *online* nastavi s obzirom na izvor odgojno-obrazovnih materijala i njihovu pristupačnost

riste materijale koji zadovoljavaju kriterije pristupačnosti digitalnih sadržaja, njih 45,5 % nema određeni stav prema tom pitanju, a svega 4,5 % uglavnom se ne slaže s tom tvrdnjom.

Rezultati na Slici 6. ističu važnost postojanja zajedničke otvorene baze nastavnih sadržaja koja bi bila dostupna svim učiteljima djece s teškoćama u ra-



SLIKA 6. Grafički prikaz aritmetičkih sredina odgovora ravnatelja na pitanja o korištenju digitalnih didaktičkih materijala u *online* nastave



SLIKA 7. Grafički prikaz aritmetičke sredine odgovora ravnatelja na pitanje o nacionalnom programu praćenja nastave putem televizije za učenike od 1. do 4. razreda

zvoju. Ravnatelji se uglavnom slažu da bi takvo što olakšalo rad tijekom *online* nastave, posebice zato što određeni udio učitelja već koristi materijale preuzete s interneta.

Za vrijeme pandemije, od ožujka 2020. pa sve dalje u 2021. godini, zaživio je projekt *Škola na Trećem*. Riječ je o svakodnevnom školskom programu koji prati nastavne sadržaje za učenike od 1. do 4. razreda. Upravo su putem toga programa učenici iz cijele zemlje pratili nastavne sadržaje i taj je projekt uvelike pomogao da se škola od kuće odvija sa što manje poteškoća.

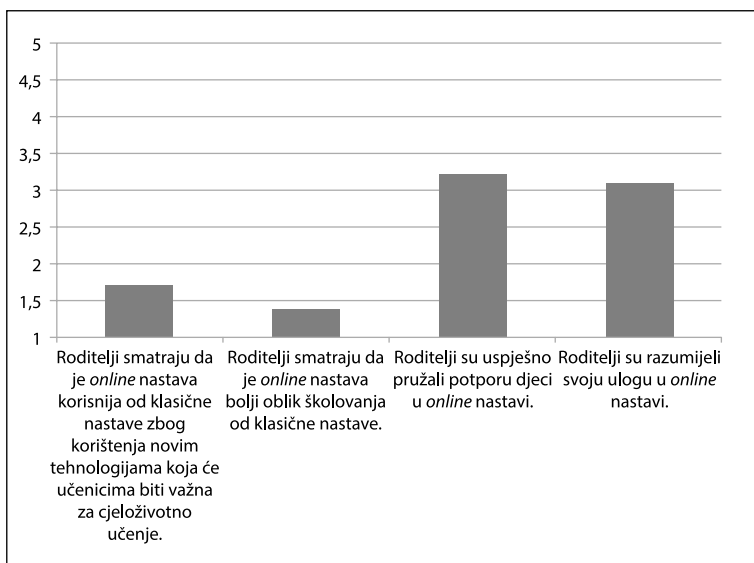
Učenici s teškoćama u razvoju također su mogli pratiti neke sadržaje, iako nije bilo prilagodbi u samom izvođenju nastave koja bi mogla osigurati većem broju učenika s teškoćama praćenje nastavnih sadržaja. Analiza podataka pokazuje (Slika 7.) mišljenje ravnatelja posebnih ustanova kako učenici nisu redovito pratili program *Škola na Trećem* - njih 45,5 % uglavnom se ne slaže s tvrdnjom, 18,2 % uopće se ne slaže, 22,7 % ravnatelja je bez određenog stava o tom pitanju. Svega 13,6 % ravnatelja uglavnom se slaže s tvrdnjom dok niti jedan ravnatelj nije odabrao odgovor da se u potpunosti slaže.

U konačnici, može se zaključiti kako se zaista pojavio čitav niz zahtjeva i problema u pripremi nastavnih sadržaja u *online* nastavi učenika s teškoćama u razvoju.

Stavovi ravnatelja prema ulozi i utjecaju roditelja na uspješnost online nastave te zadovoljstvu roditelja i učenika online nastavom

Ravnatelji su mišljenja da roditelji ne podupiru *online* nastavu. Iz Slike 8. vidljivo je da 72,8 % ravnatelja smatra da se roditelji učenika s teškoćama uopće ne slažu s tvrdnjom da je *online* nastava bolji oblik nastave od klasične nastave, 22,7 % njih se uglavnom ne slaže s tvrdnjom, a 4,5 %, tj. samo jedan ispitanik je izjavio da se u potpunosti slaže. To govori da su ravnatelji u komunikaciji s roditeljima tijekom *online* nastave bili stavljani pred brojne izazove.

Što se tiče roditeljskog pružanja potpore učenicima s teškoćama (Slika 8.), najveći broj ravnatelja pokazao je da ne zna koliko su roditelji uspješni u tome, tj. 45,5 % ravnatelja je izabralo taj odgovor, 22,7 % uglavnom se slaže s tvrdnjom, a isti broj se i ne slaže s tvrdnjom, dok se 9,1 % u potpunosti slaže s tvrdnjom da su roditelji uspješno pružali potporu djeci s teškoćama u razvoju. Za tvrdnju *Roditelji su razumjeli svoju ulogu u online nastavi* (Slika 8.), najveći broj odgovora odnosi se na 36,4 % ravnatelja koji nisu mogli odrediti svoj stav prema toj tvrdnji. Njih 31,8 % uglavnom se ne slaže s tvrdnjom, 27,3 % uglavnom se slaže, a 4,5 % u potpunosti se slaže.

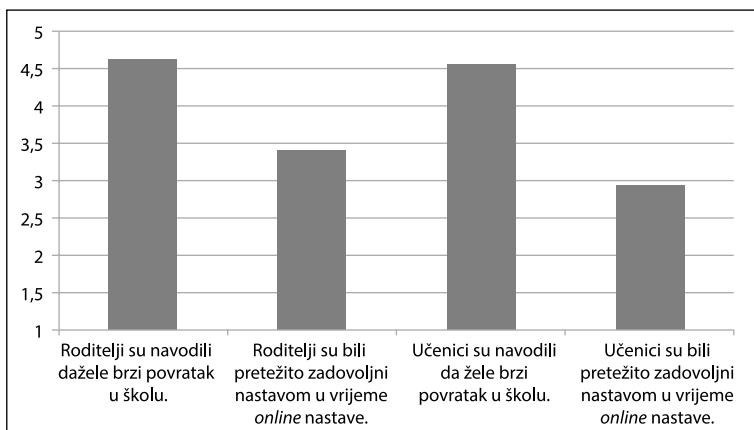


SLIKA 8. Grafički prikaz aritmetičkih sredina odgovora ravnatelja na pitanja o ulozi roditelja u *online* nastavi

Analiza rezultata na Slici 9. pokazuje da 45,5 % ravnatelja iskazuje neutralan stav prema zadovoljstvu učenika *online* nastavom, vjerojatno zbog pomanjkanja informacija od samih učenika. Njih 27,3 % uglavnom se slaže s tvrdnjom kako su učenici bili zadovoljni ovim novim oblikom nastave dok se 22,7 % ravnatelja uglavnom ne slaže, a 4,5 % uopće se ne slaže s tvrdnjom.

Motivacija učenika važan je faktor u uspješnosti realizacije nastave. Igra i zabava su siguran put za usvajanje novih znanja, kako za djecu bez teškoća, tako i za djecu s teškoćama. Analiziran je stav ravnatelja prema tvrdnji koja se odnosi upravo na poticajnu okolinu u *online* nastavi - 4,5 % ravnatelja se u potpunosti slaže s tvrdnjom, a djelomično slaganje, neutralan stav i djelomično neslaganje izrazio je 31,8 % ravnatelja. Puno su jasniji stavovi ravnatelja u pogledu percepcije želja učenika i roditelja za povratkom u škole (Slika 9.); 68,2 % ravnatelja u potpunosti se slaže s tvrdnjom da se i roditelji i učenici žele vratiti što prije u školske klupe, 18,2 % uglavnom se slaže s tvrdnjom, dok 13,6 % njih nema određen stav prema tvrdnji. Mala je razlika u stavovima prema željama roditelja i učenika. Ne postoji ravnatelj koji se uglavnom ili uopće ne slaže s tvrdnjama vezanim uz povratak u školu.

Ravnatelji su mišljenja kako je jedan od većih izazova u *online* nastavi vrednovanje učenika. Iako postoje mogućnost kreiranja *online* provjera znanja, vrednovanja putem igre kroz razne kvizove, snimanja audiozapisa usmenih odgovora, snimanja videozapisa pojedinih aktivnosti provedenih kod kuće itd., pokazalo se kako je postupak vrednovanja iz perspektive ravnatelja puno



SLIKA 9. Grafički prikaz aritmetičkih sredina odgovora ravnatelja na pitanja o zadovoljstvu roditelja i učenika *online* nastavom

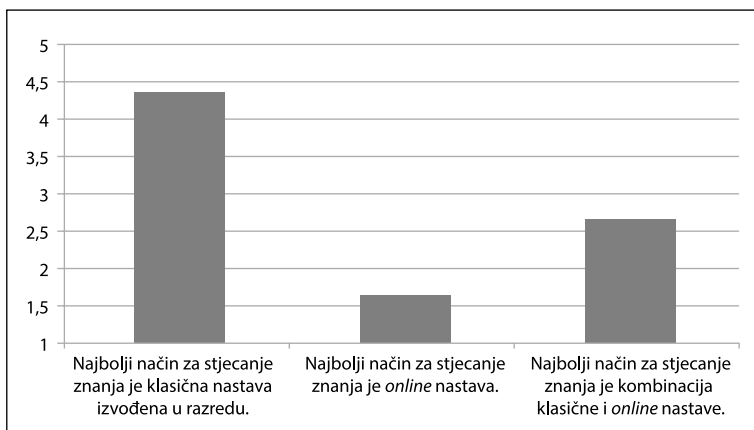
složeniji i izazovniji proces - 40,9 % ravnatelja se uopće ne slaže s tvrdnjom da je vrednovanje učenika lakše u *online* nastavi, 50 % uglavnom se slaže, 9 % nema određeni stav, a niti jedan ravnatelj nema pozitivan stav o jednostavnosti vrednovanja na daljinu.

Stavovi ravnatelja o načinu provođenja nastave

Rezultati pokazuju da većina ravnatelja posebnih ustanova, njih 90, 9%, smatra kako je najbolji način nastave onaj koji se odvija u razredu (ako pratimo odgovore uglavnom *se slažem* i *potpuno se slažem*). Svega 4,5 % ravnatelja nema izražen niti pozitivan niti negativan stav prema tradicionalnoj nastavi u svojoj ustanovi, dok su u istom postotku odabrali tvrdnju *uopće se ne slažem*.

Niti jedan ravnatelj ne smatra optimalnim način provođenja nastava u *online* okruženju, njih 9,1 % ne može procijeniti tvrdnju, a 90,9 % ne slaže se s istom (ako pratimo odgovore *uopće se ne slažem* i *uglavnom se ne slažem*).

Ravnatelji imaju uglavnom negativan stav prema mješovitom obliku nastave. Svega 4,5 % njih smatra da je mješoviti oblik nastave najbolji način za stjecanje znanja za učenike s teškoćama u razvoju. Što se tiče stava prema mješovitom obliku nastave, dobiveni rezultati ne potvrđuju rezultate Kōkan i suradnika (2014) koji su naveli da je u nastavnom procesu najbolji izbor kombiniranje uporabe digitalne tehnologije s tradicionalnom nastavom.



SLIKA 10. Grafički prikaz aritmetičkih sredina odgovora ravnatelja na pitanja o stavovima prema različitim oblicima izvođenja nastave

ZAKLJUČAK

Cilj ovoga rada bio je dobiti spoznaje vezane uz specifičnosti izazova *online* nastave iz perspektive ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Hrvatskoj. U ispitivanju je sudjelovalo 64,7 % ravnatelja od ukupnog broja ravnatelja posebnih ustanova u Republici Hrvatskoj. U odnosu na prvi problem, zaključno možemo reći da su rezultati pokazali kako ravnatelji nisu bili niti zadovoljni niti nezadovoljni podrškom relevantnih institucija koje prate i daju podršku školama. Iako su rezultati približno podjednaki, ravnatelji su najzadovoljniji CARNET-ovim uslugama. Također, ravnatelji su iskazali potrebu za edukacijom svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Mišljenja su da najviše dodatne edukacije treba roditeljima. Smatraju da je i učenicima potrebna dodatna edukacija u svrhu digitalnog opismenjavanja, dok je najmanje edukacije potrebno učiteljima.

Jedan od istraživačkih problema odnosi se na utvrđivanje pitanja postoji li potreba za posebnim i/ili dodatnim pripremama i prilagodbama nastavnih digitalnih sadržaja. Ravnatelji posebnih ustanova smatraju važnim i nužnim postojanje zajedničke otvorene baze nastavnih sadržaja koja bi bila dostupna svim učiteljima djece s teškoćama u razvoju.

Utvrđeno je mišljenje ravnatelja o roditeljskom nepodupiranju *online* nastave. Stavovi ravnatelja u pogledu percepcije želja učenika i roditelja za povratkom u škole su pozitivni jer se većina ravnatelja u potpunosti slaže s tvrdnjom da se i roditelji i učenici žele vratiti što prije u školske klupe.

Rezultati pokazuju kako većina ravnatelja posebnih ustanova, njih 90,9 %, smatra najboljim načinom nastave onaj koji se odvija u razredu.

Pandemija COVID-19 preko noći je promijenila način života velikog broja ljudi, ali i način funkcioniranja velikih sustava kao što je odgojno-obrazovni te je time direktno utjecala na svakodnevne živote roditelja, učenika, učitelja i, posebice, ravnatelja koji su se suočili sa složenim organizacijskim uvjetima rada.

LITERATURA

- BAKOTA, K., K. PAVIČIĆ DOKOZA. (2021). Virtualno okruženje u odgoju i obrazovanju djece s govorno - jezičnim poremećajima ili / i oštećenjem sluha - izazovi suvremene nastave i rehabilitacije. U: Nikolić, M. i Vantić-Tanji, M. (ur.). *Unapređenje kvalitete života djece i mladih: tematski zbornik XII međunarodne naučno-stručna konferencij*, Tuzla, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, str. 397–408.
- BAKOTA, K., L. PUNJEK, K. PAVIČIĆ DOKOZA. (2021). The Impact Of *Online* Schooling On Parental Self-Assessment In Parents Of Children With And Without Developmental Disabilities, *neobjavljeni rad*.
- BASILAI, G., D. KVAVADZE. (2020). Transition to *Online* Education in Schools during a SARS-CoV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*. 5 (4). <https://doi.org/10.29333/pr/7937>
- BAŠIĆ, I., L. HATADI. (2021). Izazovi nastave na daljinu u razrednoj nastavi. U: Nikolić, M. i Vantić-Tanji, M. (ur.). *Unapređenje kvalitete života djece i mladih: tematski zbornik XII međunarodne naučno-stručna konferencije*, Tuzla, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, str. 223–230.
- CHEN, J.-Q., C. CHANG. (2006). Using computers in early childhood classrooms, *Journal of Early Childhood Research*, 4 (2), 169-188. <https://doi.org/10.1177/1476718x06063535>
- ĆURKOVIĆ, N., S. KRAŠIĆ, I. KATAVIĆ. (2020). Stavovi učitelja i roditelja učenika osnovnih škola o nastavi na daljinu. *Educational Issues*. 3 (5): 5–24.
- ELJUGA, S., T. KRALJ, A. FILIPAJ, T. NOT, M. VANTIĆ-TANJI. (2021). Podrška obitelji djece s teškoćama u razvoju u vrijeme pandemije . U: Nikolić, M. i Vantić-Tanji, M. (ur.). *Unapređenje kvalitete života djece i mladih: tematski zbornik XII međunarodne naučno-stručna konferencije*, Tuzla, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, str. 565–574.
- GRUNDLER, D., T. ROLICH, S. ŠUTALO. (2012). Praktična iskustva primjene e-učenja u srednjoškolskoj i visokoškolskoj nastavi. U: Biljanović, P. (ur.). *Computers in Education: MIPRO 2012 35th International Convention*, Rijeka, MIPRO, str. 1684–1688.
- HASANOVIĆ, S. (2021). Stavovi nastavnika o upotrebi Moodle platforme u primjeni interaktivne metode učenja i realizacije ciljeva nastave u osnov-

- noj školi. U: Nikolić, M. i Vantić-Tanji, M. (ur.). *Unapređenje kvalitete života djece i mladih: tematski zbornik XII međunarodne naučno-stručna konferencije*, Tuzla, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, str. 761–771.
- KENNEDY, K., L. ARCHAMBAULT. (2012). Offering Preservice Teachers Field Experiences in K-12 Online Learning. *Journal of Teacher Education*. 63 (3): 185–200. <https://doi.org/10.1177/0022487111433651>
- KOKAN, N., J. TOMIĆ, A. GRUBIŠIĆ. (2014). Sustav Moodle u nastavi hrvatskog jezika. *Školski vjesnik*. 63 (3): 367–379.
- KRILA (2006). *Konvencija o pravima osoba s invaliditetom*. http://www.krila.hr/UserDocsImages/Konvencija_UN.pdf. (pristupljeno 3. svibnja 2021.).
- KRUMES, I., L. PONGRAČIĆ, A. MARINAC. (2021). U: Nikolić, M. i Vantić-Tanji, M. (ur.). *Unapređenje kvalitete života djece i mladih: tematski zbornik XII međunarodne naučno-stručne konferencije*, Tuzla, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, str. 795–806.
- LARRIVEE, B., L. COOK. (1979). Mainstreaming: a Study of the Variables Affecting Teacher Attitude. *The Journal of Special Education*. 13 (3): 315–324. <https://doi.org/10.1177/002246697901300310>
- MARIN, G. (2020). Sustavi e-učenja u promicanju novih pristupa vrednovanja. *Magistra Iadertina*. 14 (1): 91–112. <https://doi.org/10.15291/magistra.2957>
- MIKULAN, K., V. LEGAC, & D. SIROČIĆ. (2011). Pozitivni i negativni aspekti platformi za učenje na daljinu Moodle i WebCT u nastavi hrvatskog jezika. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*. 2 (1): 83–94.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020). *Upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu: Za učitelje, nastavnike i profesore, ali i dijelom i za roditelje/staratelje i učenike*, Zagreb.
- RICE, M. F., & JR. R. A. CARTER. (2015). “When we talk about compliance, it’s because we lived it” - online educators’ roles in supporting students with disabilities, *Online Learning*, 19 (5). <https://doi.org/10.24059/olj.v19i5.581>
- SVALINA, V., V. IVIĆ. (2020). Case Study of a Student with Disabilities in a Vocational School during the Period of Online Virtual Classes Due to COVID-19. *World Journal of Education*. 10 (4): 115–123.
- ŠeR - Školski e-Rudnik. (2020). <https://mzo.gov.hr/ser-skolski-e-rud->

- nik-3419/3419 (pristupljeno 24. svibnja 2021.).
- UN (2015). *2030 agenda for sustainable development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>. (pristupljeno 16. svibnja 2021.).
- UNICEF (1992). *Konvencija o pravima Djeteta - UNICEF Croatia*. https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf. (pristupljeno 29. travnja 2021.).
- UNICEF (2008). *Monitoring child disability in developing countries: Results from the multiple indicator cluster surveys*, New York, NY, UNICEF.
- UNICEF: ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA (2013). https://www.unicef.org/spanish/sowc2013/files/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf (pristupljeno 4. lipnja 2021.).

ATTITUDES OF THE PRINCIPALS OF SPECIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS ON THE QUALITY AND EFFICIENCY OF ONLINE TEACHING

Koraljka BAKOTA

Polyclinic for Hearing and Speech Rehabilitation SUVAG

Katarina PAVIČIĆ DOKOZA

Polyclinic for Hearing and Speech Rehabilitation SUVAG

Lucija PUNJEK

Polyclinic for Hearing and Speech Rehabilitation SUVAG

ABSTRACT

KEYWORDS:

online teaching, principals of special education institutions, students with disabilities

The pandemic caused by the COVID-19 virus significantly affected all segments of life, including the educational system. The preparation and implementation of online teaching in special education institutions where students with greater developmental difficulties are educated was especially demanding. The research was conducted on a sample of 22 principals of special education institutions (out of a total of 35 in the Republic of Croatia) with the aim of determining the attitudes of principals towards online teaching conducted during the pandemic crisis in the institutions they head. The study was conducted through a questionnaire compiled for this study. The obtained data were analyzed by testing descriptive statistics. The research showed that the principals of special education institutions were somewhat less satisfied with the support of institutions that monitor the work of educational institutions during online classes, that they expressed the need for additional education of students, parents, and teachers and that there were various requests for specific digital didactic materials intended for online teaching. Principals believe that parents did somewhat less well in their role during online teaching, that students and parents were neither satisfied nor dissatisfied with online teaching, and that for students with disabilities the traditional way of teaching is more acceptable than hybrid and online teaching.

Umjetničke aktivnosti u školi kao oblik provođenja slobodnog vremena osnovnoškolaca

Ines BLAŽEVIĆ

Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet

Bruno MATIJAŠEVIĆ

Osnovna škola „Lotrščak“, Zagreb

UDK: 37.015.31:7

DOI: 10.15291/ai.3604

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 25. listopada 2021.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

interdisciplinarnost, izvannastavne aktivnosti, razredna nastava, školski kurikulum, učiteljska samorefleksija

Slobodno vrijeme kao fenomen suvremenoga doba pred učenike stavlja prostor odabira aktivnosti kojima će ga upotpuniti. Različiti načini provođenja slobodnoga vremena imaju i različit utjecaj na cjelovit dječji razvoj. Iz toga proizlazi i važnost kvalitetnog provođenja slobodnoga vremena, ali i odabira aktivnosti koje će dijete pohađati. Odabrane aktivnosti imaju funkciju odmora i rasonode, ali i druge mnogo značajnije funkcije koje se vezuju uz stvaralaštvo i osobni razvoj. Škola kao odgojno-obrazovna ustanova trebala bi ponuditi učenicima različite mogućnosti provođenja slobodnog vremena, koje treba promišljeno planirati kroz školski kurikulum od najranije dobi. Analizirajući školske kurikule osnovnih škola, uočava se veliki broj izvannastavnih aktivnosti koje se nude učenicima, ali i nekih drugih. Od posebnoga značaja umjetničke su aktivnosti koje od najranije školske dobi imaju svrhu poticanja razvoja različitih područja umjetničkoga stvaralaštva. Kod njihova planiranja izuzetno je važno ponuditi najšire mogućnosti poticanja plesne, glazbene, likovne i scenske umjetnosti te književnosti i novih medija vodeći se interdisciplinarnim pristupom. S ciljem analize umjetničkih aktivnosti kao oblika provođenja slobodnog vremena osnovnoškolaca, provedeno je empirijsko istraživanje anonimnim anketiranjem među učiteljima razredne nastave Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije. Rezultati istraživanja, osim što ukazuju na mogućnosti provođenja slobodnog vremena kroz različite umjetničke aktivnosti u razrednoj nastavi, prikazuju i samoprocjene učiteljske kompetentnosti za poticanje učeničkoga umjetničkoga stvaralaštva. Također, utvrđene su i razlike u dobivenim rezultatima s obzirom na veličinu škole s obzirom na broj učenika.

UVOD

Slobodno vrijeme koncept je koji je imao različita poimanja kroz povijest. Unatoč svim povijesnim promjenama, uvijek je zauzimao važno mjesto u životu pojedinca. Redovito se dovodio u dihotoman odnos s radom ili formalnim obavezama ako su u pitanja djeca. Shodno tome, razlikuju se i funkcije slobodnoga vremena. U samim počecima promatranja slobodnoga vremena Aristotel (Aristotel, 1962) naglašava kako ljudi idu u rat zbog mira dok formalne obaveze ili poslove obavljaju zbog slobodnog vremena. Važnost slobodnoga vremena može se promatrati kroz *homo duplex* model čovječanstva (Durkheim, 1893) koji u fokus uzima čovjekovu dualnost, to jest konflikt komformizma i individualizma (Livazović, 2018). Navedena dualnost očituje se kroz dvije svijesti. Prva svijest podrazumijeva aspekte društva koji žive u nama, dok druga pripada intimi koja pojedinca čini autentičnim (Durkheim, 1893). Upravo se razina druge svijesti očituje u načinu provođenja slobodnoga vremena u kojem pojedinac, prema vlastitom nutarnjem podražaju, konkretizira provodeći slobodno vrijeme aktivnosti koje udovoljavaju nutarnjoj čežnji. Razvojem sve većeg broja slobodnovremenskih aktivnosti, povećao se i broj znanstvenih istraživanja koji proučava slobodno vrijeme. Konačno, navedeni koncept podlegao je i istraživanju unutar pedagoške znanosti 60-ih godina prošloga stoljeća. Smatra se kako je slobodno vrijeme pedagoški koncept, jer uz sveprisutni aspekt socijalizacije utječe na društveno-moralne vrijednosti, odgaja u intelektualnom, umjetničkom te radno-tehničkom području ljudske cjelovitosti (Livazović, 2018). Vodeći istraživači na području slobodnoga vremena složni su u zaključku kako je slobodno vrijeme važan čimbenik cjelovitog dječjeg razvoja (Fattore i sur., 2017; Leyra i sur., 2014). Ono pripada subjektivističkoj domeni djeteta na koju utječe grupa te odnosi unutar grupe, mjesto provođenja aktivnosti i osjećaji koje dijete doživljava sudjelujući na odabranoj aktivnosti (Caldwell i Faulk, 2013). S obzirom na to da je koncept slobodnoga vremena sveprisutan, unatoč razvoju istraživanja slobodnoga vremena, ne postoji ujednačena definicija (Dux, 2017) koja bi udovoljavala njegovu poimanju unutar svih struka. Za potrebe ovoga rada, slobodno vrijeme bit će promatrano kao „vrijeme oslobođeno za stvaralaštvo, igru i neposredno djelatno stvaranje“ (Polić, 2006, prema Livazović, 2018:101).

SLOBODNO VRIJEME U ŠKOLSKOM KONTEKSTU

Prednosti i potrebu za upotpunjavanjem slobodnoga vremena uvidio je i hrvatski odgojno-obrazovni sustav koji unutar sustava organizira različite aktivnosti koje planira školskim kurikulumom. Školski kurikulum prikazuje cjelokupnu aktivnost škole (Jurić, 2007), a temeljen je na materijalnim i kadrovskim mogućnostima škole kao i potrebama učenika (Baranović, 2015). Analizirajući školske kurikule hrvatskih škola, može se uvidjeti velik broj aktivnosti, ali najveći udio je izvannastavnih aktivnosti. Konkretizacija takvih aktivnosti vođena je idejom slobodnoga izbora aktivnosti djeteta. Iako izvannastavne aktivnosti nisu brojčano vrednovane, dio su školskog kurikula i smatraju se „sastavnim i ravnopravnim dijelom cjelokupne strukture odgojno-obrazovnog dijela naše škole“ (Previšić, 1987: 24). Pod takvom organizacijom slobodnoga vremena podrazumijevaju se „različiti organizacijski oblici okupljanja učenika koji imaju pretežno kulturno-umjetničko, sportsko, tehničko, rekreacijsko i znanstveno (obrazovno) obilježje“ (Cindrić, 1992: 51). Učenikov izbor aktivnosti temelji se na dobrovoljnosti i slobodi izbora aktivnosti (Pejić Papak i Vidulin, 2016) što čini preduvjet za različite doprinose dječjem razvoju. Takva vrsta aktivnosti pozitivno utječe na školski uspjeh i prosocijalno ponašanje (Eccles i sur., 2003), emocionalnu sigurnost (Darling, 2005), psihocijalne kompetencije (Fredricks i Eccles, 2006 a, b), samopouzdanje i samopoštovanje (Mahoney, Schweder i Stattin, 2002). S obzirom na to da izvannastavne aktivnosti pripadaju strukturiranom obliku provođenja slobodnoga vremena, smatra se kako upravo viša razina strukturiranosti predstavlja stvaranje zaštite za potencijalne probleme u ponašanju (Martins i sur., 2020).

UMJETNIČKE AKTIVNOSTI KAO DIO ŠKOLSKOG KURIKULA

Udovoljavanje potrebama učenika očituje se u interdisciplinarnosti - zastupljenih i ponuđenih aktivnosti koje su dio školskog kurikula. Širok i interdisciplinarni spektar izvannastavnih aktivnosti nudi učeniku mogućnost bavljenjem aktivnostima u skladu s njegovim željama, čime doprinosi stvaranju suvremene škole po mjeri učenika (Mlinarević i Brust Nemet, 2012). Zastupljene aktivnosti variraju od prirodoslovno-matematičkog područja, sportskih i umjetničkih sadržaja, sve do ekoloških i tehničkih ak-

tivnosti (Pejić Papak i Vidulin, 2016). Posebno područje koje se istražuje unutar ovoga rada jesu umjetničke aktivnosti koje uključuju ples, glazbu, dramske i likovne aktivnosti. Umjetnost je oduvijek bila predmet istraživanja znanstvenika te je naglašavana kao važan čimbenik djetetova razvoja. Piaget (1926) objašnjava kako rana tendencija djeteta za umjetničkim stvaranjem jest njegov odgovor na unutarnju potrebu za izražavanjem vlastite stvarnosti. Sadašnja kurikularna rješenja odgoja kroz umjetnost potaknuta su Pokretom za umjetnički odgoj (Jakopović, 1984). Pokret je doprinio povećanju broja umjetničkih sadržaja u različitim oblicima u europskim školama. Najviše je potaknuo i utjecao na rad alternativnih škola kao što su Waldorf i Montessori (Mendeš, Ivon i Pivac, 2012). Povećanjem umjetničkih sadržaja u školama, počeo se pojavljivati jedan od najistaknutijih pojmova povezan sa školama i umjetnošću – obrazovanje kroz umjetnost. Kao takav, potaknuo je reforme politike obrazovanja sredinom 20. stoljeća. Implementacija umjetnosti u školama nije imala za cilj stvaranje novih umjetnika i svjetski poznatih remek-djela, nego oslobađanje kreativnosti kod djece. Smatra se kako će se „kreativne sposobnosti oslobođene na jednom području, prenijeti na sva područja ljudskog djelovanja“ (Read, 1943: 68) Odgoj kroz umjetnost zadržao se sve do danas unutar odgojno-obrazovnog sustava. U našem odgojno-obrazovnom sustavu očituje se kroz Likovnu kulturu i Glazbenu kulturu, ali i druge različite aktivnosti umjetničkog sadržaja. Za takvu vrstu provođenja slobodnoga vremena značajno je što kod polaznika doprinose razvoju rada na identitetu (O’Neill, 2005; Fredricks i Eccles, 2006 a, b) te razvijaju interpersonalne vještine (Heath, 2001). Također, razina emocionalnih problema smanjena je za razliku od vršnjaka koji ne pohađaju navedeni tip aktivnosti (Archbell i sur., 2019). Kako bi se aktivnosti umjetničkog sadržaja provodile u skladu s očekivanjima djece, ali i zadanim ishodima, potrebni su kvalitetni nositelji i izvođači navedenog sadržaja – učitelji. Kao i kod ostalih predmeta i sadržaja koji se provode u školi, od učitelja se očekuje da nastavu usmjeri prema učeniku (Matijević i Radanović, 2011) te se očekuje visoka razina kompetentnosti u području koje učitelj podučava (Previšić, 2003; Mijatović, 2003). Učitelji su svjesni važnosti svojih kompetencija te se uglavnom i smatraju kompetentnima u svojem profesionalnom djelovanju. Svjesni su i kompetencija koje je potrebno poboljšati, tako osim iskazivanja potrebe za dodatnim usavršavanjem iz područja rada s djecom s posebnim potrebama, učitelji uviđaju i potrebu za nadogradnjom kompetencija vezanih uz podu-

čavanje umjetničkog sadržaja (Blažević, 2016). Iz navedenoga proizlazi kako je potrebna interdisciplinarnost školskog kurikula koje su i sami učitelji svjesni, uvjetovana kompetencijama svakog učitelja.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj, uzorak i postupak istraživanja

Cilj empirijskog istraživanja jest analizirati vrste umjetničkih aktivnosti koje se provode u školi, a predstavljaju mogućnost provođenja slobodnog vremena osnovnoškolaca. Uz navedeno, cilj je i analizirati (samo)procjenu kompetentnosti učitelja za poticanje umjetničkog stvaralaštva kroz različite aktivnosti, procjenu važnosti provođenja različitih oblika umjetničkih aktivnosti kao i učestalost provođenja istih. U skladu s navedenim ciljem postavljena su sljedeća istaživačka pitanja:

1. Koje vrste umjetničkih aktivnosti učitelji provode u školi?
2. Kojim ocjenama učitelji (samo)procjenjuju kompetentnost za poticanje umjetničkog stvaralaštva kroz različite aktivnosti?
3. Kojim ocjenama učitelji procjenjuju važnost provođenja različitih oblika umjetničkih aktivnosti u školi?
4. Koliko često učitelji provode umjetničke aktivnosti u školi?

Istraživanje je provedeno anonimnim anketiranjem uživo među 176 učitelja razredne nastave Splitsko-dalmatinske i Dubrovačko-neretvanske županije (16% populacije) tijekom županijskih stručnih vijeća učitelja razredne nastave u 2019. godini.

Instrument istraživanja i analiza podataka

Anketni upitnik korišten u istraživanju sastojao se od četiri dijela. U prvom dijelu upitnika ispitanici su trebali odgovoriti kojoj veličini pripada škola u kojoj rade s obzirom na broj učenika: mala (do 300), srednja (od 300 do 600) i velika (više od 600). Drugi dio upitnika sastojao se od niza pitanja. Na početku su trebali navesti naziv izvannastavne aktivnosti koju trenutno provode u nastavi. Zatim su trebali procijeniti vlastitu kompeten-

tnost za poticanje umjetničkog stvaralaštva na skali od 1 (najniža procjena) do 5 (najviša procjena). Potom su, istim ocjenama, trebali procijeniti podučavanja umjetničkih aktivnosti (ples, likovnost, glazbu i kazalište) u svojoj školi. Treći dio upitnika bila je Skala važnosti provođenja različitih oblika umjetničkih aktivnosti (Williams, 2013: 73), koja sadrži 8 čestica, na kojoj su ispitanici na Likertovoj skali od 1 do 5 procjenjivali važnost korištenja različitih oblika umjetničkih aktivnosti, pri čemu je 1 imao značenje *nije važno*, a 5 *vrlo važno*. Učitelji su procjenjivali koliko smatraju važnim provođenja različitih oblika umjetničkih aktivnosti u radu s učenicima poput glazbenih, plesnih, dramskih i likovnih. Četvrti dio upitnika bila je Skala učestalosti provođenja različitih oblika umjetničkih aktivnosti (Williams, 2013: 74) koja sadrži 8 čestica, a na kojoj su ispitanici Likertovom skalom od 1 do 5 procjenjivali učestalost provođenja različitih umjetničkih aktivnosti (glazbenih, plesnih, dramskih i likovnih), pri čemu je 1 imao značenje *nikada*, a 5 *svakodnevno*. Sva pitanja su se odnosila na ukupne umjetničke aktivnosti škole.

Kako bi se ispitala konzistentnost dobivenih podataka u dvije različite točke mjerenja te dobio dublji uvid u pouzdanost mjernog postupka, što je pretpostavka svake statističke analize, provela se test-retest metoda. Način provedbe realiziran je tako što je poduzorak od 33 ispitanika upitnik popunio dva puta. t-testom za zavisne uzorke ispitana je značajnost razlika među aritmetičkim sredinama testa i retesta. Rezultat t-test za zavisne uzorke jest $p > 0.05$ za sve promatrane varijable te nije identificirana značajna razlika. Međutim, kako nije dovoljno imati samo t-test kao pokazatelj pouzdanosti, jer aritmetičke sredine mogu biti nepouzdana, izračunat je i koeficijent korelacije između testa i retesta te je pridružena statistička značajnost. Rezultat r (koeficijenta korelacije) kreće se u rasponu od 0.73 do 0.94 $p < 0.01$ te je identificirana visoka i značajna povezanost. Navedeni rezultati govore u prilog reprezentativnosti dobivenih podataka istraživanjem.

Statističke analize koje su se koristile jesu: frekvencije, postotci, aritmetička sredina, standardna devijacija, 95 % intervala pouzdanosti za aritmetičku sredinu (95% IP), Medijan (Med), minimalni i maksimalni podatak (Raspon), t-test, koeficijent korelacije, ANOVA, testna vrijednost (F), nivo statističke značajnosti (p), parcijalni-eta kvadrat (η^2), Kolmogorov-Smirnovljev test i Levenov test. Analiza podataka vršena je pomoću softvera za statističku obradu podataka Statistica 13 – Dell Inc Tulsa Ok SAD.

REZULTATI I RASPRAVA

U Tablici 1. prikazane su frekvencije vrsta izvannastavnih aktivnosti koje provode anketirane učiteljice razredne nastave.

TABLICA 1. Frekvencije vrsta izvannastavnih aktivnosti

Rb	Vrsta izvannastavne aktivnosti	f
1.	Dramska skupina	56
2.	Likovna skupina	37
3.	Kreativna skupina	17
4.	Ples	16
5.	Etno	11
6.	Ekološka	7
7.	Bajkoljupci	5
8.	Sport	5
9.	Lutkarstvo	4
10.	Enigmatska	2
11.	Literarna	2
12.	Zbor	2
13.	Pričoljupci	1
14.	Informatika	1
15.	Matematička	1
16.	Ručni rad	1
17.	Nijedne	8

Uvidom u dobivene rezultate vidljiv je velik broj različitih izvannastavnih aktivnosti koje se nude učenicima razredne nastave kroz školske kurikule kod ispitanika ovoga istraživanja. Iako su izvannastavne aktivnosti obavezan oblik rada u razrednoj nastavi, postoji broj od osam ispitanika koji se izjasnio kako ne provodi nijedne. Za pretpostaviti je kako je ovdje riječ o učiteljima koji imaju oslobođenja dijela nastavne satnice iz razloga: godina života, godina radnoga staža, vođenja sindikalne podružnice, vođenja županijskoga stručnoga vijeća učitelja ili sličnih obaveza. Analizom dobivenih podataka vidljivo je kako su u najvećem obimu zastupljene izvannastavne aktivnosti iz umjetničkoga područja, i to više od dvije trećine aktivnosti. Uspoređujući trend zastuplje-

nosti aktivnosti u hrvatskim školama može se pronaći istraživanje Pejić Papak (2011) koja navodi kako je jezično-umjetničko područje djeci najzanimljivije i najbiranije unutar ponude izvannastavnih aktivnosti. Blažević (2016b) dolazi do rezultata kako je najzastupljenija vrsta izvannastavnih aktivnosti u školskom kurikulumu iz umjetničkog područja, što ukazuje na isti trend ponude. Ono što se razlikuje u odnosu na navedeno istraživanje jest porast drugih vrsta aktivnosti koje se nude učenicima poput Informatike, Pričoljubaca, Bajkoljubaca, Enigmatike i sličnih te povratka Ručnoga rada kao oblika izvannastavne aktivnosti koji mnogi zazivaju novim reformama kurikula. Sama raznolikost ponude izvannastavnih aktivnosti jest svakako obećavajući podatak, znajući koliki imaju pozitivni učinak na cjelokupni razvoj učenika. Posebice je poticajan podatak kako su umjetničke aktivnosti u najvećem postotku obuhvaćene, jer je barem potrebno u ovom obliku nastave nadoknaditi manjak satnice umjetnosti u obavezom dijelu nastave. Međutim, u tom kontekstu važno je naglasiti kako izvannastavne aktivnosti nisu obavezne te ih učenici biraju ovisno o svojim usmjerenjima. Problem nastaje kod same organizacije izvannastavnih aktivnosti. Naime, često učitelji organiziraju navedene aktivnosti ovisno o vlastitim sklonostima te time ne mogu zadovoljiti potrebe svih učenika svoga razrednog odjela. S druge strane, organizacija aktivnosti bez unošenja vlastite preferencije prema podučavanom sadržaju može doprinijeti manjku motivacije kod učitelja te rezultirati pukom popunjavanju satnice (Lazić, 1992). Ponudene aktivnosti biraju učenici koji su za njih zainteresirani, a ostali učenici ostaju neuključeni. Primjer dobre prakse organizacije izvannastavnih aktivnosti jest stalni termin u rasporedu sati svih izvannastavnih aktivnosti koje se nude za sve učenike. Tako učenici u određeno vrijeme odlaze kod učitelja koji realizira izvannastavnu aktivnost za koju imaju interes.

U Tablici 2. prikazane su procjene podučavanja umjetničkih aktivnosti u školi.

TABLICA 2. Procjene podučavanja umjetničkih aktivnosti u školi

	Umjetnička aktivnost	Aritmetička sredina
1.	Likovnost	4,3
2.	Glazba	4,2
3.	Kazalište	3,7
4.	Ples	3,6

Učitelji su najvišim ocjenama procijenili provedbu likovnih aktivnosti (AS=4,3) i glazbenih aktivnosti (AS=4,2), a nešto nižim ocjenama kazališne aktivnosti (AS=3,7) i plesne aktivnosti (AS=3,6). Svakako je izrazito poticajno vidjeti visoke procjene, što govori u prilog tome kako se učitelji trude učenicima pružiti što veće mogućnosti provođenja slobodnoga vremena u umjetničkom kontekstu. Očekivano prednjače ocjene likovnih i glazbenih aktivnosti, jer su same i formalno zastupljene u nastavnom planu i programu te su i najzastupljenije u školskim kurikulumima, što dokazuju i sami rezultati. Također su očekivano manje zastupljene plesne i kazališne aktivnosti, iako su zadovoljavajuće procijenjene s obzirom na ograničenja koja imaju u odnosu na druge.

Realizacija izvannastavnih aktivnosti uvelike ovisi o samoj kompetentnosti samih učitelja. Ispitanici su vlastitu kompetentnost za poticanje učeničkog umjetničkog stvaralaštva procijenili visokom srednjom ocjenom (AS=4,07). Iz rezultata su svjesni da postoji dio nadogradnje vlastite kompetentnosti, ali ipak osjećaj kompetentnosti što kod učenika potiču njihovu kreativnost i stvaralaštvo je prisutna. Izvannastavne aktivnosti prepoznate su unutar svjetskih obrazovnih politika. Shodno tome, sve se više potiču stručna usavršavanja iz područja izvannastavnih aktivnosti, što se smatra podizanjem kvalitete školske prakse. U Irskoj se učiteljima i studentima omogućuju razna stručna usavršavanja u minimalnom trajanju od deset tjedana za studente matičnih fakultete ili šezdeset dana za studente koji dolaze s drugih sveučilišta (Sugrue, 2003). Svakako bi bilo zanimljivo ispitati u kojim područjima umjetničkoga stvaralaštva se učitelji smatraju manje kompetentnima te u tom smjeru razvijati programe stručnoga usavršavanja kako bi jačali vlastite kompetencije.

Važnost provođenja različitih oblika umjetničkih aktivnosti

Kako bi se ispitalo mišljenje ispitanika o samoj važnosti provođenja različitih oblika umjetničkih aktivnosti, ispitali su se njihovi stavovi o istima te su rezultati prikazali u Tablici 3. Prikazani su parametri deskriptivne statistike za sve korištene varijable: aritmetička sredina \pm standardna devijacija (AS \pm SD), 95% intervala pouzdanosti za aritmetičku sredinu (95% IP), Medijan (Med), minimalni i maksimalni podatak (Raspon).

TABLICA 3. Rezultati na Skali važnosti provođenja različitih oblika umjetničkih aktivnosti

Tvrđenje	AS±SD	95% IP	Med.	Raspon
Gledanje videoisječaka plesa.	3,94±0,81	3,82-4,06	4,00	2,00-5,00
Slušanje glazbe.	4,54±0,56	4,45-4,62	5,00	3,00-5,00
Sudjelovanje u plesnim aktivnostima.	4,24±0,77	4,13-4,36	4,00	3,00-5,00
Sudjelovanje u dramskim aktivnostima.	4,46±0,57	4,37-4,54	4,00	3,00-5,00
Sudjelovanje u glazbenim aktivnostima.	4,44±0,58	4,35-4,53	4,00	3,00-5,00
Proučavanje umjetničkoga djela.	4,27±0,70	4,17-4,38	4,00	2,00-5,00
Sudjelovanje u kazališnim predstavama.	4,38±0,68	4,28-4,48	4,00	2,00-5,00
Sudjelovanje u likovnim aktivnostima.	4,51±0,57	4,43-4,60	5,00	3,00-5,00

Analizirajući Tablicu 3. vidljivo je kako ispitanici procjenjuju izrazito važnima provođenje svih ponuđenih različitih oblika umjetničkih aktivnosti. Ipak, najvišim vrijednostima procijenili su: slušanje glazbe (AS=4,54), sudjelovanje u likovnim aktivnostima (AS=4,51), sudjelovanje u dramskim aktivnostima (AS=4,46) te sudjelovanje u glazbenim aktivnostima (AS=4,44). Nešto nižim prosječnim ocjenama, u odnosu na prethodno navedene, procijenili su sudjelovanje u kazališnim aktivnostima (AS=4,38), proučavanje umjetničkoga djela (AS=4,27), sudjelovanje u plesnim aktivnostima (AS=4,24) te gledanje videoisječaka plesa (AS=3,94). Vidljivo je kako učitelji smatraju važnima ostvarenje različitih aktivnosti umjetničkoga područja i to u skladu s njihovim zastupljenošću u kurikulumima. Ipak se ističu razlike u procjenama važnosti samoga gledanja videoisječaka plesa u odnosu na samu aktivnost plesanja. Smatraju važnijima samu aktivnost plesanja koja sa sobom nosi brojne dobrobiti u razvoju djeteta, a posebno jer je i sami učenici rado biraju kao slobodnu aktivnost. To je posebno značajno znajući da slobodnim aktivnostima učenici produbljuju znanja, zabavljaju se, afirmiraju, druže i uče socijalnim vještinama, razvijaju kompetencije, samopouzdanje i sigurnost u sebe, stvaraju radne navike, postaju odgovorniji i sposobniji za donošenje odluka, upoznaju druge učenike i škole (Mlinarić i Brust, 2012: 189).

Učestalost provođenja različitih oblika umjetničkih aktivnosti

Osim što su ispitanici stavovi ispitanika o važnosti provođenja različitih oblika umjetničkih aktivnosti, ispitali su se njihovi stavovi o učestalosti

provođenja istih te su rezultati prikazali u Tablici 4. Prikazani su parametri deskriptivne statistike za sve korištene varijable: aritmetička sredina \pm standardna devijacija (AS \pm SD), 95% intervala pouzdanosti za aritmetičku sredinu (95% IP), Medijan (Med), minimalni i maksimalni podatak (Raspon).

TABLICA 4. Rezultati na Skali učestalosti provođenja različitih oblika umjetničkih aktivnosti

Tvrđnje	AS \pm SD	95% IP	Med	Raspon
Realiziranje različitih aktivnosti kretanja u prostoru sa svojim učenicima.	4,12 \pm 0,83	4,00-4,24	4,00	2,00 – 5,00
Prikazivanje videoisječaka plesa.	2,94 \pm 0,92	2,80-3,07	3,00	1,00 – 5,00
Realizacija glazbenih aktivnosti.	4,02 \pm 0,65	3,92-4,11	4,00	2,00 – 5,00
Realizacija kazališnih aktivnosti.	3,26 \pm 0,96	3,12-3,41	3,00	2,00 – 5,00
Slušanje glazbe.	4,10 \pm 0,63	4,00-4,19	4,00	2,00 – 5,00
Gledanje videoisječaka dramskih aktivnosti.	3,08 \pm 0,92	2,94-3,22	3,00	1,00 – 5,00
Proučavanje umjetničkoga djela.	3,61 \pm 0,89	3,47-3,74	4,00	2,00 – 5,00
Sudjelovanje u likovnim aktivnostima.	4,13 \pm 0,65	4,03-4,23	4,00	2,00 – 5,00

Uspoređujući procjene važnosti provođenja različitih umjetničkih aktivnosti i učestalosti same provedbe istih uočavaju se razlike. Naime, vidljive su niže procjene učestalosti u odnosu na samu procjenu važnosti. Ovako dobivene rezultate moguće je obrazložiti samim uvjetima rada, jer iako učitelji prepoznaju važnost provođenja istih, nisu uvijek u prilici i realizirati ih iz različitih razloga. Navedeno se može potkrijepiti i istraživanjem Pejić Papak (2011) u kojem učitelji, kao ometajuće čimbenike za provođenje izvannastavnih aktivnosti, navode nedostatak prostora u kojem bi se održavali izvannastavni sadržaji, ali i brojnost učenika koja uvjetuje rad.

Ipak, one koje smatraju da se najčešće provode jesu: sudjelovanje u likovnim aktivnostima (AS=4,13), realiziranje različitih aktivnosti kretanja u prostoru sa svojim učenicima (AS=4,12), slušanje glazbe (AS=4,10), realizacija glazbenih aktivnosti (AS=4,02). Potom slijede nešto manje učestale: proučavanje umjetničkog djela (AS=3,61), realizacija kazališnih aktivnosti (AS=3,26), gledanje videoisječaka dramskih aktivnosti (AS=3,08) te najmanje učestalo prikazivanje videoisječaka plesa (AS=2,94). Upravo tvrdnje koje se odnose na aktivnost prikazivanja videoisječaka plesa uočavaju povezanost

u smislu učiteljeve procjene ove aktivnosti kao najmanje važne od ponuđenih, ali i one koja se najrjeđe provodi. Slična poveznica može se primijetiti kod likovnih aktivnosti, jer učitelji te aktivnosti smatraju među najvažnijima, ali ih u tom smislu i najučestalije provode.

Važnost i učestalost provođenja različitih umjetničkih aktivnosti s obzirom na veličinu škole

Kada govorimo o realizaciji različitih aktivnosti u školama, često se spominju i sami uvjeti u kojima se one odvijaju. Jedan o spominjanih uvjeta jest veličina škole s obzirom na broj učenika te su, stoga, ispitane razlike s obzirom na veličinu škole u kojima ispitanici rade. Među ispitanicima najviše je onih koji rade u po veličini u srednjim školama (od 300 do 600 učenika), i to njih 89 (51%), a potom slijede oni iz velikih škola (više od 600 učenika), njih 69 (39%). Najmanje ispitanika dolazi iz najmanjih škola (do 300 učenika), njih 18 (10%). Kako bi se ispitala razlika među grupama u promatranim varijablama korištena je statistička metoda ANOVA te su izračunati: testna vrijednost (F), nivo statističke značajnosti (p), a kao mjera veličine učinka promatran je parcijalni-eta kvadrat (η^2). S ciljem ispitivanja normaliteta varijabli primijenjen je Kolmogorov-Smirnovljev test. Dodatno, obzirom da su grupe imale relativno velike razlike među grupama, korišten je Levenov test homogenosti varijanci. Kolmogorov-Smirnovljev test ukazao je na normalitet distinkcije skale $p > 0,20$, a Levenov test nije identificirao statistički značajne razlike između varijanci promatranih podgrupa ispitanika te su zadovoljeni kriteriji za korištenje parametrijske statističke analize ANOVE.

Rezultati dobiveni Skalom provođenja različitih umjetničkih aktivnosti jesu: $F(16,328)=0.760$; $p=0.722$; $\eta^2=0.036$, a Skalom učestalosti provođenja različitih umjetničkih aktivnosti: $F(16,328)=0.634$; $p=0.856$; $\eta^2=0.030$. Dobiveni rezultati pokazuju kako nema razlike među ispitanicima u ovisnosti o veličini škole. Također, ukazuju da ograničenja poput veličine škole prema broju učenika ne utječe na samu realizaciju različitih umjetničkih aktivnosti.

ZAKLJUČAK

Slobodno vrijeme važan je aspekt razvoja djeteta. Prednosti i nedostaci koji proizlaze iz slobodnovremenskih aktivnosti ovise i o načinu na koji je to vrijeme provedeno (Martins i sur., 2020). Kako bi ostvarila tako postavljene ciljeve, važno je da škola ponudi učenicima i različite mogućnosti provođenja organiziranoga slobodnoga vremena na načelu potpuno slobodnoga izbora glede sudjelovanja, izbora sadržaja te uvažavajući ih kao partnere u odlučivanju i aktivnosti (Stoll i Fink, 2000). Ovo je od posebnoga značenja ako uzmemo u obzir činjenicu da suvremeno vrijeme oblikuje roditeljski dom (zaposlenost roditelja, samohrani roditelj i slično), koji nije uvijek u mogućnosti pružiti djetetu očekivanu kvalitetu odgoja (Maleš i Mijatović, 1999), a samim time i očekivanu kvalitetu provođenja slobodnoga vremena. Hrvatski odgojno-obrazovni sustav prepoznao je važnost organizacije i implementacije različitih slobodnovremenskih aktivnosti u školi. Uobičajeni način provođenja slobodnog vremena djece u školi jest kroz izvannastavne aktivnosti, kao i ostale aktivnosti koje su sastavni dio školskog kurikula. Kako bi se udovoljilo raznovrsnim dječjim potrebama za provođenjem slobodnog vremena, različite aktivnosti interdisciplinarnog su karaktera te su vođene učiteljskim strategijama.

Rezultati empirijskog dijela istraživanja ovoga rada pokazali su učiteljska provođenja različitih oblika izvannastavnih aktivnosti, i to u najvećoj mjeri umjetničkoga sadržaja. Shodno ovom i prethodnim istraživanjima (Pajić Papak, 2011; Blažević, 2016 b) umjetničke aktivnosti su u kontinuitetu poželjan oblik provođenja slobodnoga vremena unutar izvannastavnih aktivnosti. Također se pokazalo kako se s vremenom obogaćuje ponuda vrsta izvannastavnih aktivnosti u školama. Ispitanici smatraju važnima provođenje različitih aktivnosti umjetničkoga sadržaja, ali ipak nešto rjeđe se učestalo i provode. Zasigurno bi trebalo dodatno ispitati razloge ovako dobivenih rezultata, kao i poboljšanja mogućnosti provođenja istih. Pokazalo se da ne postoji razlika u poimanju važnosti i učestalosti provođenja istih s obzirom na veličinu škole i s obzirom na broj učenika. Također, važno je naglasiti kako ispitanici procjenjuju vlastitu kompetentnost za poticanje umjetničkoga stvaralaštva visokom vrijednošću s ostavljenim prostorom za daljnji razvoj.

Navedene spoznaje govore u prilogu svijesti učitelja o važnosti umjetnič-

kih aktivnosti kao oblika provođenja slobodnog vremena u školi. Slobodno vrijeme takvog tipa zahtijeva od učitelja visoku razinu kompetentnosti i motiviranosti. Navedeno upućuje i na potrebu dodatnih mogućnosti obrazovanja učitelja u obliku različitih stručnih usavršavanja kako bi se doprinijelo poboljšanju kvalitete provedbe izvannastavnih aktivnosti. Učiteljeva uloga važna je u poticanju i izgradnji dječjih preferencija za određena područja, ali i u rastu i razvoju talentiranih pojedinaca, stoga je sama odgovornost pred učiteljima, ali i cijelim odgojno-obrazovnim sustavom velika.

LITERATURA

- ARCHBELL, K. A., R. J. COPLAN, G. NOCITA, L. ROSE-KRASNOR. (2019). Participation in structured performing arts activities in early to middle childhood: Psychological engagement, stress, and links with socioemotional functioning. *Merrill-Palmer Quarterly*. 65 (3): 29. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.65.3.0329>
- ARISTOTLE (1962). *The politics*. U: Sinclair, T. A. i Saunders, T. J. (ur.). Translators. London: Penguin.
- BARANOVIĆ, B. (2015.). Školski kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj i u drugim europskim zemljama. U: Baranović, B. (ur.). *Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, str. 15–48.
- BLAŽEVIĆ, I. (2016a). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*. (6–7): 189–210. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/154590>
- BLAŽEVIĆ, I. (2016b). Igra i izvannastavne aktivnosti u prirodoslovne i društveno-humanističkom području. U: Ivon, H. i Mendeš, B. (ur.). *Di-jete, igra, stvaralaštvo. Zbornik radova znanstvene konferencije s međunarodnom suradnjom*. Split: Filozofski fakultet i društvo naša djeca, 43–53.
- CALDWELL, L., FAULK, M. (2013). Adolescent Leisure from a Developmental and Prevention Perspective. *Positive Leisure Science: From Subjective Experience to Social Contexts*. 9789400750586. 41-60. 10.1007/978-94-007-5058-6_3.
- CINDRIĆ, M. (1992). Izvannastavne i izvanškolske aktivnosti učenika

- osnovne škole. *Život i škola*, 41, 49–67.
- DARLING, N. (2005). Participation in Extracurricular Activities and Adolescent Adjustment: Cross-Sectional and Longitudinal Findings. *Journal of Youth and Adolescence*. 34: 493–505. 10.1007/s10964-005-7266-8.
- DURKHEIM, E. (1893) *The Division of Labour*. New York: Free Press
- DUX, G. (2017). *Die Zeit in der Geschichte: Ihre Entwicklungslogik vom Mythos zur Weltzeit*. Wiesbaden, Springer-Verlag.
- ECCLES, J., BARBER, B., STONE, M., H., JAMES. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*. 59: 865–889. 10.1046/j.0022-4537.2003.00095.x.
- FATTORE, T., MASON, J., I WATSON, E. (2017). Activities as autonomy and competence: The meaning and experience of leisure for well-being. *In Children's understandings of well-being, Springer Netherlands*. str. 147–178.
- FREDRICKS, J. A., ECCLES, J. S. (2006b). Extracurricular Involvement and Adolescent Adjustment: Impact of Duration, Number of Activities, and Breadth of Participation, *Applied Developmental Science*, 10:3: 132–146. DOI: 10.1207/s1532480xads1003_3
- FREDRICKS, J. A., ECCLES, J. S. (2006a). Is extracurricular participation associated with beneficial outcomes? Concurrent and longitudinal relations. *Developmental psychology*. 42 (4): 698–713. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.4.698>
- HEATH, R.L. (ur.) (2001), *Handbook of Public Relations*. Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage Publications, Inc.
- JAKOPOVIĆ, S. (1984). *Pokret radne škole u Hrvatskoj*. Zagreb, Školske novine.
- JURIĆ, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U: Previšić V. (ur.), *Kurikulum. Teorije – Metodologija – Sadržaj – Struktura*, Zagreb, Školska knjiga, str. 253–309.
- LAZIĆ, D. (1992). Izvannastavne aktivnosti u osnovnoj školi. *Život i škola*. 41 (1): 79–85.
- LEYRA FATOU, B., BÁRCENAS VIÑAS, A. M. (2014). Reflexiones etnográficas sobre el ocio infantil. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. 4(1): 1–21.
- LIVAZOVIĆ, G. (2018) *Uvod u pedagogiju slobodnog vremena*. Filozofski fakultet u Osijeku, Osijek
- MAHONEY, J. L., SCHWEDER, A. E., STATIN, H. (2002). Structured af-

- ter-school activities as a moderator of depressed mood for adolescents with detached relations to their parents. *Journal of Community Psychology*. 30 (1): 69–86. <https://doi.org/10.1002/jcop.1051>
- MALEŠ, D., MIJATOVIĆ, A. (1999): Osnovica socijalne pedagogije. U: Mijatović, A. (ur.). *Osnove suvremene pedagogije*, Zagreb, HPKZ.
- MARTINS P. C., OLIVEIRA, V.H., MENDES S. M. & FERNÁNDEZPACHECO G. (2020): After-school time use of urban adolescents: Effects on achievement, problem behaviors, and happiness. *Journal of Leisure Research*. 52 (3): 286 : 306. DOI: 10.1080/00222216.2020.1785977
- MATIJEVIĆ, M., RADOVANOVIĆ, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb, Školske novine
- MENDEŠ, B., IVON, H., PIVAC, D. (2012). Umjetnički poticaji kroz proces odgoja i obrazovanja. *Magistra Iadertina*. 7 (1): 111–122. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/99896>
- MIJATOVIĆ, A. (2003) Između empatije i profesionalnosti. U: Ličina, B. (ur.), *Učitelj – učenik – škola*, Zbornik radova Znanstveno-stručnog skupa povodom 140 godina učiteljskog učilišta u Petrinji, Petrinja, VUŠ Petrinja i HPKZ Zagreb.
- MLINAREVIĆ, V., BRUST NEMET, M. (2012). *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Osijek, Sveučilište J.J. Strossmayera – Učiteljski fakultet u Osijeku
- O'NEILL S.A. (2005). Youth Music Engagement in Formal and Informal Contexts. U: Mahoney, J., Larson, R., i Eccles, J. (ur.) *Organized Activities as Contexts of Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 255–274.
- MARTINS P. C., OLIVEIRA, V.H., MENDES S. M. & FERNÁNDEZ-PACHECO G. (2020): After-school time use of urban adolescents: Effects on achievement, problem behaviors, and happiness. *Journal of Leisure Research*. 52 (3): 286 : 306. DOI: 10.1080/00222216.2020.1785977
- PEJIĆ PAPAK, P. (2011) Projekcija razvoja izvannastavnih aktivnosti učenika osnovne škole. Filozofski fakultet u Rijeci (neobjavljena doktorska disertacija)
- PEJIĆ PAPAK, P. I VIDULIN, S. (2016). *Izvannastavne aktivnosti u suvremenoj školi*, Školska knjiga.
- PIAGET, J. (1926). *The language and thought of child*. London.
- PREVIŠIĆ, V. (1987), *Izvannastavne aktivnosti i stvaralaštvo*. Zagreb, IGRO. „Školske novine“.

- PREVIŠIĆ, V. (2003). *Suvremeni učitelj: odgajatelj – medijator – socijalni integrator*. U: Ličina, B. (ur). *Učitelj-učenik-škola*. Petrinja i Zagreb: Visoka učiteljska škola u Petrinji i Hrvatski pedagoško-književni zbor, str. 13-19.
- READ, H. (1943). *Education through Art*. London: Faber and Faber
- STOLL, L. I FINK, S. (2000): *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- SUGRUE, C. (2003): *Teacher education in Ireland*. U: Moon, B.; Vlasceanu, L.;i Barrows, L. C. (ur.). *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe, Current models and new developments*. Bucharest: UNESCO-CEPES, 195-222.
- WILLIAMS, S. E. (2013). *Attitudinal Factors of Teachers Regarding Arts Integration*. Dissertations. 219. <https://aquila.usm.edu/dissertations/219>

ARTISTIC ACTIVITIES IN SCHOOL AS A FORM OF SPENDING LEISURE TIME OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Ines BLAŽEVIĆ

University of Split, Faculty of Philosophy

Bruno MATIJAŠEVIĆ

Elementary school „Lotrščak“, Zagreb

ABSTRACT

KEYWORDS:

*interdisciplinarity;
extracurricular activities,
class teaching, school
curriculum, teachers' self-
reflection*

Leisure time as a phenomenon of the modern age enables students to choose the activities with which they will fill it. Different ways of spending leisure time have different effects on the overall development of children. Hence the importance of quality leisure time as well as the choice of activities that children will attend. Chosen activities enable rest and leisure, but they also have other much more important functions related to creativity and personal development. School as an educational institution should offer students various opportunities to spend their leisure time, which should be thoughtfully planned through the school curriculum from an early age. An analysis of primary school curricula reveals a large number of extracurricular and other activities offered to students. Especially important are artistic activities which, from the earliest school age, have the purpose of encouraging the development of various fields of artistic creation. When planning artistic activities, it is essential to offer the widest possibilities of encouraging dance, music, fine and performing arts, as well as literature and new media, guided by an interdisciplinary approach. Aiming to analyze artistic activities as a form of spending leisure time in primary school students, we conducted empirical research using an anonymous survey among primary school teachers in Split-Dalmatia County and Dubrovnik-Neretva County. In addition to indicating the possibilities of spending leisure time through various artistic activities in class teaching, the research results also show self-assessments of teacher competence to encourage students' artistic creativity. Moreover, the differences in the obtained results were determined with regard to school size according to the number of students.

Diskurs pretpolitičkog predznaka i njegova obilježja

Vinka DREZGA

UDK: 808.5:32>(497.5)

DOI: 10.15291/ai.3605

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 12. listopada 2021.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

pretpolitički diskurs, nagon za opstankom, poslovice, prirodno pravo, improvizacija, stanični imperativ

Analiza političkoga diskursa u konkretnom društveno-povijesnom kontekstu zemlje koja razvija demokratski sustav na zasadama totalitarne tradicije pokazuje zamjetnu prisutnost narodnih izreka, mudrosti, poslovice u javnom govoru. Navedeni primjeri (U se, na se i poda se.; Snađi se, družē.; Tko je jamio, jamio.) svjedoče o uvjetovanosti čovjekova načina komunikacije, između ostaloga, nagonskom razinom/fiziologijom, koju čovjek dijeli sa životinjskim svijetom. Diskurs u političkoj sferi proizlazi i utječe se elementarnoj egzistenciji, odnosno svakodnevnoj borbi čovjekovoj za opstanak. Iz diskursa se očituje i pojednostavljena percepcija svijeta koja se definira binarnom formulom (afirmativno-negativno, dobro i zlo, mi i oni, naši-vaši). Diskurs obilježen dinamikom prispodobivom stanju prirode, koja proizlazi iz suodnosa sile i straha, u svojem je temelju pretpolitički. Kompatibilan je s Hobbesovim definiranjem stanja prirode kao stanja permamentnog sukoba.

UVOD

U javnom je političkom govoru uočljiva prisutnost izreka, poredbi, metafora iz usmenog narodnog stvaralaštva. Tim govorom dominiraju narodne mudrosti, uzrečice, poslovice koje su tematski obilježene elementarnim čovjekovim nagonom za samoodržanjem. Inspirirane su primarno slikama iz prirode i skrbi čovjeka da organizira svakodnevni život. Štoviše, nagona razina – elementarna zadaća održanja života – jest polazište, ali i točka kojoj se utječe taj oblik političkoga diskursa. Ovaj je rad usredotočen na ona retorička sredstva koja svjedoče o tomu da ljudski naravni instinkt, kako bi preživio, predstavlja izvor nadahnuća nekih političkih govornika u suvremenoj Hrvatskoj.

Glavni predmet rada jest jezik koji predstavlja produkciju svima razumljivih, ne osobito rafiniranih izraza i eksplicitnih riječi s čestim motivima čovjekove fiziologije. On je neposredan, lako razumljiv, jednostavan. Jezgrovite, britke formule bez posebne nadgradnje, sastavni su dio pastoralno „obojenoga“ javnog govora. Ovdašnji javni diskurs obiluje izrazima koji se eksplicitno odnose na čovjekovu spolnost, jedenje i pijenje i uopće uživanje u osjetilnoj dimenziji života (Søltoft, 2017: 106-112). Nije rijetkost da se i u političkoj komunikaciji rabi rječnik koji je prisposodiv prizemnom, uprošćenom govoru, nerijetko i psovka eksplicitnog sadržaja. Pritom je bitno naglasiti kako se u suvremenoj Hrvatskoj diskurs pretpolitičkog predznaka isprepliće s tzv. pravim političkim diskursom. Od osamostaljenja države, i njezina integriranja u Europsku uniju i Sjevernoatlantski savez, bilježi se zamah razvoju suvremenoga političkoga diskursa u nas – u središtu su javne političke rasprave tema koje se odnose na širu zajednicu i njezinu dobrobit. O njima političari raspravljaju s više ili manje retoričkog umijeća. Neki politički govornici, međutim, skloni su u svojim javnim nastupima posegnuti za retoričkim sredstvima pretpolitičkog predznaka. Svrha je takvih pothvata skrenuti pozornost, postići vidljivost kako za samog govornika tako i za agendu koju promiče (Perelman, Olbrechts-Tyteca, 1969: 45). Neposredan je ishod takvih nastupa u pravilu zabava skromnih razmjera.

Polazišna je točka rada sljedeća: u političkoj sferi razvijen je i diskurs koji je primarno pretpolitički. Briga oko opstanka, kao jedno od temeljnih obilježja usmenoga narodnoga blaga, reflektira se i u retorici suvremenih političkih govornika. Kratkim izlaganjem teorijskog okvira i prezentiranjem karakterističnih primjera autor nastoji potkrijepiti polazišnu tvrdnju o zamjetnoj prisutno-

sti prepolitičkog diskursa u Hrvatskoj. Rad analizira obilježja prepolitičkog diskursa koja su u javnom političkom životu ovoga podneblja prisutna barem od kraja 19., odnosno početka 20. stoljeća.

Priroda i društvo – društveni ugovor

Teorijska potka za analizu retorike koja se bitno naslanja na narodno usmeno stvaralaštvo predstavlja *Levijatan*, djelo Thomasa Hobbesa (2013). Prema Hobbesovu učenju, društvenoj zajednici prethodi stanje prirode kao izvorni životni okoliš ljudskim bićima (Bošnjak, 2019 : 278-290). Na toj se razini prirode svatko rukovodi nepisanim pravilom: činiti sve što omogućuje i prolongira život. Pravo na život i očuvanje života, naime, urođeno je nagonsko pravo koje u prirodnom staništu ljudi dijele sa životinjskim svijetom. To pravo čovjeka na sve stvari, sredstva i metode u svrhu zaštite života jest drugo ime za apsolutnu slobodu (Hobbes, 2013: 94-103). Budući da apsolutna sloboda na izbor sredstava za život pripada svakom ljudskom biću, neizbježne posljedice toga stanja jesu kaos i učestale konfrontacije (Jakonen, 2013 : 56-63).

U nadmetanju s drugima za nedostatna sredstva poput hrane, skloništa, krova nad glavom, do izražaja dolazi upravo iskonska narav, sama srž ljudskih bića. Život u prirodnom staništu obilježen je strahom i nuždom da se taj strah prevlada. Usredotočen na tu dimenziju ljudske naravi, Hobbes je (2013: 90-93) čovjeka percipirao najprije kao biće sebično, usmjereno na sebe i zadovoljenje svojih potreba. Za razliku od zajednice višeg stupnja, u prirodnom staništu ne postoje ni okvir niti upute za postupanje i uređenje odnosa među ljudima.¹ Na razini prirode, drugim riječima, ljudska zajednica predstavlja zajednicu nižeg reda, obilježenu anarhijom „u kojoj nema vladavine zakona“ (Jakonen, 2016: 95). Hobbes nudi rješenje: urediti odnose među ljudima tako da se oni izdignu iznad manjkavosti prirodnoga okoliša na razinu uređene ljudske zajednice, i to na temelju društvenoga ugovora. U tom iskoraku – s nagonske prema političkoj razini – čovjek racionalnom odlukom nadilazi okruženje nepredvidljivosti

¹ Za Hobbesa stanje prirode jest stanje bez vlade. Stoga predlaže rješenje, tj. vladu, odnosno vladara, suverena koji ima osobito široke ovlasti. Samo vlada na čelu s vladarom kojemu ovlasti nisu ograničene može biti djelotvorna. Svaki pokušaj ograničavanja ovlasti, naime, predstavlja mogućnost raspada vlade i povratak u stanje prirode. To je pak neuporedivo gore od apsolutne vladavine suverena, proizlazi iz njegova učenja. Dakako da je ponuđeni model posljedica povijesnog konteksta u kojemu je Thomas Hobbes živio. Bilo je to doba političke dezintegracije, građanskoga rata te se model vladavine čvrstom rukom činio pragmatičnim odgovorom. Analizom njegova teorijskog modela dade se zaključiti kako Hobbes ima određene zadržke prema neograničenoj vlasti vladara. Štoviše, u novije vrijeme postoje znatno drukčije interpretacije Hobbesova rada. Uvriježeno je, naime, Hobbesa percipirati kao uvjerenog monarhista; neki ga autori, međutim, smatraju zagovornikom radikalne demokracije (Martel, 2007: 222-230).

i nereda. Dakako da u tom procesu čovjek plaća određenu cijenu: odriče se dijela svoje slobode i prenosi je na vladara (suverena). Zauzvrat, međutim, za-
dobiva sigurnost i mir.

Razumijevanje kategorija stanja prirode i uređene političke zajednice počiva na razlikovanju čovjeka pripadnika mnoštva (mase) od čovjeka pojedinca, individue u političkoj zajednici. Masa (mnoštvo, latinski *multitudo*) predstavlja „skup ljudskih bića bez moći“ (Jakonen, 2016: 95). Mnoštvo karakterizira pluralnost volja i raznorodnost interesa pa je na razini prepolitičke zajednice teško postići suglasnost oko određenih zajedničkih rješenja. Ljudsko se biće kao biće prirode rukovodi primarno svojom naravi, strastima, sklonostima. Imperativ čovjeka kao bića društvene, političke zajednice jest nadići instinkt i voditi se rasudnim moćima, i na taj način pridonositi i sebi i zajednici.

Društveni je ugovor modus kojim se mnoštvo volja sažima u jednu volju, kod Hobbesa (2013: 119-123) u volju suverena, odnosno u volju većine. U tom se procesu pristajanja na društveni dogovor i ugovor zbiva transformiranje mnoštva ljudskih jedinki iz prirodnog staništa (*habitata*) u racionalna i jednaka bića u društvenom okolišu. Racionalna odluka mnoštva ljudi da vlastite slobode ograniče i predaju jednom, odnosno većem broju predstavnika na upravljanje za dobrobit svijui jest specifična razlika koja odvađa čovjeka kao biće mase od čovjeka građanina.² Pojedinaac građanin (*civis*) donosi racionalnu odluku posredno sudjelovati u javnim poslovima zajednice (*politeia, civitas*). Odluka da se zatome i kontroliraju instinkti/ strasti u ime višeg cilja, zajednice koja skrbi o redu i miru, predstavlja razborit izbor političke individue u političkoj zajednici.

Matrica prepolitičkog diskursa

Prepolitičko, tj. stanje prije društvenog dogovora na temelju kojega se uređuju odnosi u zajednici višeg reda karakterizira, dakle, briga ljudskih bića o fiziološkim potrebama – jelu, piću, produljenju vrste. U tom je kontekstu svatko svakomu prijatnija (*homo homini lupus*) pa se napad nameće kao najbolja obrana. Na toj razini nema supstancijalne povezanosti među pojedincima: ona je linearna, počiva na principu udara i protuudara, interakcije su bazične.

² Na sam proces nadilaženja stanja prirode i izazove koji iz toga proizlaze pozornost skreće Alexander Broadie (2013: 6-9). Kako taj proces doista teče? Ugrožava li si vlastiti život pojedinac koji se odlučuje iskoraknuti iz sfere nagona? Tko je taj koji daje prvi poticaj sklapanju društvenoga ugovora? Rasprava o tim pitanjima, međutim, nije predmet ovoga rada.

Verbalna je komunikacija plošna, uprošćena, svodi se uglavnom na brigu o nagonima. Takav elementarni, bazični, naturalistički diskurs prethodi složenom političkom diskursu. U njemu u pravilu nedostaje duhovnih izazova i intelektualnih dosega.

Diskurs na razini prirodnoga staništa korespondira sa slikom svijeta koja je pojednostavljena, proizlazi iz permanentnoga nadmetanja sila dobra i zla. Iz tako percipirane zbilje koja počiva na dvojstvu – suodnosu svjetla i tame, pozitivnoga i negativnoga, djela i nedjela – proizlazi i pristranost, subjektivni pogled na ljude, stvari i pojave: pozitivni su atributi redovito pridržani strani na kojoj smo *mi* i *naši*, a ono negativno se pak pripisuje *njima* i *njihovima*.

Korištenje binarnih formula (mi-oni, naši, vaši, prijatelji-neprijatelji) olakšava funkcioniranje u pretpolitičkoj zajednici. *Naš* krug ljudi (rod, pleme, tabor) predstavlja ono što je ispravno, *oni* pak utjelovljuju sve nasuprotno *nama*. Takva crno-bijela percepcija zbilje je proizvoljna, proizlazi iz motriteljeva kuta gledanja: *Naši vaše nadigraše*. Pretpolitički je diskurs prisposodiv zajednici bez čvrstoga sustava pravila, odnosno, zajednici u kojoj pravila i odluke njezini pripadnici ne smatraju obvezujućima. Pretpolitički diskurs ilustriraju sljedeće izreke:

Tko je jamio, jamio.

U se na se i poda se.

Snadi se, družo.

One, štoviše, predstavljaju svojevrsnu matricu pretpolitičkog diskursa u nas. Tu matricu čine premisa:

U se, na se i poda se.;

modus operandi: Snadi se, družo.;

i ishod, očekivani ili ostvareni: *Tko je jamio, jamio.*

U pretpolitičkoj sferi, sferi prirode, žilavost – sirova životna snaga predstavlja biološku pretpostavku, datost, premisu. Ona je odraz same biti funkcioniranja na razini prirode i determinira način organizacije života u zajednici. Obilježena je mehanizmom podražaja i reakcija (sisanje, kretanje) koji je zajednički čovjeku i najjednostavnijim životinjskim vrstama.

U se, na se i poda se. – predstavlja temeljno načelo pretpolitičkog diskursa. Njome sirova životnost definira funkcioniranje čovjeka u zajednici. Ta izreka u sebi utjelovljuje biološki refleks. Naravni je refleks svakog živog bića, naime, staviti nešto u sebe kad se ogladni, na sebe kad zazebe, poda se nešto kad se legne na odmor, odnosno nekoga da zadovolji spolni nagon. Pretpostavke su to života samoga, njegova održanja i produljenja kroz nove oblike. Ta optika odozdo imanentna je svakoj živoj stanici – održati i nastaviti, tj. stvoriti novi život. Taj celularni zapis/kod/etika ima i svoj izvanjski, prepoznatljivi modus. Način na koji se odgovara tom zovu prirode, naravnoj zadaći, nedefiniran je i nestrukturiran: dopuštena su sva sredstva koja služe primarnoj svrsi održanja života jer proizlaze iz prirodnog prava svakog stvorenja na život (Hobbes, 2013: 94).

Načini odgovora na esencijalni izazov živoga svijeta – preživjeti – u svojoj biti refleksni su: reakcija je to na neposredan podražaj. Gledajući odozdo iz perspektive prirode, svako rješenje koje služi održanju prihvatljivo je i etički opravdano. Formula *Snadi se, družte.* upravo odražava obrazac djelovanja koji počiva na dinamici impulsa i refleksa. Ta formula definira tzv. nižu čovjekovu prirodu koja proizlazi iz suodnosa izvanjskoga podražaja i čovjekove motoričke, gotovo nesvjesne, nevoljne reakcije na nj. Onima najvještijima koji dosljedno slijede stanični zapis/imperativ o preživljavanju pripada i svojevrsna kompenzacija po načelu *tko je jamio, jamio je.* Onaj tko je praksom, vježbom, životnim iskušenjima nadogrudio i izoštrio elementarnu inteligenciju te je brži, izdržljiviji, učinkovitiji u tom hrvanju sa životom, priskrbit će si više dobara. Tim slijedom, sve što u tom životnom snalaženju stekne, uzme, zauzme zadržava kao zasluženu nagradu, a u skladu s prirodnim pravom. Drugim riječima, *tko je jamio, taj je jamio* slijedeći svoj bazični instinkt koji ne ostavlja prostora (niti u pravilu raspolaže intelektualnim sposobnostima) za etičke dvojbe.

ZDRAVORAZUMSKI PRISTUP, ZAZOR OD APSTRAKTNOG

Nagonski uvjetovan, predmetni javni diskurs očituje elementarnu inteligenciju, koja funkcionira na principu prilagodljivosti u službi biološkog opstanka. Kada čovjek živi pod sustavnim pritiskom održanja elementarne egzistencije, njegovi su duhovni horizonti obilježeni namicanjem sredstava za osnovne ži-

votne potrebe. Motivacija za gomilanjem tih materijalnih sredstava proizlazi, dobrim dijelom, iz težnje da se praktički svakodnevna borba za goli život olakša, tj. odgodi na neko vrijeme. U tom je kontekstu i vokabular kojim se pojedinac služi jednoličan. Usporedbe, slike i prenesena značenja inspirirana su zadanim prirodnim poretkom (Lozica, 1989: 35-38). U osobito nerafiniranoj, sirovijoj varijanti, diskursom prevladavaju eksplicitne prizemne formule. U temelju toga diskursa jest čovjekova fiziologija s naglaskom na spolnost. U odvažnijim varijantama, pak, pastoralna svakodnevnicu opisuje se šaljivim formulama, dosjetkama, doskočicama.

Metoda pronalaska verbalnih rješenja u tom se kontekstu primarno oslanja na improvizaciju: rješenja nisu plod čvrstoga sustava pravila i procedure, nego se postižu od slučaja do slučaja. U praksi se taj modus snalaženja *ad hoc* očituje kao „naputak bez naputaka“. U kontekstu sustava koji to nije, već je usredotočen na izvanjsko i osjetilno, kojemu je imperativ namirenje, tj. podilaženje fiziološkim potrebama, najveći je kognitivno-duhovni domet shvatiti verbalnu razmjenu kao igru, zaigranost, kao osobitu potvrdu životnosti (Grlić, 1978: 43-78).

Predmet analize jest i formula *Tko je jamio, jamio*. – i to stoga što predstavlja samu srž pretpolitičkoga diskursa u Hrvatskoj. Ta formula razumije društvenu zajednicu kao nagonisku. Sadržajem i vremenskim slijedom ona proizlazi iz, i čini organsku cjelinu s drugim dvjema uvriježenim izrekama: *U se, na se, i poda se*. i *Snadi se, družu*. Pastoralan način života u spomenutim se izrekama idealizira; njima se promovira sklad s prirodnim poretkom stvari. Potonja je formula o snalaženju, štoviše, sinonim za nadigravanje, okretnost, umijeće preživljavanja. Snalaženje ne isključuje ni jedno sredstvo koje djelotvorno vodi do cilja, pa ni zlorabu okolnosti nauštrb drugih.

Izreke političara nadahnute narodnim stvaralaštvom prevladavajuće su nerafinirane. Predstavljaju neku vrst zaključivanja induktivnom metodom u čijem je temelju iskustvo iz prve ili pak druge ruke, svakako, motrenje i akumuliranje pojedinačnih situacija i postupaka i nastojanje da im se pronade zajednički nazivnik. Ta se pojedinačna iskustva nastoje poopćiti i izdignuti na razinu smjerokaza, životnoga imperativa. Ako pak posrijedi nije zaključivanje na temelju vlastitog neposrednog iskustva, onda je riječ o zbrajanju lako razumljivih pojedinačnih situacija iz svakodnevnog života i izvlačenju pouka. Posrijedi je tzv. zdravorazumski diskurs koji prosuđuje po modelu „konkretno o konkretnom“. Glavno mu je uporište zdravorazumski pristup ljudima,

stvarima i pojavama; moguće ga je prisposodobiti vlastitom životnom ciklusu i percipirati osjetilima: *Tko se jednom opeče i na hladno puše.*

U tom je diskursu uočljiva odsutnost, štoviše, zazor od apstraktnoga, odmak od dubljih uvida i pokušaja razumijevanja geneze, uzroka određenih društvenih fenomena. Rijetkost je da govornik pretpolitičkog predznaka povezuje događaje i sagledava ih u povijesnoj perspektivi, ili nastoji razumjeti i slušatelju predočiti uzročno-posljedičnu vezu među pojavama. Diskurs, drugim riječima, počiva na načelu neposredne percepcije; oslanja se na uvide u stvarnost koja je neposredna, opipljiva, dostupna oku i uhu. U najboljem je slučaju riječ o plošnom, dvodimenzionalnom pristupu koji sagledava visinu i širinu stvarnosti, dok za ostale dimenzije ne mari.

U pretpolitičkom diskursu ne razglabaju se teme, ideje ni koncepti. Dosjetka služi upravo kao kompenzacija za odmak od apstraktnoga mišljenja. Cilj joj je posvjedočiti da su govornici pretpolitičkoga predznaka osobito živoga duha, s izraženom sposobnošću uočavanja, definiranja životnih uvjeta, ali i njihova nadilaženja humorom, cinizmom.

Pastoralna: *U se, na se i pada se.*

U se, na se i pada se. – pučka je izreka koja zorno potvrđuje usredotočenost čovjeka na svoju fiziološku dimenziju, ali implicira i modus zaigranosti, nastojanje da se tegobni životni uvjeti redefinišu kao igra, kao uživanje u izvanjskoj dimenziji svakodnevice. Pučka je to formula višestoljetne tradicije koja definira čovjeka primarno kao biće prirode. Čovjekova dužnost da osigura život i uvjete za njegovo održanje na što dulji rok u ovoj se izreci nastoji redefinirati kao užitak, osjetilni užitak, ponajprije.

Urođeni instinkt za samoodržanjem predstavlja potku spomenute formule: sva složenost ljudskih odnosa u njoj se jasno i nedvosmisleno svodi na razinu instinkta. Čovjekove fiziološke potrebe uzdižu se i pretvaraju u životni *credo*; interpretiraju se kao početak i kraj ljudskoga zemaljskoga hoda. Štoviše, naravan, nepretenciozan način života čija optika polazi odozdo nastoji se nametnuti za pravu mjeru čovjekova bivanja u svijetu. Izreka predstavlja svojevrsnu odu pastoralnom načinu života. Njome se slavi ukorijenjenost čovjekova u prepoznatljivom okolišu i briga o konkretnom, svakodnevnom bazičnom životnom ritmu. Iz nje se iščitava i žudnja za skladom s primordijalnim poretom. Na toj je razini organizacije života, koja je upućena na prirodne sile, izražena osobita

čovjekova težnja da se integrira, postigne harmoniju s postojećim ustrojem stvari.³ U tom je kontekstu temeljni modus funkcioniranja prilagodba postojećoj zadanoj strukturi. Čovjekova je dužnost prihvatiti i uskladiti se s ustrojem stvari koji je takav kakav jest, zadan i nije podložan preispitivanju. Bez obzira na to što je život u takvom okolišu nerijetko „usamljenički, siromašan, prljav, težak i kratak“ (Hobbes, 2013: 92), čovjekova je zadaća preuzeti namijenjenu mu ulogu, uključiti se u sustav i pridonositi njegovu održanju.

Iz spomenute se izreke iščitava pomirenost s predeterminiranim stanjem izvanjskoga svijeta. U tom čvrsto zadanom okviru težište nije na pojedincu i njegovim stvaralaštvu nego na sustavu i njegovu perpetuiranju. I u takvom kontekstu, međutim, čovjek može ostaviti svoj vlastiti otisak, prepoznatljiv trag kao dobro odrađen životni put. Taj je individualni trag moguće i precizno izmjeriti, primjerice, duljinom životnoga vijeka. Posebno upečatljivim, dobro odrađenim životom smatra se onaj koji je uključivao mnoge tzv. životne radosti (Johnson, 2019: 419-431).⁴ Drugim riječima, umijeće da se priskrbe sredstva koja će utažiti glad ili žeđ, odnosno potrebu za odmorom i spolni nagon izvanjski je i lako mjerljiv parametar „dobroga života“. Štoviše, pojedinac koji za života uspije namaknuti elementarna materijalna sredstva, krov nad glavom i povrh toga ono izvanjsko, površno, a osjetilno pretvara u postulat života opravdao je svrhu svojega postojanja u ovoj pastoralnoj, odnosno „estetičkoj perspektivi“ (Kierkegaard, 1948).⁵

³ U *Mrtvim kapitalima* Josip Kozarac (1971: 77-117) motri društvo i ljudske odnose iz pastoralne perspektive. Ono primaordijalno: tlo, zemlja, plodovi zemlje – „ono zeleno“ – predstavljaju ključ za razumijevanje čovjekova zemaljskoga kruga. Razumijevanje/prihvatanje prirodnoga reda donosi mir i ravnotežu čovjeku kako na individualnoj tako i na kolektivnoj razini. Ljudsko je biće, poput biljke i drugih živućih vrsta, izdanak svojega tla, tj. prirodnoga okvira koji mu osigurava unutarnji sklad. Priroda je izvor i utočište, ona koja daje prvi impuls životu, ali i okvir, strukturu čovjekovu kretanju, funkcioniranju u svijetu. Kvalitetan je onaj čovjek koji je čvrsto uzemljen. U *Mrtvim kapitalima*, primjerice, potpuno je jasna hijerarhija društvenih, a prirodnih vrijednosti. Na pravoj su strani vrline – umjerenost, red, rad: one su izraz zadane, arhadijski skladne strukture koje je društvo samo prirodni produžetak. Društvena je struktura impregnirana prirodnim ciklusima, od sjetve do žetve.

⁴ Ono prirodno, puteno prisutno je i u Krležinu pismu (2004: 153-198). Ekspresionistički opisi tjelesnosti, naslada i prepustanje strastima u *Povratku Filipa Latinovicza* ustupak su onom animalističkom u čovjeku: ljudska se narav može potiskivati, ali se ne može negirati. Odstupanje od naučenoga uljudenoga ponašanja u društvenom miljeu i sveopće psihosomatsko opuštanje, primjerice, uz pomoć manje ili više društveno prihvatljivih sredstava sastavni su dio životnoga kruga ljudske osobe.

I tjelesna i intelektualna i duhovna dimenzija podjednako su predmet procesa unutarnjeg preispitivanja lika Filipa Latinovicza, primjerice, o smislu života, o svrhovitosti pojedinih životnih odluka. U Krleže je, međutim, marksistički kazano, fokus na nadgradnji, a ne na bazi. Priroda je u njegovu djelu redovito u funkciji društva: ono naravno, iskonsko premisa je koja ima potvrditi čovjeka kao biće društvene zajednice.

⁵ Toj je razini prisposodobiv tzv. estetički modus života, usredotočenost na izvanjsko, osjetilno, lako dostupne užitke. Estetička dimenzija života (Kierkegaard, 1948: 26-75) počiva na naturalističkoj percepciji života koji je zapravo prolazan i kratak te ga valja iskusiti „sada i ovdje“. Jedna od maksima toga pristupa životu jest „uzeti sve što život pruža“. U *Stadijima na životnom putu* Kierkegaard govori i o etičkoj i religijskoj dimenziji ljudskoga bića. U etičkoj fazi čovjek racionalno bira samoga sebe, a ne ono izvanjsko, i time preuzima odgovornost za svoj život. Na religijskoj, najvišoj razini, pak čovjek se odlučuje za vrhunarnost, svjesno birajući Boga.

Improvizacija: *Snadi se, družo!*

Snadi se, družo. – izreka je koja utjelovljuje improvizaciju kao način života u prirodnom staništu. Ta je formula drugo ime za elementarnu inteligenciju. Po-drazumijeva umijeće rješavanja novih situacija, odnosno sposobnost prilagod-be u prostoru i vremenu. Sažima u sebi imperativ preživljavanja. Snalaženje je usmjereno na ono konkretno, kratkoročno, nesustavno. Ne mari za komplek-sne misaone procese, za pripremu, analizu, usporedbu ni sintezu. Prije je to provizorno, brzo, manje promišljeno, a više instinktivno djelovanje *ad hoc*, na mjestu događaja. Srž toga napatka zdravorazumski pristup je: spontani odgo-vor na novonastale okolnosti, bez posebnog plana i bez procedure, a oslanja se sretan trenutak. Snalaženje u prirodnom okolišu je prilagodba, refleks, reakcija na podražaj prije negoli svjesna, promišljena voljna radnja. Tim slijedom i go-vor o snalaženju daje se definirati kao odraz, odnosno reakcija na neposredne uvjete u životnom okruženju.

Izreka koja navodno datira iz sredine prošloga stoljeća sastoji se od samo tri riječi, sažeta je i lako pamtljiva. Nije moguće utvrditi tko je njezin autor, ali se sustavnije u neformalnoj komunikaciji koristi desetljećima. Njome se potiče dobar duh, spremnost; služi pojedincima ili skupinama kao motivacija za dje-lovanje. Predstavlja nepisanu uputu da se u svakoj, pa i najsloženijoj situaciji, traži izlaz. Ta narodna izreka, štoviše, predstavlja svojevrsnu maksimu, životno načelo koje počiva na optimizmu, a promovira vjeru u rješivost svake životne nedaće. Iz nje se iščitava pristup životu koji se rukovodi elementarnim genet-skim zapisom svakog živog bića, tj. zadaćom očuvanja života. Rješenje nije unaprijed zadano nego proizlazi iz same situacije. Način i brzina rješavanja problema ovise u dobroj mjeri o instinktu, dosjetljivosti pojedinca i prethod-nom iskustvu.

U izreci o snalaženju sažima se vrhunaravno načelo bivanja u svijetu pri-rode: živjeti „sada i ovdje“ (*hic et nunc*). Instinkt, refleks, trenutna inspiracija poluge su na kojima počiva formula o čovjeku i njegovu snalaženju u obavlja-nju primarne zadaće živoga stvorenja, tj. u preživljavanju. Izreka je slikovita i prijemčiva, svojevrsna uputa koja to ipak nije. Ona utjelovljuje modus funk-cioniranja u prirodnom staništu; nepisani je to nalog za iznalaženje rješenja u svakom slučaju, odnosno u svakoj konkretnoj situaciji u kojoj se čovjek nađe. U trima riječima sabran je modus djelovanja u okolnostima u kojima nema redovnih instrumenta ni protokola: izlazna je strategija posljedica trenutnoga

nadahnuća. Improvizacija, stvaralaštvo *ad hoc*, iznalaženje rješenja „na licu mjesta“ bitna je odrednica narodnog epskog stvaralaštva. Udivljenost takvom kreativnošću na južnoslavenskim je prostorima šezdesetih godina prošlog stoljeća izrazio Albert B. Lord (1960: 30-67).

Prirodno pravo: *Tko je jamio, jamio.*

Formula *Tko je jamio, jamio.* drugo je ime za egoizam. U stanju prirode egoizam je prirodno pravo, tj. pravo svakoga na sve. Prirodno pravo (*ius naturale*), pak, sloboda je čovjekova da čini što hoće, pa i da raspolaže tuđim tijelom i imovinom. Ili prema Hobbesu (2013: 94), prirodno je pravo čovjekovo da „koristi svoju snagu kako hoće radi očuvanja svoje vlastite naravi, tj. svog vlastitog života“. Prirodno je pravo u svojoj biti pravo jačega, a pogonsko mu je gorivo strah – strah od drugoga, odnosno svake vanjske ugroze. Taj suodnos sile i straha sažet je u uvriježenoj uzrečici: *Tko je jači, taj kvači.*⁶

Iz te se formule iščitava gola borba za život. Njome se slavi čovjekova fizička snaga i spremnost da prikupi plodove, stvari i dobra koja imaju svoju funkciju u čovjekovu bioritmu – jer su jestivi, služe odmoru, štite od nevremena. U okruženju minimalne sigurnosti, a viška ugroza – pokupiti, oteti, zgrnuti, odnosno jamiti, legitimni su načini manifestiranja urođenog nagona za preživljavanjem. Kako će i koliko se tih sredstava osigurati ovisi o sposobnosti svakog pojedinca. U stanju prirode sva su sredstva koja osiguravaju život dopuštena. Uzimanje/otimanje čin je koji je dovršen i ukorijenjen u *ethosu* zajednice, a racionalizacijom se pretvara u naknadu za uloženi trud, u cijenu rada. Iz te se naturalističke perspektive čovjekova snaga, fizički atributi prije svega motre iz kuta korisnosti (uporabljivosti). Pojedinac mora moći upregnuti svoje snage kako bi prikupio konkretna, opipljiva dobra, a ako je moguće, i akumulirati ih. Biološka masa mora biti upotrebljiva i upotrijebljena; ne smije biti uzalud utrošena, jer je krajnja svrha održati postojeći život i osigurati njegovu reprodukciju.

⁶ O čovjeku i odnosima među ljudima na naturalistički način progovara u svojem djelu *Požar strasti* i Josip Kosor (1994: 12). Čovjeka primarno definira njegova narav, snaga, od prirode zadani atributi. Pojedinac je u svojoj biti srastao s tlom iz kojega je poniknuo; njegov je životni ciklus refleksija prirodnoga okoliša u kojemu pribiva. Uskladenost, odnosno odstupanje od prirodnih parametara određuje dinamiku odnosa među ljudima, radnji i zbivanja. I razrješenje sukoba među ljudima odvija se naturalistički, štoviše, animalistički predvidljivo – odmjeravanjem prirodne fizičke snage: *Tu se rvu dvije pasmine* (Kosor, 1994: 61). Udivljen onim iskonskim u ljudskom biću, Kosor odnose među ljudima percipira kao primordijalno nadmetanje dobra i zla. Pritom se te kategorije definiraju upravo na Hobbesov način. Svako se živo biće, dakle i čovjek, rukovodi unutarnjim glasom; na temelju prirodnoga, unutarnjeg osjećaja pojedinac uspijeva razlučiti što pridonosi životu od onoga što mu šteti.

U takvoj su zajednici odnosi među ljudima pojednostavljeni: temelje se na neposrednom interesu (koristi) u očuvanju elementarnih životnih potreba. Onaj pojedinac koji je jedanput učinio uslugu, ili se čini da bi mogao biti od koristi, potencijalni je kandidat za više interakcija. Taj se kriterij korisnosti u međuljudskim odnosima temelji na neposrednom svakodnevnom iskustvu, odnosno unutarnjem osjećaju.

Usmeno narodno blago

Spomenute se formule naslanjaju na tradiciju usmene književnosti; izrastaju iz svakodnevnog života i neposrednog dodira s prirodom, kultiviranja okoliša s ciljem osiguravanja životnih uvjeta. Proizlaze iz nazora na svijet koji ne nadilazi fiziološku razinu, zajedničku svim živim bićima. Taj pristup korespondira s percepcijom života i svijeta koja počiva na dihotomiji dobra i zla. Složeniji diskurs, i uopće verbalna rješenja više razine u tom se kontekstu percipiraju kao nesvrhoviti. Sve što predstavlja otklon od postojećeg jednostavnog komunikacijskog standarda je nerazumljivo, a k tomu, percipira se kao nepotreban gubitak životne energije. Stoga je podložno preziru, odbacivanju ili barem podsmijehu. Formula *Tko je jamio, jamio*. stilom i sadržajem kompatibilna je narodnoj poslovice.

Zadaća je poslovice da životne mudrosti, iskustva stečena u pojedinim životnim situacijama izdigne na razinu poopćenoga mjerila. U narodnim se poslovicama naučene životne lekcije sažimaju u jasnu i upečatljivu izreku koja služi kao smjerokaz, naputak za postupanje u svakodnevnom životu. Uloga poslovice jest i bilježiti informacije o navadama, nepisanim pravilima ponašanja u zajednici. Svjedočenjem o vremenu i prostoru u kratkim i razumljivim formulama, poslovicama, nezaobilazan su doprinos izvornom usmenom pučkom stvaralaštvu.

I svojom formom ova formula dijeli karakteristike poslovice, štoviše, potpune, prave poslovice (Čubelić, 1975: LXVII). Naime, spomenuta je formula kratka, jezgrovita, izražajna, ističe nazor na život i svijet (Čubelić, 1975: LXVII). Specifična je odlika poslovice izdignutost iznad konkretnih okolnosti u kojima je nastala. Uspješno se može rabiti neovisno o vremenu i prostoru, i time postaje kategorija za sebe. Nadilazeći ono pojedinačno, poslovica ispunjava svoju svrhu jezgrovitoga opisa zbilje: postaje bezvremena i sjevremena. Sažeta je, isfiltrirana zbilja, i stoga valjan znak raspoznavanja kulturalnoga *ethosa*.

Narodne poslovice, izreke, uzrečice kao dio usmene pučke književnosti odražavaju društveno tkivo, duh zajednice. U njima je, među ostalim, implicirana pohvala ljudskoj naravi, okretnosti, spremnosti da se nezavidne okolnosti izokrenu i pretvore u prednost, u korist života samoga. Usporedo s tim bazičnim entuzijazmom života za život u narodnom je usmenom stvaralaštvu nerijetko prisutan element determinizma: okviri čovjekova djelovanja su zadani, svakako ograničeni višim silama. Pojedinaac koji uspije nadigrati, zaobići prepreke na životnoj putanji, svojim činjenjem potvrđuje svrhu svojega postojanja, tj. sama sebe. Kada se umetnu u kontekst neizbježnosti, datosti, nepromjenjivih životnih teških okolnosti, onda se i narodne mudrosti o snalažljivom pojedincu koji je ulovio, oteo, *jamio* lovinu ili plijen iščitavaju kao hvalospjevi životnoj snazi.

Ponavljajući ciklusi životnih teškoća predstavljaju trajno nadahnuće ne samo usmenoga književnoga blaga. Predvidljive životne nedaće ne negiraju se niti odbacuju. Naprotiv, kao prevladavajuća tema, narodnom stvaralaštvu priskrbljuje pečat autentičnosti. Narodnim književnim stvaralaštvom posredovana gruba poslovice trajan je izvor inspiracije i nekim suvremenim političkim govornicima. Produkcijom diskursa koji se naslanja na usmeno stvaralaštvo postiže se dodatni učinak: posezanje za simbolima iz usmene ostavštine prethodnih naraštaja i njihovo integriranje u vlastiti politički izraz, što kod političkih govornika može utjecati na proces samospoznavanja. U konačnici, identificiranje s vlastitim kulturalnim postavkama, reproduciranje kulturalnih matrica i njihova nadgradnja pridonose visokom stupnju prepoznatljivosti diskursa pretpolitičkoga predznaka.

ZAKLJUČAK

Pretpolitički diskurs ne izdiže se iznad biologističke razine. Ono instinktivno u ljudskom biću, elementarni nagon održanja života je polazište, ali i točka kojoj se utječe pretpolitički diskurs. Iz njega se iščitava elementarna inteligencija kao prilagodljivost u službi preživljavanja, biološkog opstanka. Počiva na pojednostavljenoj percepciji zbilje koja se izražava binarnim formulama (crno-bijelo, dobro-zlo). Dinamika međuljudskih odnosa definira se u plemenskim kategorijama (mi-oni, naši-njihovi, moj klan nasuprot njegovu klanu). Do izražaja dolazi prirodni egoizam, koji u prirodnom staništu proizlazi iz

suodnosa sile i straha.

Taj je diskurs skroman, bazičan, usmjeren na svakodnevno i konkretno, oku i uhu dohvatljiv. Zazire od apstraktnoga i od složenijih misaonih procesa. Stav-ljanje naglaska na izvanjsko, površno, bazično – kao okosnicu funkcioniranja u zajednici – rezultira diskursom koji je impregniran osjetilnim.

U pastoralnom poretku sva su sredstva za preživljavanje dopuštena; životne se situacije rješavaju nesustavno, od slučaja do slučaja. Improvizacija kao glavni životni *modus operandi* prodire i u diskurs. Krajnji je domet pretpolitičkog diskursa zabava, s minimalnom ili zanemarivom razinom odgovornosti za izgovoreno. Većina govornika pastoralne razine političku komunikaciju doživljava kao igru, začin procesu zadovoljenja fizioloških potreba. Nastoje uživati u procesu odašiljanja poruka, zabaviti sebe i publiku s rudimentarnom sviješću o mogućim učincima te plošne komunikacije.

LITERATURA

- BOŠNJAK, B. (2019). *Povijest filozofije. Razvoj mišljenja u ideji cjeline 2*. Zagreb, Školska knjiga.
- BROADIE, A. (2013). James Dundas on the Hobbesian State of Nature. *Journal of Scottish Philosophy*. 11(1): 1–13.
- ČUBELIĆ, T. (1975). *Usmene narodne poslovice, pitalice, zagonetke*. Zagreb, Sveučilišna naklada Liber (II izdanje).
- GRLIĆ, D. (1978). *Estetika III*. Zagreb, Naprijed.
- HOBBS, T. (2013). *Levijatan ili Građa, oblik i moć crkvene i građanske države* (II izdanje). Zagreb, Naklada Jesenski i Turk.
- JAKONEN, M. (2013). *Multitude in Motion. Re-readings on the political philosophy of Thomas Hobbes*. Jyvaskyla, Finland, University of Jyvaskyla. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/41204/978-951-39-5164-1_vaitos27042013.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- JAKONEN, M. (2016). Needed but Unwanted. Thomas Hobbes's Warnings on the Dangers of Multitude, Populism and Democracy. *Las Torres de Lucca. International Journal of Political Philosophy*. 5 (9): 89–118. <https://revistas.ucm.es/index.php/LTDL/article/view/76982>
- JOHNSON, D.M. (2019). When Life Becomes a Game: A Moral Lesson from

- Soren Kierkegaard and Bernard Suits. *Sport, Ethics and Philosophy*. 13 (3-4): 419–431.
- KIERKEGAARD, S. (1948). *Étapes sur le Chemin de la Vie*, Lagny-sur-Marne, Gallimard.
- KOSOR, J. (1994). *Požar strasti – Pripovijesti*. Vinkovci, Slavonica, Slavonska naklada “Privlačica”.
- KOZARAC, J. (1971). *Mrtvi kapitali*. Zagreb, Mladost.
- KRLEŽA, M. (2004). *Povratak Filipa Latinovicza*. Zagreb, Večernji list.
- LORD, A. B. (1960). *The Singer of Tales*. Cambridge, Harvard University Press.
- LOZICA, I. (1989). Aurea Aetas. U: Richtman Auguštin, D. i Povrzanović, M. (ur.). *Folklore and Historical Process. (Folklor i povijesni proces.)*, Zagreb, Zavod za istraživanje folklore, 33–39.
- MARTEL, J.R. (2007). *Subverting the Leviathan. Reading Thomas Hobbes as a Radical Democrat*. New York, Columbia University Press.
- PERELMAN, C., L. OLBRECHTS-TYTECA, (1969). *The New Rhetoric: A Treatise on Argumentation*. Notre Dame, University of Notre Dame Press.
- SØLTOFT, P. (2017). Soren Kierkegaard and the Romantics: Passion. *International Journal of Philosophy and Theology*, 78 (1-2): 106-120.

PRE-POLITICAL DISCOURSE AND ITS FEATURES

Vinka DREZGA

ABSTRACT

KEYWORDS:

pre-political discourse, drive to self-preservation, proverbs, natural right, improvisation, cellular imperative

Analysis of a political discourse in a country that develops democratic system upon the foundations of its totalitarian past demonstrates that folk sayings, and proverbs persist, to a certain degree, in the public communication. Given examples support the standpoint that communication mode is, among other things, driven by basic instincts/physiology that is common to both humans and animals.

This discourse is pre-political in its essence as it stems from the state of nature and its force-fear dynamics. It is compatible with the Hobbesian state of nature defined as the state of permanent conflict.

Discourse in the political sphere starts and ends with the basic subsistence, i.e. man's daily struggle for survival. This discourse corresponds with a simplified worldview defined by binary formulas (affirmation – negation, good – bad, us – them, ours – theirs).

Perzeption des Distanzunterrichts infolge der Covid-19-Pandemie

Nikolina MILETIĆ

Odjel za germanistiku Sveučilišta u Zadru

Žaklina RADOŠ

Odjel za germanistiku Sveučilišta u Zadru

UDK: 37.018.43:004

DOI: 10.15291/ai.3606

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 31. kolovoza 2021.

ABSTRAKT

SCHLÜSSELWÖRTER:

*Covid-Krise;
Distanzunterricht; digitale
Werkzeuge; Motivation*

Mit dem Ausbruch der sogenannten Covid-19-Krise im Jahr 2020 wurde der Präsenzunterricht in mehreren europäischen Ländern vorübergehend durch den Distanzunterricht ersetzt, so auch an kroatischen Schulen und Hochschulen. Weil die Krise nicht vorhersehbar war und daher nicht rechtzeitig ausreichende Vorbereitungen getroffen werden konnten, mussten die Lehrenden und Lernenden unerwartet zum Distanzunterricht wechseln. Dies löste mehrere Probleme aus, unter denen das Problem der Überlastung von allen Seiten beobachtet werden konnte: sei es von Lehrenden, sei es von Lernenden und Eltern. Dieser Artikel untersucht die Perzeption des Distanzunterrichts seitens der Studierenden der Universität Zadar.

PRÄSENZUNTERRICHT VS. DISTANZUNTERRICHT

Das wichtigste Merkmal des Präsenzunterrichts ist die obligatorische physische Anwesenheit der Lehrenden und der Lernenden im selben realen Arbeitsraum, in dem der Lehr- und Lernprozess stattfindet. Durch diese Anwesenheit kommt es zum Austausch zwischen dem Lehrenden und den Lernenden, zum Austausch unter den Lernenden selbst, der bis auf die schulische Grundausstattung und die Sprache als Träger der Kommunikation keine weiteren Medien benötigt. Eben durch diesen unmittelbaren sozialen Kontakt kommt also der Austausch wichtiger Informationen zustande. Der Lehrende kann dabei die entscheidende Rolle spielen. Der Lehrende leitet, moderiert, motiviert, erklärt, wiederholt. Sein Einfluss auf die Lernenden kann ausschlaggebend sein. Durch diesen Austausch kommt es weiterhin zur Sozialisation der Lernenden, was sich tief in die menschliche Psyche einprägen und das Leben eines Individuums lebenslänglich definieren kann. Daher ist der Präsenzunterricht Bestandteil jeder öffentlichen Bildung.

Durch die Corona-Pandemie im Frühling 2020 wurde die Lernumgebung abrupt digitalisiert, was eine Veränderung der Lehrendenrolle und ihres Aufgabenspektrums sowie der Lernerrolle auslöste. Der unmittelbare soziale Kontakt wurde durch digitale Medien ersetzt. Anstatt sich im gemeinsamen Klassenzimmer auszutauschen, tauschten sich Lehrende und Lernende über Vermittler, nämlich digitale Medien, aus. Pfeil (2015:7) behauptet, dass die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden trotz der räumlichen Distanz gelingen kann. Es benötige aber nicht nur den digitalen Vermittler, auch die üblichen Lehrmittel müssten angepasst werden. Laut Donath und Boyd (2004) sollte das Lehrwerk im Distanzunterricht digitalisiert werden, wobei man nicht geringere Anforderungen an Lernende stellen sollte, sondern „Unterrichtsstunden und Lernarrangements sollte man so gestalten, dass Lernen mit Computer und Internet gewinnbringend stattfinden kann, also wirklich ein didaktischer Mehrwert feststellbar ist“ (Donath/Boyd 2004: 73). Offensichtlich war es wegen des vorübergehenden Charakters des Distanzunterrichts sowie des überraschenden Ausbruchs der Krise nicht möglich, diesen Wechsel vom Präsenz- zum Distanzunterricht in den Bedingungen, die die Corona-Krise mit sich brachte, angemessen und rechtzeitig durchzuführen. Es lässt sich aber vermuten, dass einerseits das Bewusstsein für die veränderten Rollen des Lehrenden und Lernenden fehlte und andererseits gewinnbringendes Lernen mit

Computer und Internet doch nicht immer gelang, was beiderseits Frustration auslöste. Denn das Erlernen an sich sollte ungeachtet der Tatsache, ob es im Präsenz- oder Distanzunterricht geschieht, lernerzentriert sein und der Austausch unter Lernenden sollte im Vordergrund stehen. Laut Peterwert (2014) sollten Lehrende eine moderierende und begleitende Rolle übernehmen. Weiterhin sollten sie sich – im Gegensatz zu den meisten Unterrichtsszenarien – zurücknehmen, beobachten und den Lernprozess leiten (vgl. Peterwert 2014: 54). In der Praxis stoßen Lehrende und Lernende auf verschiedene Probleme. In einem noch immer überwiegend auf frontalen Unterricht ausgerichteten Schulsystem, wie dem kroatischen, ist ein solcher Rollenaustausch noch ein erst angestrebtes Ziel. Lehrende sind einerseits sehr an ihre traditionelle Ex-Cathedra-Rolle gebunden, andererseits erwarten sich Lernende noch immer von den Lernenden geführt, kontrolliert und motiviert zu werden. Solch ein Lehr-Lern-Prozess kann aber nicht auf Distanz stattfinden. Außerdem kann die ständige Entwicklung digitaler Medien Lehrende verunsichern und dazu führen, dass sie technische Neuerungen vermeiden (vgl. Biechele 2005: 7-8). Ein weiterer wichtiger Einflussfaktor ist die mangelnde technische Ausstattung an vielen Schulen und in vielen Haushalten.

Nicht nur die Lehrenden, sondern auch die Lernenden müssen sich neuen Herausforderungen stellen. Soziale Netzwerke, die ein Bestandteil jedes Unterrichts sein sollten, bringen viele Vorteile mit sich. Sie erleichtern den Übergang zu einem lernerzentrierten Unterricht. In der digitalen Welt, in sozialen Netzwerken sammeln Lernende ganz neue Erfahrungen (vgl. Peterwerth 2014: 54). Dort haben sie zahlreiche Möglichkeiten ihre sprachlichen Kenntnisse zu verbessern, Informationen zu finden und in der Fremdsprache zu kommunizieren. Die Autonomie des Lernenden vergrößert sich dabei proportional zum Rückzug des Lehrenden. Thorne und Black (2007: 135) zeigen in ihrer Studie, dass sich Lernende im Klassenzimmer seltener an Diskussionen beteiligen als in sozialen Netzwerken. Sie können nämlich Aktivitäten in sozialen Netzwerken steuern und sich mit Gleichaltrigen austauschen. Diese eignen sich sehr gut für lernerzentrierten Unterricht und autonomes Lernen, weil Lernende selbst Lerninhalte bestimmen und Lernprozesse steuern können. Sie können Fotos hochladen und sie Mitschülern zeigen, neue Themen eröffnen, untereinander kommunizieren und unterschiedliche Sachen kommentieren. Auch der lernerzentrierte Ansatz funktioniert ohne den Lehrenden nicht, denn um die Lernenden zur Nutzung von digitalen Medien zu motivieren, ist es wichtig,

ihnen Inhalte, die sie interessieren, anzubieten. Ende (2014: 42) nennt Faktoren, die die Motivation beim Einsatz digitaler Medien erhöhen: (1) Kooperation der Lernenden miteinander; (2) Übernahme von Eigenverantwortung dafür, was gelernt wird und wie es gelernt wird; (3) Möglichkeit, eigene vorhandene Kompetenzen im Unterricht einzubringen; (4) Möglichkeit, selbst zu bestimmen, wann gelernt wird (beispielsweise am Abend, wo sich Jugendliche aufgrund der physiologischen Umstellung häufig besser konzentrieren können als am Vormittag); (5) Möglichkeit, kreativ zu sein; (6) Möglichkeit, Lernergebnisse auf attraktive Art und Weise zu präsentieren; (7) Gelegenheit, miteinander und mit Menschen außerhalb des Klassenraums zu kommunizieren und sich auszutauschen; (8) Berücksichtigung der Interessen und der bevorzugten Verhaltensweisen von Jugendlichen. Bezüglich der oben genannten Punkte 1 bis 7, die ausgesprochen lernerzentriert sind, vertritt Nunan (2004: 15) die Meinung, dass der Lehrplan von dem Lehrenden und Lernenden gemeinsam entwickelt werden soll, weil Lernende sowieso in den Prozess der Auswahl, Methodologie und Evaluation miteinbezogen werden. Außerdem soll der Lernende selbst bestimmen, wann und wie er eine Aufgabe bewältigen will (vgl. Nunan 2004: 15). Die obigen theoretischen Ansätze lassen sich nicht einfach in die Praxis umsetzen. Im kroatischen Schulsystem wird das Curriculum, nachdem es von Fachkräften erarbeitet und öffentlich akzeptiert wurde, zentral von der Regierung festgelegt. Auch wenn dies den Spielraum der Lehrenden und Lernenden um manches verringert, kann eine mediengewandte Lehrperson die obligatorischen Lehrinhalte mit digitalen Werkzeugen attraktiver machen und ergänzen.

DIGITALE MEDIEN UND LERNENDE

Dass jüngere Lernende heute mit digitalen Medien aufwachsen und sie täglich zur Kommunikation mit Gleichaltrigen und zum allgemeinen Zeitvertreib gebrauchen, dürfte kein Geheimnis sein. "Dabei wurde bekannt, dass 93 % der Teenager im Alter zwischen 12-17 Jahren das Internet nutzen und die Anzahl der Internetuser mit zunehmendem Alter tendenziell abnimmt. Schränkt man den Altersbereich noch weiter auf das Alter von 14-17 Jahren ein, so nutzen 95 % der Teenager das Internet. Auch die Regelmäßigkeit der Internetnutzung wurde untersucht, so nutzen z. B. 63 % der Teenager das Internet täglich, wobei 36 %

das Internet sogar mehrmals täglich nutzen” (Planinc, Di Angel 2010: 296).

Folglich sollten das Internet und die sozialen Netzwerke in einem lernerzentrierten Unterricht pädagogisch sinnvoll genutzt werden, um den Lernprozess dank der virtuellen Umgebung motivierend und Neugier weckend zu gestalten. Ob die Lernergebnisse dadurch positiv beeinflusst und verbessert werden, ist noch zu untersuchen, aber auch nicht unbedingt das Hauptziel. “Wenn auch durch Tablets im Unterricht nicht immer bessere Noten gewonnen werden – was aus unserer Sicht auch nicht das Hauptziel der Nutzung digitaler Medien sein dürfte, so zeigt sich doch in vielen Fällen eine positive Beurteilung und Akzeptanz dieser Geräte durch die Lehrenden wie auch die Schülerinnen und Schüler.” (Bastian/Aufenanger 2017: 4). Jüngere Lernende verbinden digitale Medien mit Spaß, was ihre Motivation in Bezug auf Nutzung derselben steigert. Verbindet man diesen Spaß mit den Unterrichtsinhalten, so kann dies die Motivation positiv beeinflussen und den Lernerfolg nachhaltiger machen (Planinc, Di Angel 2010).

METHODOLOGIE UND FORSCHUNGSFRAGEN

Im vorliegenden Beitrag wird davon ausgegangen, dass Studierende durch den Einsatz digitaler Werkzeuge im Distanzunterricht zu mehr schriftlichen Aufgaben als im Präsenzunterricht aufgefordert wurden. Es wird angenommen, dass dies erstens wegen der defizitären Vorbereitung der pädagogischen Konzepte seitens der Lehrenden und zweitens wegen der Veränderung der Lernertätigkeiten, wozu viele Lernende nicht bereit waren, passierte. Noch eine Annahme ist, dass die ständige Anwendung derselben digitalen Werkzeuge im Distanzunterricht seitens der Lehrkraft die Motivation der Studierenden negativ beeinflusste. Ausgehend von den oben genannten Annahmen werden folgende Forschungsfragen gestellt: Werden den Studierenden mehr schriftliche Aufträge im Vergleich zum Präsenzunterricht gestellt und wenn ja, warum? Wie beurteilen Studierende den Distanzunterricht im ersten Lockdown in Kroatien (März-Juni 2020) im Vergleich zum gewohnten Präsenzunterricht? Welche Faktoren trugen zu einer eher negativen oder positiven Einstellung gegenüber den beiden Unterrichtstypen bei? Nutzen die Lehrenden verschiedene digitale Werkzeuge im Distanzunterricht? Ist das Motivationsniveau der Studierenden ihrer Einschätzung nach im Laufe des Distanz-

unterrichts gesunken? Anhand der Forschungsfragen sowie der im Beitrag dargestellten theoretischen Ansätze wurde ein digitaler Fragebogen erstellt. Der Fragebogen besteht aus 24 geschlossenen Fragen, von denen 7 zusätzliche Argumentationen erforderten, und einer offenen Frage. Die Umfrage wurde am Ende des Sommersemesters des akademischen Jahres 2019/2020 unter den Studierenden der Germanistik an der Universität Zadar online durchgeführt. Teilgenommen haben 50 Studierende aus verschiedenen Jahrgängen, 47 davon weiblich und 3 männlich, in der Altersgruppe 18-24. Wichtig zu erwähnen ist die Tatsache, dass alle Studierenden der Germanistik noch ein zweites Studienfach haben. Daher können die erforschten Ergebnisse nicht ausschließlich in Bezug auf die Abteilung der Germanistik betrachtet werden.

ANALYSE DER UMFRAGE

In der ersten Fragengruppe gaben Germanistikstudierende auf einer Skala von 1 bis 3 (1 – nie, 2 – manchmal, 3 – häufig) an, wie häufig sie digitale Werkzeuge im privaten Leben verwendeten und wie häufig diese digitalen Werkzeuge von ihren Lehrenden im Distanzunterricht angewandt wurden. Die digitalen Werkzeuge Facebook, Instagram, Twitter, Nachrichten-Apps (WhatsApp, Viber, Messenger), Video-Konferenzen (Zoom, MS Teams, Skype), Lernplattformen (z. B. Merlin), E-Mail, YouTube (z. B. Video-Tutorials), Dokumentverarbeitungssoftware (Word, Excel, PowerPoint) und digitale Lernspiele (Padlet, LearningApps, Wordwall) waren den Studierenden für die Häufigkeitseinstufung vorgegeben. Aus den Antworten ergab sich, dass sie am häufigsten Nachrichten-Apps (86 %), gefolgt von YouTube (84 %) und Instagram (80 %) gebrauchen. Mehr als die Hälfte der Befragten verwendet im privaten Leben auch E-Mail (68 %), Dokumentverarbeitungssoftware (68 %) und Facebook (56 %). Am seltensten verwenden sie Twitter. 92 % gaben an, dass sie Twitter nie verwenden. Des Weiteren gaben Studierende an, dass auch 98 % der Lehrenden nie Twitter im Unterricht einsetzen. Weiterhin führten 80 % der Studierenden an, dass sie nie digitale Lernspiele nutzen. Im privaten Leben verwenden 44% der Befragten manchmal Lernplattformen, 42 % gebrauchen diese häufig. Video-Konferenzen werden von 62 % manchmal verwendet.

Lehrende gebrauchen im Unterricht am häufigsten Lernplattformen (84 %), E-Mails (84 %), Dokumentverarbeitungssoftware (82 %) und Video-Konfe-

renzen (60 %). Sie nutzen manchmal YouTube (50 %), Nachrichten-Apps (54 %) und Facebook (32 %). Studierende haben angegeben, dass die Lehrenden nie digitale Lernspiele (70 %), Twitter (98 %) und Instagram (90 %) einsetzen. Zudem sollten die Studierenden anführen, welche weiteren digitalen Werkzeuge im Unterricht verwendet werden. 62 % der Befragten konstatierten, dass keine weiteren Werkzeuge benutzt werden. Die restlichen 38 % haben Exam.net, Google Classroom, Jitsi, Online-Wörterbücher, Google, Quizlet, Learning Apps, Testmoz und Webinar angegeben. Daraus folgend kann man erschließen, dass Lehrende Instagram im Präsenzunterricht nicht verwenden, obwohl Studierende damit sehr vertraut sind. Lehrende sollten solche Apps und Software einsetzen, die bei Studierenden zurzeit aktuell und populär sind, denn dadurch können sie ihre Interessen ansprechen und ihre Motivation erhöhen. Weiterhin sollten auch häufiger YouTube-Videos und Facebook implementiert werden, zumal Studierende diese häufig gebrauchen.

Die Lehrenden verwenden digitale Werkzeuge am häufigsten zur Kommunikation mit Studierenden (96 %), zur Zusendung von Unterrichtsmaterialien (94 %), zur Erklärung der Lerninhalte (78 %) und für Sprechstunden (72 %). Studierende verwenden digitale Werkzeuge im Studium am häufigsten für die Präsentation eigener Arbeiten (92 %), selbstständiges Lernen (84 %), die Kooperation mit anderen Studierenden (78 %), die Recherche für Studienzwecke (76 %), die Kommunikation mit anderen Studierenden (74 %) und die Kommunikation mit Lehrenden (64 %). Die Ergebnisse der Umfrage weisen darauf hin, dass Lehrende den Studierenden sehr häufig Unterrichtsmaterialien zukommen lassen, diese jedoch nicht näher erklären, was die selbstständige Erschließung der Unterrichtsmaterialien seitens der Studierenden erfordert. Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass Studierende im Distanzunterricht eine schwache kommunikative Verbindung zu den Lehrenden herstellen.

Die Studierenden wurden auch nach der Verwendung von digitalen Werkzeugen im Präsenzunterricht befragt. So führten 54 % der Studierenden an, dass Lehrende manchmal digitale Werkzeuge verwendeten, 30 % der Studierenden, dass Lehrende ziemlich oft digitale Werkzeuge einsetzten und 16 % sind der Meinung, dass Lehrende sie selten anwendeten. 42 % der Studierenden unterstützen den häufigeren Einsatz von digitalen Werkzeugen im Präsenzunterricht. 38 % der Studierenden haben diesbezüglich keine klare Einstellung und 20 % vertreten die Meinung, dass digitale Werkzeuge nicht öfter als sonst angewandt werden sollten. Als Gründe für den Wunsch nach häu-

figerer Verwendung von digitalen Werkzeugen im Präsenzunterricht gaben Studierende an: abwechslungsreicher Unterricht, leichterer Zugang zu Unterrichtsmaterialien, Erhöhung der Motivation und Zeitökonomie. Mehr als die Hälfte (58 %) der Studierenden ist gegen den häufigeren Einsatz von digitalen Werkzeugen im Präsenzunterricht. Es ist naheliegend, dass diese Einstellung gegenüber dem Einsatz digitaler Werkzeuge in den Präsenzunterricht mit den negativen Erfahrungen während des aufgedrängten Distanzunterrichts zur Zeit der Corona-Krise verbunden ist.

Die Studierenden äußerten sich auch zu schriftlichen Arbeiten im Distanzunterricht. 90 % der Befragten gaben an, sie hätten mehr Schreibaufgaben im Distanzunterricht als im Präsenzunterricht. 6 % der Befragten meinten, der Anteil von schriftlichen Aufgaben im Distanzunterricht und Präsenzunterricht wäre gleich und 4 % der Befragten behaupten, sie schrieben im Distanzunterricht weniger. Die angeführten Gründe für die größere Anzahl von Schreibaufgaben im Distanzunterricht sind aus Sicht der Studierenden: mangelnde informatische Kenntnisse der Lehrenden, Fokus auf schriftliche Übungen und Aufgaben seitens der Lehrenden, höherer Anteil an Hausaufgaben als im Präsenzunterricht, höhere Erwartungen der Lehrenden, keine Vorlesungen, autonomes Lernen, Umwandlung mündlicher Aufgaben aus dem Präsenzunterricht in schriftliche im Distanzunterricht und erschwerte mündliche Kommunikation über Lernplattformen (u. a. durch technische Störungen). Aufgrund dessen fühlten sich 82 % der Studierenden im Distanzunterricht belasteter als im Präsenzunterricht. 14 % der Befragten merkte keinen Unterschied in der Belastung und 4 % arbeitete sogar weniger im Distanzunterricht. Die Gründe für die erhöhte Belastung sind aus Studierenden-Perspektive: selbstständige Bearbeitung aller Unterrichtsmaterialien, mangelhafte Kommunikation mit Lehrenden, keine Videokonferenzen (z. B. MS Teams, Skype, Zoom) und Selbstständigkeit bei der Bearbeitung von Schularbeit und Hausaufgaben. Die Annahmen (1) *Einsatz digitaler Werkzeuge führt zu mehr schriftlichen Aufgaben im Distanzunterricht als im Präsenzunterricht* und (2) *Einsatz digitaler Werkzeuge im Distanzunterricht wegen falsch eingeschätzter Menge an Informationen löst das Gefühl allgemeiner Überlastung Studierender aus* wurden in der Umfrage bestätigt.

In der Fragengruppe 11 bis 14 der Umfrage wurde nach dem Verhältnis zwischen der Anwendung von digitalen Werkzeugen und deren Einfluss auf die Motivation gefragt. Laut den Antworten würden 72 % der Lehrenden manch-

mal die digitalen Werkzeuge wechseln, bei 14 % heißt es, dass sie immer dieselben Werkzeuge verwendeten und bei weiteren 14 % heißt es, dass es ziemlich oft ein neues Werkzeug gebe. Dadurch wird die Annahme bestätigt, dass die meisten Lehrenden im durch die Corona-Pandemie verursachten Distanzunterricht zum permanenten Einsatz derselben Werkzeuge neigen. Daraus ergaben sich zwei Fragen, einerseits, wie sich der Einsatz verschiedener Werkzeuge auf die Motivation der Studierenden auswirke und andererseits, was passiere, wenn die Werkzeuge immer dieselben sind. Der Einsatz verschiedener Werkzeuge motivierte 36 % der Befragten, 30 % aber gaben an, es motiviere sie nicht und 30 % lasse ein solcher Einsatz gleichgültig. Beim Einsatz immer derselben Werkzeuge wählten 64 % der Befragten die Option „Es lässt mich gleichgültig“, während 22 % die Option „Es motiviert mich nicht“ wählten. Nur 16 % der Befragten entschieden sich für die Option „Es motiviert mich“. Es lässt sich also daraus schließen, dass der Einsatz verschiedener Werkzeuge mehr motiviert (36 %) als der Einsatz immer derselben Werkzeuge (16 %), aber im Allgemeinen führen die Antworten überraschenderweise zum Schluss, dass die Befragten die digitalen Werkzeuge im Unterricht nicht als sehr relevant für ihre Motivation einstufen. Auf die Frage 15, ob digitale Werkzeuge häufiger im Präsenzunterricht verwendet werden sollten, wählten 42 % die Option „Ja“, 38 % waren nicht sicher und 20 % waren entschlossen dagegen. Als Begründung dafür nannten die Befragten mehrere Faktoren, die sich unter folgende Kategorien einordnen lassen: allgemeine Digitalisierung der Gesellschaft, interessantere Gestaltung des Unterrichts, Vorbereitung auf das Lehramt, Zeitökonomie und Verfügbarkeit der Unterrichtsmaterialien im Internet.

In der Fragengruppe 17 bis 21 der Umfrage wurden Distanzunterricht und Präsenzunterricht verglichen. Auf die Frage 17, was den Befragten besser gefalle, Distanz- oder Präsenzunterricht, wählten 90 % der Befragten den Präsenzunterricht, 6 % bevorzugten den Distanzunterricht und 4 % fanden, dass es keinen Unterschied gebe. Als Vorteile des Präsenzunterrichts gaben die Befragten folgende Kategorien an: Lehrerpräsenz (direkte und einfachere Kommunikation, Erklärungen seitens des Lehrenden usw.), bessere Konzentration auf die Lerninhalte, höhere Qualität der Inhaltsverarbeitung, fester Stundenplan. Als Vorteil des Distanzunterrichts nannten die Befragten vor allem die Möglichkeit der selbstständigen Arbeit von Zuhause und mehr Zeit für weitere persönliche Interessen.

In den Fragen 19 und 21 listeten die Autorinnen mögliche Vorteile und

Nachteile des Distanz- bzw. Präsenzunterrichts auf. Auf die Multiple-Choice-Frage, was den Befragten im Distanzunterricht gefalle, antworteten 48 % Arbeit von Zuhause, 48 % flexible Arbeitszeiten, 30 % Verwendung digitaler Werkzeuge, 40 % Selbständigkeit und 30 % gaben an, dass ihnen der Distanzunterricht nicht gefalle. Unter anderen Gründen (2 % der Befragten) nannte eine Befragte bessere Selbstorganisation und mehr Fokus auf das Studium. Auf die Multiple-Choice-Frage, was den Befragten im Präsenzunterricht gefalle, nannten 84 % Lehrerpräsenz, 64 % festen Stundenplan, 88 % direkten Kontakt zu Kommilitonen, 88 % Möglichkeit, den Lehrenden anzusprechen, 2 % gefalle der Präsenzunterricht nicht, 2% gaben andere Gründe an, die bereits unter Vorteilen des Präsenzunterrichts erwähnt wurden.

Auf die Frage 23, wie wichtig die Befragten die Lehrerpräsenz nach der neu gewonnenen Erfahrung des Distanzunterrichts einschätzen, antworteten 70 % sehr wichtig, 24 % wichtig und 6 % nicht wichtig. In der Begründung für ihre Antwort (Frage 24) nannten die Befragten neben den bereits oben genannten Gründen: Das Gefühl der Sicherheit (der Lehrende kann den Befragten jederzeit helfen, der Lehrende leitet und organisiert den Unterricht), bessere Verankerung der Informationen, höhere Motivation.

In der letzten Frage des offenen Typs nannten die Befragten einige Verbesserungsvorschläge für den Distanzunterricht. Die Antworten lassen sich folgendermaßen einordnen: Erwerb besserer informatischer Kenntnisse auf beiden Seiten (Lehrende und Studierende), Akzentuierung wichtiger Inhalte seitens der Lehrenden, faire Belastung der Studierenden, häufiger Einsatz von Videokonferenzen, Beschränkung auf eine Lernplattform für alle anstatt des Einsatzes verschiedener Lernplattformen, Einhaltung des Stundenplans und des Syllabus.

SCHLUSSFOLGERUNG

Die Covid-19-Krise 2020 verursachte gesellschaftliche Probleme und führte zum Ausfall des Präsenzunterrichts in den meisten europäischen Ländern. Der traditionelle Präsenzunterricht wurde plötzlich durch den Distanzunterricht ersetzt. Der Unterricht konnte aus zeitlichen und organisatorischen Gründen nicht sofort adäquat vorbereitet werden. Dies führte zu pädagogischen Herausforderungen. Manchmal kamen mangelnde informatische Kenntnisse sei-

tens der Lehrenden und Lernenden zum Vorschein und wurden oft zusätzlich durch technische Störungen negativ beeinflusst. Die Konsequenz waren die allgemeine Überforderung und Unzufriedenheit aller Beteiligten. Daraus ergab sich die einmalige Chance Präsenz- und Distanzunterricht zu vergleichen und aus solchen Erhebungen neue Erkenntnisse zu gewinnen.

In der ersten Phase des Distanzunterrichts neigten Lehrende dazu Unterrichtsmaterialien per E-Mail zum Selbststudium weiterzuleiten und erwarteten von den Studierenden, dass sie den Lernstoff selbstständig bearbeiten. Dieser eher klassische Einsatz von Medien führte dazu, dass 58 % der Befragten den digitalen Medien im Distanzunterricht gegenüber entweder gleichgültig oder negativ gesinnt sind.

Weiterhin führte dieser Einsatz von Medien zur Überforderung der Studierenden, sogar 90 % der Befragten bemängelten den viel höheren Anteil schriftlicher Aufträge im Vergleich zum Präsenzunterricht, sowie den eintönigen Einsatz digitaler Medien durch den Lehrenden. Dies wirkte sich weiterhin sowohl eher negativ auf die Motivation von Studierenden als auch auf ihre Perzeption von deren erfolgreichem Einsatz im Unterricht aus. Daher überrascht die Tatsache nicht, dass 90 % aller Befragten den Präsenzunterricht dem Distanzunterricht vorziehen. Ungeachtet dessen nannten die Befragten einige Vorteile des Distanzunterrichts, wie z. B. Arbeit von Zuhause (48 %), flexible Arbeitszeit (48 %), digitale Werkzeuge (30 %).

Jedoch kann dieses Ergebnis die Kluft zu den Vorteilen des Präsenzunterrichts nicht überbrücken. So gaben 84 % der Befragten die Lehrerpräsenz als entscheidenden Vorteil des Präsenzunterrichts an. Aus der Recherche kamen die Autorinnen zu einigen Schlüssen zur besseren Akzeptanz des Distanzunterrichts: Als Grundvoraussetzung für einen funktionierenden Unterricht sollten Lehrenden entsprechende fachspezifische Fortbildungen angeboten werden. Der Distanzunterricht müsste attraktiver gestaltet werden: Einerseits durch die Anwendung passender audiovisueller Medien, um den Eindruck eines Präsenzunterrichts zu vermitteln, um dem Selbststudium von zu Hause eine konkrete Grundlage zu verschaffen. Andererseits durch Förderung ähnlicher studentischer Kompetenzen (audiovisueller Hausarbeiten und Mitarbeit). Von Seiten der Bildungseinrichtung müssten klare organisatorische Anweisungen bestehen, wie z. B. Bestimmungen von einheitlichen Lernplattformen, Einhaltung des Stundenplans, Zuverlässigkeit und Professionalität.

LITERATURA

- BARBER, L. (1971). *Listening Behaviour*. London: Prentice-Hall.
- BASTIAN, J., AUFENANGER, S. (2017). *Tablets in Schule und Unterricht. Forschungsmethoden und -perspektiven zum Einsatz digitaler Medien*. Wiesbaden: Springer.
- BIECHELE, M. (2005). Lust auf Internet. *Fremdsprache Deutsch*. 33/2005: 5-10.
- DONATH, J., BOYD, D. (2004). Public Displays of Connection. *BT Technology Journal* 22: 71-82.
- FAISTAUER, R. (2001). Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, G., Götze, L., Herrici, G., Krumm, H.-J. (Hrsg.) *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. (864-871). Berlin: Walter de Gruyter.
- HEYD, G. (1991). *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg
- NUNAN, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Stuttgart: Klett.
- PETERWERTH, A. (2014). Fremdsprachenlernen in sozialen Netzwerken, *Fremdsprache Deutsch*. 51: 49-54.
- PFEIL, A. (2015). Digitale und analoge Lernwelten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, *Fremdsprache Deutsch* 53: 3-7.
- PLANINC, R., DI ANGELO M. (2010). Facebook im Unterricht. In: Brandhofer, G. (Hrsg.) *25 Jahre Schulinformatik*. (296-304) Wien: Österr. Computer-Ges.
- THORNE, S. L., BLACK R. W. (2007). Language and Literacy Development in Computer-mediated Contexts and Communities, *Annual Review of Applied Linguistics* 27, 133-160.

INTERNETQUELLEN

- URL1: Bitkom (2020). *Lehrer sehen deutsche Schulen abgehängt*, <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Lehrer-sehen-deutsche-Schulen-digital-abgehaengt>, abgerufen am 28.05.2021.

PERCEPCIJA UČENJA NA DALJINU KAO REZULTAT EPIDEMIJE COVID-19

Nikolina MILETIĆ

Abteilung für Germanistik, Universität Zadar

Žaklina RADOŠ

Abteilung für Germanistik, Universität Zadar

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

učenje na daljinu; digitalni alati; motivacija

Početak krize Covid-19 2020., u više je europskih zemalja klasično podučavanje privremeno zamijenjeno učenjem na daljinu, uključujući hrvatske škole svih razina. Zbog nepredvidivosti kriza i nemogućnosti pravovremenih odgovarajućih priprema nastavnici su neočekivano prešli na učenje na daljinu, a učenici na učenje od kuće. To je dovelo do nekoliko problema, među kojima je problem preopterećenja uočljiv s više strana: bilo od strane učitelja, bilo od učenika i roditelja. Ovaj članak ispituje percepciju i utjecaj učenja na daljinu na studente dvo-predmetnih studija Sveučilišta u Zadru. U ovom istraživanju polazi se od pretpostavke da je percepcija učenja na daljinu i s tim povezane upotrebe digitalnih medija ocijenjena prilično negativnom zbog neadekvatne kvalitete učenja na daljinu. Razlozi takve kvalitete učenja na daljinu uglavnom su posljedica iznenađujuće promjene izravnog učenja na daljinu i s tim povezane nedostatne pripreme za učenje na daljinu, što je izazvalo opće nezadovoljstvo barem u prvih nekoliko tjedana učenja na daljinu. Rezultati također ukazuju na sustavne nedostatke u kvaliteti i dostupnosti informacijske opreme te, u nekim slučajevima, na skromno upravljanje digitalnim medijima od strane mnogih nastavnika i studenata. Međutim, učenje na daljinu ponudilo je priliku i za preispitivanje tradicionalnog predavanja licem u lice te uloge učitelja u društvu, kao i za ilustraciju potencijala i ograničenja digitalnih medija.

PERCEPTION OF DISTANCE TEACHING AS A RESULT OF THE COVID-19 EPIDEMIC

Nikolina MILETIĆ

Department of German Studies, University of Zadar

Žaklina RADOŠ

Department of German Studies, University of Zadar

ABSTRACT

KEYWORDS:

distance learning; digital tools; classroom teaching; motivation

With the onset of the so-called Covid 19 crisis in 2020, face-to-face teaching was temporarily replaced by distance learning in several European countries, including at Croatian schools of all skill levels. Because the crisis could not be foreseen and therefore sufficient preparations could not be made in time, not only did the teachers unexpectedly switch to distance learning, but also the learners to home-based learning. This triggered several problems, among which the problem of work overload could be observed on all sides: be it on the part of teachers, learners or parents. This article examines the influence of distance learning and digital tools on students at the University of Zadar. In this research, it is assumed that the perception of distance learning and the associated use of digital media was assessed as quite negative due to the poor quality of distance learning. The reasons for the poor quality of distance learning are mainly due to the surprising change from face-to-face to distance learning and the associated inadequate preparation for distance learning, which caused general dissatisfaction at least in the first few weeks of distance learning. The results also point to systemic shortcomings in the quality and availability of information equipment and, in some cases, to the modest management of digital media by many teachers and students. However, distance learning offered an opportunity to reevaluate traditional face-to-face teaching and the role of teachers in society, as well as to illustrate the potentials and limitations of digital media.

Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo u obveznom obrazovanju: lekcije koje učimo temeljem recentnih istraživanja

Daliborka LUKETIĆ¹

Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru

UDK: 37:005.5

DOI: 10.15291/ai.3607

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 27. rujna 2021.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

odgoj i obrazovanje za poduzetništvo, obvezno obrazovanje, poduzetnička kompetencija, poduzetnost, istraživanja, novi trendovi u pedagoškim istraživanjima, sustavni pregled literature

Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo koncept je i odgojno-obrazovni model kojemu je cilj razvijanje poduzetničke kompetencije učenika sa svim njezinim sastavnicama te razvoj poduzetnosti kao odlike osobnosti koja omogućuje učinkovito osobno i profesionalno funkcioniranje u cjeloživotnoj perspektivi. Kao takav, privlači pažnju kreatora obrazovnih politika, praktičara, nastavnika i drugih sudionika obrazovnog procesa te istraživača čiji rad pridonosi načinima razumijevanja ovog pitanja. Implementacija poduzetništva kao temeljne kompetencije u obrazovnim sustavima ima višestruka značenja i implikacije na trenutačno shvaćanje ovog koncepta te na buduće pravce njegova razvoja i konceptualizacije. S obzirom na provedbu ovog obrazovnog koncepta, uvjetovanu brojnim čimbenicima poput novijih trendova u obrazovnim politikama, različite prakse kurikulskog planiranja i programiranja te provedbe kurikula, obraćanja različitim sudionicima obrazovanja i sl., pretpostavljamo da se jednako relevantan izvor informacija može identificirati poduzetničkim obrazovanjem kao istraživačka preokupacija u konceptualnim i empirijskim znanstvenim radovima. Načini i prakse kojima se znanstveni alati i postupci pokušavaju baviti ovom problematikom, a sadržani u znanstveno-istraživačkim radovima, nude vrijedan izvor metodoloških spoznaja i znanstvenih spoznaja na temelju kojih možemo donositi zaključke o konceptualizaciji, stanju i praksi implementacije, kao i načinima razumijevanja i metodološkog oblikovanja ovoga koncepta.

¹ Autorica priloga nije sudjelovala u uređivanju ovog broja časopisa *Acta Idertina*.

Cilj ove analize jest, primjenom desk metode i sustavne analize odabranih relevantnih istraživanja o odgoju i obrazovanju za poduzetništvo u posljednjih deset godina, identificirati istraživačke teme i istraživačke probleme te analizirati metodološke prakse, pristupe u istraživanju. Znanstvenoistraživački radovi koji uže obrađuju odgoj i obrazovanje za poduzetništvo uzeti su kao predmet ove analize, a odabrani su prema nekoliko relevantnih kriterija. Predmetni rad obrađuje sljedeća istraživačka pitanja: s istraživačke točke gledišta koje se teme mogu identificirati i kako se argumentira istraživački interes; kako je poduzetničko obrazovanje konceptualno definirano u svrhu istraživanja; koji se metodološki pristupi koriste u istraživanju i postoje li dominantni istraživački pristupi kada je riječ o istraživanju o poduzetničkom obrazovanju u obveznom obrazovanju; koji se trendovi – temeljeni na istraživanju – mogu identificirati i što možemo naučiti za buduća istraživanja ove teme. Analiza napravljena za potrebe ovog rada uspostavlja sustavniji koncept obrazovanja za poduzetništvo u okviru postojećih istraživačkih praksi.

UVOD

Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo počiva na ideji sustavnog podučavanja niza vještina i time razvoja širokog spektra odlika osobnosti i profesionalnih kvaliteta povezanih s poduzetništvom i poduzetničkim načinom mišljenja i djelovanja. Obilježja suvremenih promišljanja objedinjuje ideja kako se poduzetnost može poticati i razvijati na svim razinama formalnog odgoja i obrazovanja, a oblici ovakvog obrazovanja razlikuju se ovisno o društveno-kulturnim vrijednostima, odgojno-obrazovnim ciljevima te željenim ishodima koje nacionalni obrazovni sustavi ocjenjuju prioritetnima.

Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo je odgojno-obrazovni koncept i model koji teži razvoju poduzetnosti i poduzetničke kompetencije djece i mladih na svi razinama sustava odgoja i obrazovanja. Značaj ovog koncepta u činjenici je što su poduzetničke kompetencije i poduzetnost, kao odlike osobnosti, istodobno i cilj i očekivani ishod suvremenog obrazovanja - posebice u perspektivi suvremenih kompetencija cjeloživotnog učenja. Ovaj koncept dio je diskursa europske obrazovne politike još od vremena uspostavljanja Okvira temeljenih kompetencija za cjeloživotno učenje (European Commission, 2007), pa sve do danas.

Paralelno s promjenama na europskoj obrazovnoj areni i koncept odgoja i obrazovanja za poduzetništvo sve se više ocjenjuje relevantnim te se afirmira njegova primjena u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi europskih, ali i izvan europskih država. Iako su iskustva u njegovoj implementaciji različita, ipak je zajednička činjenica što sve više zemalja uključuje ovaj koncept u odgojno-obrazovnu praksu, pri tome se oslanjajući na (re)interpretacije određenja danog u kontekstu temeljene kompetencije, te se naslanjajući na tradiciju kurikulskog planiranja i programiranja (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2016).

Određenje poduzetništva kao temeljene kompetencije evoluiralo je od svoje inicijalne definicije „kao sposobnosti pretvaranja ideja i zamisli u djelovanje“ (European Commission, 2007) do suvremenog određenja kao „sposobnosti i vještine djelovanja u skladu s uočenim prilikama i idejama s ciljem njihove transformacije kao vrijednosti za druge; utemeljujući se u kreativnosti, kritičkom mišljenju i rješavanju problema, preuzimanju inicijative, ustrajnosti te sposobnosti zajedničkog i suradničkog rada u cilju razvoja i vođenja projekata koji su kulturalno, društveno i financijski vrednovani (European Commission, 2019).

U skladu s određenjem poduzetničke kompetencije, cilj odgoja i obrazovanja za poduzetništvo jest potaknuti razvoj onih znanja, vještina i stavova koji će učenika osnažiti i osposobiti za daljnje školovanje te kasnije odgovorno djelovanje u društvu. Ovakva vrsta obrazovanja potiče usvajanje ciljnih orijentacija učenika, ostvarivanje osobne poduzetnosti, kreativnosti i inovativnosti, usvajanje vještina suradnje i suradničkog učenja, motiviranosti za uspjehom i upornosti. Kao što smo ranije istaknuli, poduzetništvo se odnosi na uočavanje prilika, osobnu inovativnost, stvaranje nečega novoga i suočavanje s rizicima koje donosi ovakav način djelovanja osobe.

Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo u osnovnim školama temelji se na interdisciplinarnom i međupredmetnom pristupu kurikulskom planiranju i programiranju. I dok se poduzetništvo ne podučava kao posebni predmet u osnovnim školama, definirani su ishodi učenja koji se odnose na poduzetničke stavove i vještine kao što su osjećaj za inicijativu, preuzimanje rizika i kreativnost. U području srednjoškolskog obrazovanja i neke zemlje integriraju poduzetništvo u predmete kao obavezni i izborni dio općeg i strukovnog kurikula. Nadležnost u odlučivanju o pitanjima implementacije odgoja i obrazovanja za poduzetništvo jest u potpunosti na obrazovnim politikama nacionalnih zemalja. Ovisno o navedenim pozicijama, očekivanje je da postoje i konceptualne razlike - kako u implementaciji tako i u pogledu sadržaja te konceptualizacije ovog obrazovnog modela.

ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA PODUZETNIŠTVO: RAZLIČITOST DEFINICIJA I PRIPADAJUĆA ODREĐENJA

Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo jest odgojno-obrazovni koncept koji se određuje na različite načine, a izravno ovisi o načinu definicije poduzetništva kao (ne)matičnog odgojno-obrazovnog termina. Znanstveni diskurs o poduzetništvu obilježen je neprestanim preklapanjem užeg i šireg značenja pojma. S jedne strane, u određenju poduzetništva prema ekonomskim interpretacijama, uzimanjem u obzir isključivo kriterija poslovnog poduhvata naglašeno je njegovo uže značenje. Poduzetništvo je definirano kao proces stvaranja, kreiranja i održavanja poslovnog pothvata. Razumljivo je utemeljenje ovakvog određenja na shvaćanju poduzetništva kao isključivo ekonomskog procesa. S druge strane, određene definicije nadilaze isključivo i doslovno po-

vezivanje i svođenje poduzetništva na ideju stvaranja dobiti i profita (Drucker, 1992; Timmons, 1989; Kao, 1993 i dr.) pa ga sagledavaju u puno širem kontekstu. Američki teoretičar T. Schultz (1980) donosi prekretnicu u razumijevanju ocjenjujući kako poduzetnička sposobnost nije isključivo privilegija čovjeka vezana za poslovne poduhvate, već se ona može manifestirati kod većine ljudi, dok poslovni poduhvat – koji se često ističe u definicijama poduzetništva – nije dostatni razlikovni faktor za istinsko razumijevanje, što poduzetništvo jest. Vrijednost poduzetništva prepoznata je u načinu uspješnog djelovanja i rada poduzetnika, donošenja odluka te načina susretanja s različitim nepredvidivostima. Ovakvo pozicioniranje zagovara i C. A. Kent, smatrajući kako je poduzetništvo potrebno definirati u najširem mogućem smislu kao proces kreativne promjene koji može, i ne mora, rezultirati stvaranjem poslovnog poduhvata (Kent, 1990: 6).

Pristupe u njegovu razumijevanju obilježava heterogenost, dok izravno značenje ovisi o ulozi poduzetništva i odgojno-obrazovnom oblikovanju u funkciji njegova razvoja. Teorijsko-konceptualnim razmatranjem, ali i pozicioniranjem poduzetništva u odgojno-obrazovnom kontekstu uspostavljena je razlika između osobnog poduzetničkog načina djelovanja, vanjskog poduzetništva koje se manifestira putem posjedovanja vlastita poslovnog poduhvata, organizacijskog poduzetništva koje čini način funkcioniranja neke organizacije i unutarnjeg poduzetništva koje podrazumijeva međuodnos osobnog i organizacijskog poduzetničkog djelovanja (Kyrö, 1996). Remes (2003) smatra kako je poduzetništvo u nastavnim aktivnostima primjer izražavanja osobnog poduzetničkog načina djelovanja, a oblike vanjskog, unutarnjeg i organizacijskog poduzetništva možemo pronaći u gotovo svim školskim aktivnostima, suradnji škole i roditelja, školske i lokalne zajednice i sl. Programi i inicijative za poduzetničko obrazovanje imaju za cilj razvoj unutarnjeg poduzetništva putem poticanja poduzetničke kompetencije učenika, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja. S druge strane, naglašena je važnost vanjskog poduzetništva kroz jačanje suradnje škole i lokalne zajednice te kroz razvoj poduzetne škole.

Za uspostavljanje značenja koncepta odgoja i obrazovanja za poduzetništvo relevantna je i terminološka razlika prisutna u imenovanju ovakvih obrazovnih inicijativa. Ishodište terminološke razlike počiva na razlici termina poduzetništvo i poduzetnost. Poduzetničko obrazovanje (eng. *entrepreneurship education*) ili obrazovanje za poduzetnost (eng. *enterprise education*) nije isključivo pitanje značenja termina, već i konceptualnog i konceptijskog značenja. Pre-

ma klasifikaciji autora Jamiesona (1984) uspostavlja se razlikovanje pojmova: obrazovanje za poduzetnost, obrazovanje o poduzetnosti i obrazovanje kroz poduzetnost. Ciljevi programa obrazovanja za poduzetništvo (eng. *education for enterprise*) i programa obrazovanja o poduzetništvu (eng. *education about enterprise*) jesu podučiti kako pokrenuti i upravljati poslom te podučiti znanjima o poslovnom svijetu. Treća kategorija u klasifikaciji jest obrazovanje kroz poduzetnost (eng. *education through enterprise*), a obuhvaća inicijative koje usmjerene na podučavanje i razvoj životnih i poduzetnih vještina kroz projekte i aktivnosti. Prema britanskim autorima Jones i Iredale (2010) poduzetničko obrazovanje u svojim je ciljevima najuže povezano s usvajanjem znanja i vještina upravljanja poslovnim aktivnostima, razvojem poduzetničkih vještina u poslovnom kontekstu i primjenom stečenih kompetencija u vlastitom poslovnom poduhvatu. Značenje njihove kategorije „obrazovanje za poduzetnost“ konceptualno je najbliže Jamiesonovu „obrazovanju kroz poduzetnost“. Obrazovana nastojanja koja imaju zajednički nazivnik „obrazovanje za poduzetnost“ usmjerena su aktivnom razvoju osobne poduzetnosti. Obrazovanje za poduzetnost teži „usvajanju znanja potrebnih kako bi pojedinac efikasno djelovao kao građanin, potrošač, zaposlenik i samozaposlenik u fleksibilnoj tržišnoj ekonomiji; razvoju osobnih vještina, ponašanja i atribucija koje svoju upotrebu mogu imati u puno širem kontekstu; upotrebi vještina poduzetnosti tijekom cijelog života“ (Jones i Iredale, 2010: 11). Iz takve teorijsko-konceptualne pozicije prepoznaje se vrijednost poduzetništva u perspektivi cjeloživotnog učenja.

Analizom postojećih programa odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, implementiranih u cjelokupnom školskom sustavu, finska autorica U. Hytti sa suradnicima (2002) definira tri moguća skupa ciljeva ovakvih programa: 1) *učenje za razumijevanje poduzetništva* (Što je poduzetništvo? Što poduzetnici rade i na koji način?); 2) *učenje načina na koji biti poduzetan* (Kako preuzeti odgovornost za učenje i osobni razvoj?) te 3) *učenje kako postati poduzetnikom* (Mogu li i na koji način postati poduzetnikom? Kako upravljati vlastitim poslovnim poduhvatom?).

Na temelju prethodne analize značenja – koja se pripisuju poduzetništvu i mogućnostima odgojno-obrazovne utemeljenosti – smatramo kako se pedagojska perspektiva najviše ogleda u kategorijama obrazovanja kroz poduzetništvo (Jamieson, 1984), obrazovanju za poduzetnost (Jones i Iredale, 2010) te učenju načina na koji postati poduzetan (Hytti i sur., 2002). Irski znanstvenici

B. Cummins i J. Dallat (2004), na temelju provedene analize definicija i značenja pojmova „poduzetnost“ i „poduzetništvo“, ističu postojanje tek neznatnih razlika. „U suštini, poduzetnost označava cjelovito djelovanje, dok je poduzetništvo usmjereno prema pojedincu koji iskazuje sposobnost i talent poduzetnosti (Cummins i Dallat, 2004: 98).“ Nadalje, u svrhu postizanja preciznosti značenja odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, navedeni autori formuliraju tri relevantne premise. „Poduzetnost je prirodno ljudsko svojstvo/obilježje koje se prikazuje/izražava kroz djelovanja i postignuća osoba ili skupina ljudi. Poduzetnost osobe ili skupine ljudi manifestira se putem preuzimanja odgovornosti za kreativno i inovativno rješavanje problema što za sobom povlači i preuzimanje rizika te suočavanje s neizvjesnošću. Osobe koje iskazuju ili svojim djelovanjem pokazuju visoke razine poduzetnih obilježja, bilo u poslovnom sektoru ili u društvu općenito, mogu se odrediti ili kategorizirati kao poduzetnici i/ili poduzetne osobe (Cummins i Dallat, 2004: 98).“

RELEVATNOST METODOLOŠKIH UVIDA I SPOZNAJA IZ ZNANSTVENOISTRAŽIVAČKE PRAKSE

Prethodna određenja poduzetništva i obrazovanja u velikoj mjeri odražavaju dinamiku poduzetništva, konteksta okruženja i obrazovanja (Fayolle i Kyrö, 2008) te na tragu uspostavljene dinamike autori zaključuju o važnosti kvalitativnih i kvantitativnih istraživanja koja dokazuju kontekstualnu dimenziju poduzetništva kao odgojno-obrazovanog fenomena. Također valja naglasiti kako je tradicija istraživanja poduzetništva u odgojno-obrazovnom kontekstu dominantnija u području visokog obrazovanja, što je uvjetovano činjenicom da se odgojno-obrazovne inicijative za razvojem poduzetničke kompetencije duže vremena afirmiraju u visokoškolskom kontekstu, a tek posljednja dva desetljeća u kontekstu obaveznog obrazovanja.

Iako konceptualno poduzetništvo, i odgojno-obrazovne inicijative povezane s njima, predmetom su različitih (re)definicija, ipak svoje mjesto prolaze u nacionalnim i školskim kurikulumima i praksama (Europska komisija/EACEA/Eurydice, 2016) obaveznog obrazovanja. Neovisno o pristupima i kurikulumskom oblikovanju te razinama implementacije, temeljno polazište ovog rada jest pitanje – koliko nam istraživačka perspektiva odgoja i obrazovanja za poduzetništvo govori o afirmaciji ovoga koncepta unutar teorijskog, ali metodološkog

pozicioniranja u teoriji i praksi pedagogije. Kako bismo spoznali relevantnost nekog koncepta, podatci o istraživanjima, istraživačkoj zatupljenosti i načini oblikovanja istraživačkih pitanja mogu pokazati razine istraživačkog interesa i mogućnosti empirijske spoznaje. Naime, između realiteta obrazovne prakse i praktične implementacije, te teorijsko-konceptualnog utemeljenja, stoje empirijska istraživanja – o empirijskim lećama koje koreliramo u odnosu na promatrani predmet istraživanja. U pristupima analizama primarnoj empirijskoj materiji moguće je primijeniti postupke meta-analize, kritičke analize i sustavnog pregleda (Littell i sur., 2008; Nakano i Muniz, 2018). Sustavan pregled literature koristan metodološki alat je desk istraživanja jer istraživački i analitički pristupa primarnoj empirijskoj materiji. Svrha sustavne „literature jest pregled koji nastoji sveobuhvatno identificirati, procijeniti i sintetizirati sve relevantne studije o zadanoj temi“ (Petticrew i Roberts, 2006: 19).

Istraživački radovi ne samo da generiraju znanstvenu spoznaju temeljem rezultata i njihove interpretacije, već su i vrijedan izvor pokazatelja o metodološkim pristupima koji se koriste u istraživačkoj praksi odgoja i obrazovanja za poduzetništvo u obaveznom obrazovanju. Pritom se uočavaju određeni izazovi, kao što su pitanja: kako istraživati odgoj i obrazovanje za poduzetništvo; na temelju kojih istraživačkih tradicija; s obzirom na složenost implementacije ovih modela, kako uspostaviti istraživački holistički pristup i dr. Možda je navedeno još i relevantnije od samih nalaza i rezultata istraživanja (koji u skladu s ograničenjem istraživanja donose ograničenja pri izvođenju zaključaka na temelju rezultata istraživanja). Budući istraživačka praksa postoji, valja pomnije ući u problematiku istraživanja kako bismo zaključili što je dominantno ocijenjeno predmetom istraživanja, kako se istraživački promišlja i oblikuje jedan obrazovni koncept i provedbeni obrazovni model.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Ovo istraživanje utemeljuje se u primjeni desk metode (Lamza Posavec, 2021: 251), odnosno istraživačkim tehnikama sustavnog pregleda i sadržajne analize empirijskih radova koje u užem smislu obrađuju odgoj i obrazovanje za poduzetništvo. Temeljni istraživački postupak je metoda sustavnog pregleda literature koja omogućuje istraživaču prikupljanje literature iz različitih izvora i konteksta s ciljem identifikacije tema i sadržajnih područja te posebnosti koje

potom nužno mogu implicirati upotrebu drugih istraživačkih i analitičkih metoda (Tranfield i sur., 2003). Prema Tranfield i suradnicima, sustavni pregled literature počiva na trima fazama: „planiranje sustavnog pregleda“, „planiranje sustavnog pregleda“, te „izvještavanje i diseminacija rezultata“ (Tranfield i sur., 2003: 214). Nadalje, paralelno s primjenom sustavnog pregleda literature i identifikacije relevantnih znanstveno-istraživačkih radova prišlo se je sadržajnoj analizi odabrane materije. Prema svojim odrednicama „analiza sadržaja postupak je proučavanja i raščlanjivanja verbalne i neverbalne građe kojim se nastoje uočiti njezine osobine i poruke“ (Lamza Posavec, 2021: 258). Za potrebe istraživanja primijenjena je kvalitativna analiza sadržaja (Gibbs, 2008) i to u segmentima svog osnovnog određenja: „utemeljenje u individualnoj perspektivni istraživača, primarno interpretativnog karaktera, te zaključivanje s obzirom na postojanje ili nepostojanje svojstva ili promatrane pojave“ (Lamza Posavec, 2021).

Predmet ove analize jesu znanstveno-istraživački radovi koji u užem fokusu empirijski obrađuju odgoj i obrazovanje za poduzetništvo. Odabir radova temeljio se na principima primjene relevantnih kriterija selekcije i klasifikacije znanstveno-istraživačkih radova. Prije svega, birani su empirijski radovi koji su indeksirani i referirani u relevantnim međunarodnim bazama podataka na engleskom jeziku (*Education Database; ERIC; Web of Science; Google Scholar; Taylor & Francis Subject Collections*). Nadalje, radovi koji obrađuju odgoj i obrazovanje za poduzetništvo u obaveznom obrazovanju temeljem ključnih riječi i pojmova na engleskom jeziku kojima se imenuje pojam odgoja i obrazovanja za poduzetništvo (eng. *entrepreneurship education, education for enterprise* i sl.) i drugi srodni pojmovi (eng. *entrepreneurial education*). Broj radova nije unaprijed određen već se temelji na pretraživanju navedenih baza te su odabrani s obzirom na postavljene kriterije.

Paralelno s primjenom kriterija pretraživanja – temeljem ključnih riječi unutar određenog vremenskog perioda – dodatni kriterij jest i kriterij selekcije radova koji se odnosi na istraživanje ovog koncepta u kontekstu obaveznog obrazovanja (osnovnoškolskog i srednjoškolskog obrazovanja bez obzira na razlike trajanja obaveznog obrazovanja u analiziranim zemljama).

Cilj istraživanja jest identificirati, utvrditi, analizirati i interpretirati neke odrednice suvremenog istraživačkog oblikovanja odgoja i obrazovanja za poduzetništvo. Istraživačka pitanja na koja se nastoji odgovoriti – primjenom sustavnog pregleda i analize empirijskih radova – jesu: 1) koji su teorijski temelji

na kojim se zasnivaju recentna istraživanja odgoja i obrazovanja za poduzetništvo (konceptualizacija odgoja i obrazovanja za poduzetništvo) ; 2) koji su problemi istraživanja i istraživačka pitanja unutar koji se prepoznaje istraživački interes i namjera; 3) koji se metodološki pristupi koriste te 4) u spoju pristupa i metodoloških rješenja, mogu li se prepoznati trendovi i smjernice za buduća istraživanja.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I NJIHOVA INTERPRETACIJA

Temeljem primijenjenih kriterija pretraživanja u vremenskom razdoblju od 2011. do 2021. godine, u relevantnim bazama podataka pronađeno je ukupno trideset i devet empirijskih radova na temu istraživanja odgoja i obrazovanja za poduzetništvo. Ukupno devetnaest empirijskih radova zadovoljavalo je postavljene kriterije za uvrštavanje u sustavni pregled literature (Tablica 1). S obzirom na činjenicu da je u pretraživanju obuhvaćen (pojmovno i terminološki) ovaj koncept, razvidno je kako se njime obuhvatila cjelokupna vertikalna formalnog sustava odgoja i obrazovanja. Kako je ovaj rad usmjeren na problematiku istraživanja unutar obaveznog obrazovanja, iz daljnjih analiza izostavljeni su empirijski radovi usmjereni području visokog obrazovanja (ukupno njih dvadeset). Također, valja istaknuti kako je broj empirijskih radova zasigurno veći od uzorka koji nam ulazi u analizu, jer smo se ciljano usmjerili na radove indeksirane kao cjelovite radove u predloženim referentnim bazama podataka.

Empirijski radovi na temu odgoja i obrazovanja za poduzetništvo dominantno se objavljuju u časopisima koji obrađuju pedagoški tematiku (npr. *Education Science*) te opće i uže specifične pedagoške pristupe odgoju i obrazovanju za poduzetništvo (npr. *Education + Training*).

TABLICA 1. Pregled devetnaest empirijskih radova na temu istraživanja odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, u razdoblju od 2011. do 2021.

Autor i godina	Naslov	Baza podataka	Država; razina obrazovanja	Istraživački interes	Određenje poduzetničkog obrazovanja	Uzorak (N)	Metodološki pristup	Instrument
Cardoso A., Cairão A., Petrova D., Figueiredo J. (2018)	<i>Assessment of the Effectiveness of the Entrepreneurship Classes in the Bulgarian Secondary Education</i>	Education Database	Bugarska Srednjoškolsko obrazovanje	Istražiti učinkovitost nastave poduzetništva u srednjem obrazovanju te pružiti empirijski uvid - u kojoj mjeri ti predmeti motiviraju učenike kako bi postali budućí poduzetnici.	Poduzetničko obrazovanje kao skup iskustava tijekom obaveznog obrazovanja koji motiviraju učenike na bavljenje poduzetničkim aktivnostima.	238	KVAN. istraživanje	Upitnik
Mui Yu CW (2013)	<i>Capacity building to advance entrepreneurship education: Lessons from the teen entrepreneurship competition in Hong Kong</i>	Education Database	Kina Srednjoškolsko obrazovanje	Pregledati i ocijeniti provedbu <i>Teen entrepreneurship competition</i> (TEC) natjecanja u razdoblju od 2003. do 2010. Na primjeru TEC-a pokazati kako se obrazovanje za poduzetništvo može unaprijediti putem jačanja kapaciteta.	Poduzetničko obrazovanje kao dodatni programi koji se nude učenicima kako bi integrirali svoje konceptualno učenje u stvarnu praksu u poslovnom obrazovanju te pobudili interes za vođenje malog poduzeća i osigurali autentičnu nastavnu praksu.	-	KVAL. istraživanje; Studija slučaja	-
Lilleväli U., Täks M. (2017)	<i>Competence Models as a Tool for Conceptualizing the Systematic Process of Entrepreneurship Competence Development</i>	Education Database	Estonia	Razumjeti sustavni razvoj poduzetničkih kompetencija kroz razine obrazovanja konceptualiziran u različitim modelima pod. kompetencija. Odrediti koje ključne aspekte treba uzeti u obzir prilikom izgradnje sustavnih modela kompetencija za potrebe obrazovanja za poduzetništvo.	Poduzetničko obrazovanje smatra se glavnim pokretačkom snagom za poboljšanje i razvoj poduzetničke kompetencije.	-	KVAL. istraživanje; Analiza 5 postojećih komp. modela	-

Autori godina	Naslov	Baza podataka	Država; razina obrazovanja	Istraživački interes	Određenje poduzetničkog obrazovanja	Uzorak (N)	Metodološki pristup	Instrument
Grewe, U. & Brahm, T. (2020).	<i>Development of entrepreneurial competences in mini-companies at schools</i>	Education Database	Njemačka; Osnovno i srednjoškolsko obrazovanje	Ispitivanje razvoja poduzetničkih kompetencija učenika koji sudjeluju u radu mini-poduzeća u školama. Uspoređuje se razvijaju li učenici poduzetničke kompetencije kada sudjeluju u mini-poduzećima u usporedbi s učenicima koji sudjeluju u redovnoj nastavi poduzetništva. Ova studija naglašava učinke mini-poduzeća te doprinosi raspravi o poduzetničkom obrazovanju.	Poduzetničko obrazovanje sagledava se unutar teorije iskustvenog učenja.	100	KVAN. Istraživanje; Kvazi-eksperimentalno istraživanje	Upitnik
Stemberger, T. & Žakelj, A. (2021)	<i>Educators' Entrepreneurial Competences: Scale Construction and Validation</i>	Education Database	Slovenija Osnovnoškolsko obrazovanje	Konstrukcija i validacija Skale poduzetničkih kompetencija za nastavnike.	Poduzetničko obrazovanje podrazumijeva razvijanje vještine i načina razmišljanja kako bi se kreativne ideje mogle pretvoriti u poduzetničko djelovanje.	889	KVAN. Istraživanje	Upitnik
Hietanen, L. (2015)	<i>Entrepreneurial learning environments: supporting or hindering diverse learners?</i>	Education Database	Finska Osnovnoškolsko obrazovanje	Istražiti je li okruženje za učenje u kojem se provode poduzetničke aktivnosti primjereno za sve učenike.	Poduzetnički način razmišljanja u učenicima se pobuđuje kroz eksperimentiranje u glazbenom okruženju za učenje i kroz njihova razmišljanja o svojim postupcima pri korištenju poduzetničkih koncepata.	15	KVAL. Istraživanje	Analiza sadržaja

Autor i godina	Naslov	Baza podataka	Država; razina obrazovanja	Istraživački interes	Određenje poduzetničkog obrazovanja	Uzorak (N)	Metodološki pristup	Instrument
Floris, M. & Pillitu, D. (2019)	<i>Improving entrepreneurship education in primary schools: A pioneer project</i>	Education Database	Italija Osnovnoškolsko obrazovanje	Studija navodi nove prakse koje pomažu poboljšati poduzetničko obrazovanje u osnovnim školama uključivanjem više lokalnih sudionika u obrazovanje. Rad prikazuje kako je suradnički pristup prikladan za prevladavanje izazova i pomaže kreatorima obrazovne politike da se identificiraju konkretne mjere i ulaganja u poduzetničko obrazovanje.	Poduzetničko obrazovanje nastoji razvijati poduzetničke kompetencije. Osjećaj za inicijativu i poduzetništvo odnosi se na sposobnost pojedinca da oblikuje ideje u djelovanje kroz kreativnost, inovativnost i preuzimanje rizika; planira i upravlja projektima; iskoristi prilike i djeluje osviješteno o etičkim vrijednostima.	27	KVAL. istraživanje; Studija slučaja	Intervju
Şirin, E. & Çelikİrhan, A. T. (2021)	<i>Investigation of the effects of entrepreneurship-oriented STEM activities on 7th grade students' entrepreneurship skills and perceptions</i>	Education Database	Turska Osnovnoškolsko obrazovanje	Ispitati učinak STEM aktivnosti na razvoj poduzetničkih vještina i stavova učenika 7. razreda povezanjem poduzetničkih vještina i STEM aktivnosti u nastavi Kemije.	Poduzetničko obrazovanje sastavni je dio STEM područja koje u sebi sadrži potrebu za inovativnošću, poduzetničkim načinom razmišljanja i kreativnošću.	23	Mješoviti istraživački nacrt	Upitnik, strukturirani intervju
Moberg, S. K. (2021)	<i>Online-Based Entrepreneurship Education - its Role and Effects: A Randomised Controlled Trial about the Effects of an Online Entrepreneurship Programme Based on Role Models</i>	Education Database	Danska Srednjoškolsko obrazovanje	Provjeriti i analizirati učinke <i>online</i> poduzetničkog programa. Teži se provjeriti kako sudjelovanje u <i>online</i> poduzetničkom programu - koje je organizirano kao učenje prema modelu - vodi do pozitivnih poduzetničkih stavova, više razine percipiranog znanja o poduzetništvu, pozitivnog učinka na poduzetničku samoučinkovitost i jačanje poduzetničke namjere.	Prema Bandurinoj teoriji socijalnog učenja, obrazovanje za poduzetništvo za mlade učenike trebalo bi biti organizirano kao učenje po modelu stvarajući različite programe u kojima učenici dobivaju priliku upoznati se s poduzetničkim načinom razmišljanja i djelovanja.	580	KVAN. istraživanje; Eksper. istraživački nacrt	Upitnici

Autori godina	Naslov	Baza podataka	Država; razina obrazovanja	Istraživački interes	Određenje poduzetničkog obrazovanja	Uzorak (N)	Metodološki pristup	Instrument
Barba-Sánchez, V. & Atienza-Sahuquillo, C. (2016)	<i>The development of entrepreneurship at school: The Spanish experience</i>	Education Database	Španjolska Osnovnoškolsko obrazovanje	Ova studija opisuje pilot-projekt realiziran u ruralnoj španjolskoj školi, čiji su ciljevi bili: trostruk: senzibilizirati učitelje za važnost poticanja poduzetničkog duha u razredima osnovne škole, razvijati materijale i metode prilagođene obilježjima ove populacije i evaluirati rezultate poduzetničkog iskustva u smislu povećane poduzetničke namjere kod ispitanih učenika.	Poduzetničko obrazovanje provodi se s ciljem razvijanja sljedećih vještina kod učenika: poticanje na donošenje odluka, prihvaćanje rizika i odgovornosti, sudjelovanje u provedbi projekata i slično. Navedene vještine dovode do razvoja poduzetništva koje će doprinijeti otvaranju novih radnih mjesta u zajednici.	49	Mješoviti istraživački nacrt	Intervju, upitnik
Sommarström, K., Oikkonen, E. & Pihkala, T. (2020)	<i>Entrepreneurship Education with Companies: Teachers Organizing School-Company Interaction</i>	ERIC	Finska Osnovnoškolsko obrazovanje	Cilj studije je razumjeti perspektive učitelja i ravnatelja o planiranju i organizaciji suradnje škole i tvrtki za razvoj poduzetničke kompetencije kod učenika.	Poduzetničko obrazovanje temeljeno je na teoriji iskustvenog učenja prema kojoj je za kvalitetno obrazovanje potrebno stvarno poduzetničko iskustvo.	35	KVAL. istraživanje	Polustrukturirani intervjui
Yohana, C. (2020)	<i>Factors Influencing the Development of Entrepreneurship Competency in Vocational High School Students: A Case Study</i>	ERIC	Indonezija Srednjoškolsko obrazovanje	Objasniti čimbenike koji utječu na poduzetničko obrazovanje u oblikovanju razvoja poduzetničke kompetencije kod učenika srednjih strukovnih škola.	Očekuje se da će poduzetničko obrazovanje proizvesti učelnike koji su neovisni, kreativni, inovativni i sposobni otvarati radna mjesta. Od poduzetničkog obrazovanja se očekuje da učenicima prenese znanje i entuzijazam kako bi se kasnije osamostalili te da im ono bude temelj za samostalan život.	300	KVAL. istraživanje	upitnik

Autori godina	Naslov	Baza podataka	Država; razina obrazovanja	Istraživački interes	Određenje poduzetničkog obrazovanja	Uzorak (N)	Metodološki pristup	Instrument
Sommarström, K., Oikkonen, E. & Pihkala, T. (2021)	<i>The School and the Teacher Autonomy in the Implementing Process of Entrepreneurship Education Curricula</i>	ERIC	Finska Osnovnoškolsko obrazovanje	Ispitati korištenje mogućnosti koje nudi autonomija nastavnika i škole u obrazovanju za poduzetništvo u suradnji s uključenim tvrtkama. Istraživačka pitanja: Kako škole i nastavnici koriste svoju autonomiju u provedbi poduzetničkog obrazovanja? Kako autonomija nastavnika koristi provedbi poduzetničkog obrazovanja? Kako se autonomija nastavnika afirmira u nastavi?	Poduzetničko obrazovanje u suradnji s tvrtkama učenicima daje mogućnost aktivnog sudjelovanja u djelatnosti poduzeća, a takozvani Nordijski model omogućava autonomiju i fleksibilnost u implementaciji poduzetništva u obrazovanje.	35	KVAL. istraživanje	Intervju
Komulainen, K. J., Korhonen, M. & Rätty, H. (2013)	<i>On entrepreneurship in a different voice? Finnish entrepreneurship education and pupils' critical narratives of the entrepreneur</i>	Taylor and Francis Subject Collections	Finska Srednjoškolsko obrazovanje	Istražiti narative o poduzetništvu koje je 15/16-godišnji učenici iskazuju na spisateljskom natjecanju <i>Good Enterprise!</i> Cilj istraživanja je analizom narativa provjeriti načine učeničkog opiranja neoliberalnom političkom idealu odgoja poduzetnih građana s vrijednostima individualizma.	Promicanje poduzetničke kulture u školama predstavlja izazove - posebno za finski obrazovni sustav koji se temelji na nordijskom modelu obrazovanja s vrijednostima i ciljevima jednakih mogućnosti, suradnji, demokratskog sudjelovanja i dobrobiti svih.	219	KVAL. istraživanje; Narativno istraživanje	

Autori i godina	Naslov	Baza podataka	Država; razina obrazovanja	Istraživački interes	Određenje poduzetničkog obrazovanja	Zorak (N)	Metodološki pristup	Instrument
Johansen, V. & Schanke, T. (2013)	<i>Entrepreneurship Education in Secondary Education and Training</i>	Taylor and Francis Subject Collections	Norveška Srednjoškolsko obrazovanje	Istraživanje poduzetničkog obrazovanje u srednjem obrazovanju i osposobljavanju u Norveškoj. Poduzetništvo se organizira kao zaseban predmet, kao tema u drugim predmetima ili je integrirano u predmete kroz projekte. Ovaj rad predstavlja prvu kvalitativnu kvantitativnu studiju implemetacije poduzetništva kroz obrazovne projekte u srednjem obrazovanju u Norveškoj.	Poduzetništvo i poslovni razvoj uključuje tri pristupa poduzetničkom obrazovanju (o, za, kroz). Njegovi ciljevi uključuju: 1) razvoj kvaliteta, stavova i sposobnosti učenika da uočavaju prilike; 2) poticanje znanstvene, kreativnosti, inicijative, promišljanja i analitičkog razmišljanja; 3) poticanje suradnje i radnog i poslovnog života; 4) podizanje sposobnosti za osnivanje, upravljanje i razvoj poslovanja te doprinos razumijevanju poduzetništva.		KVAL. istraživanje	Rad i analiza dokumentacije
Fejes, A., Nylund, M. & Wallin, J. (2019)	<i>How do teachers interpret and transform entrepreneurship education?</i>	Web of Science	Švedska Srednjoškolsko obrazovanje	Analizirati kako strukovni nastavnici razumiju i transformiraju poduzetničko obrazovanje s obzirom na njegovu formulaciju u najnovijem nastavnom planu i programu za više srednje škole u Švedskoj.	Poduzetništvo, posebice u svojoj široj definiciji, može biti promatran kao dio pomaka prema 'generičkim vještinama' u strukovnom obrazovanju i osposobljavanju promicanjem obrazovnog sadržaja koji je više usmjeren prema sposobnostima nego znanju.	13	KVAL. istraživanje	Analiza dokumenta, intervjui
Saptono, A., Wibowo, A., Widayastuti, U., Narmaditya, B. S. & Yanto, H. (2021)	<i>Entrepreneurial self-efficacy among elementary students: the role of entrepreneurship education</i>	Scopus	Indonezija Osnovnoškolsko obrazovanje	Ispitivanje učinka okruženja za učenje na otvorenom i poduzetničkog obrazovanja na poduzetničku samoučinkovitost kod učenika osnovne škole.	Poduzetničko obrazovanje na osnovnoškolskoj razini teži razvijanju poduzetničke svijesti. Stoga je poduzetničko obrazovanje u osnovnim školama ključno ne samo u pružanju znanja, nego i u oblikovanju stavova, ponašanja i poduzetničkog razmišljanja.	320	KVAN. istraživanje	Upitnik

Autor i godina	Naslov	Baza podataka	Država; razina obrazovanja	Istraživački interes	Određenje poduzetničkog obrazovanja	Uzorak (N)	Metodološki pristup	Instrument
Hassi, A. (2016)	<i>Effectiveness of early entrepreneurship education at the primary school level: Evidence from a field research in Morocco</i>	Scopus	Maroko Osnovnoškolsko obrazovanje	Ovo istraživanje je osmišljeno kako bi se identificirali relevantni ciljevi kojima se treba težiti kroz poduzetničke aktivnosti usmjerene na djecu osnovne škole. Ocjenuje učinkovitost ranog poduzetničkog obrazovanja.	Poduzetničko obrazovanje više se fokusira na stvaranje i upravljanje poslovnim subjektom, dok je rano poduzetničko obrazovanje usmjereno stjecanju i usavršavanju osobnih vještina, sposobnosti i atributa koji se mogu koristiti u različitim kontekstima i tijekom cijelog životnog vijeka.	42	KVAN, istraživanje	Upitnik
Moberg, Kåre. (2014)	<i>Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level</i>	-	Danska Srednjoškolsko obrazovanje	Cilj ovog rada jest analizirati utjecaj dvaju različitih pristupa poduzetničkog obrazovanja na nižoj srednjoškolskoj razini obrazovanja. Analizira se i ocjenjuje utjecaj obrazovanja za poduzetništvo i obrazovanja kroz poduzetništvo na razini učeničkog angažmana i poduzetničke namjere.	U ovom radu primjenjuju se dvije teorijske perspektive (obrazovanje za i kroz poduzetništvo) kako bi se analiziralo obrazovanje za poduzetništvo, koje se usredotočuje na poticanje kognitivnih poduzetničkih vještina i obrazovanje kroz poduzetništvo, koje se dalje usredotočuje na poticanje nekognitivnih vještina (utječu na školski angažman učenika i namjeru da nastave karijeru kao samozaposleni poduzetnici).	801+576	KVAN, istraživanje	Upitnik

Govoreći o geografskoj raspodijeli u petnaest empirijskih radova odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, donose se rezultati istraživanja iz europskih zemalja, dok se četiri rada vezuju uz izvaneuropski kontekst. Kako je ova analiza usmjerena na programe odgoja i obrazovanja za poduzetništvo koji se realiziraju unutar obveznog obrazovanja, u ukupno osam radova prikazuju se rezultati istraživanja u srednjoškolskom kontekstu. Također, u devet radova dani su rezultati istraživanja na razinama osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, a u jednom radu istodobno je obuhvaćena i osnovnoškolska i srednjoškolska razina odgoja i obrazovanja. Iz navedenog je razvidno kako je istraživanje tematike implementacije i učinaka odgoja i obrazovanja za poduzetništvo neovisno o razini obaveznog obrazovanja, odnosno podjednako je istraživački usmjereno i na razinu osnovne škole i razinu srednje škole. Iako je fokus ove analize usmjeren na obveznom obrazovanju, usporedbe radi s radovima koji obrađuju područje visokog obrazovanja, (a koji su isključeni iz uzroka analize) također je razvidan podjednak broj empirijskih radova. Područje implementacije odgoja i obrazovanja za poduzetništvo u obveznom obrazovanju, kao istraživačka tema unutar zadanog okvira analize, pokazuje da je ono jednako istraživački zanimljivo kao i područje implementacije u visokom obrazovanju. Međutim, zaključke o stvarnom odnosu potrebno je temeljiti na nešto proširenijim parametrima pretraživanja empirijske literature.

Pri promatranju središnjeg koncepta ovoga rada, postavlja se prije svega pitanje na koji način se odgoj i obrazovanje za poduzetništvo određuje te teorijski i konceptualno pozicionira u istraživanjima. U većini promatranih radova definicija odgoja i obrazovanja za poduzetništvo dotiče se određenja poduzetništva kao temeljne kompetencije cjeloživotnog učenja (European Commission; 2007, 2019). U ukupno devet analiziranih studija (Johansen i Schanke, 2013; Moberg 2014; Hietanen, 2015; Barba-Sánchez, i Atienza-Sahuquillo, 2016; Lillväli i Täks, 2017; Cardoso i sur., 2018; Sommarström i sur., 2021; Moberg, 2021) uočavamo kako se određenje odgoja i obrazovanja za poduzetništvo može identificirati s mješovitim pristupom u definiciji, odnosno da se određenje podjednako odnosi na poduzetništvo u užem smislu riječi te na poduzetnost i sastavnice poduzetničke kompetencije u širem smislu riječi. U sedam studija odgoj i obrazovanje za poduzetništvo određeno je značenjem poduzetništva u užem, eksplicitnijem ekonomskom značenju pojma (Mui Yu CW, 2013; Hassi, 2016; Yohana,

2020; Grewe i Brahm, 2020; Štemberger i Žakelj, 2021; Saptono i sur., 2021; Sommarström i sur., 2021). U daljnjem sagledavanju načina definiranja odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, osim mješovitog i užeg pristupa u četiri studije, određenje središnjeg pojma i istraživačkog koncepta definirano je u širem smislu kao sastavnica poduzetničke kompetencije te odlika osobnosti (Komulainen i sur., 2013; Fejes i sur., 2019; Floris i Pillitu, 2019; Şirin i Çelikkiran, 2021). S obzirom na prirodu ovog koncepta i činjenicu ovisnosti odgojno-obrazovanih ciljeva modela o razini obrazovanja, odnosno da se primjerenijim ocjenjuje razvoj poduzetnosti kao odlike osobnosti u svojoj kontekstualizaciju koja je više povezana sa školom i iskustvom školovanja negoli s poduzetništvom, vidljivo je kako dvije trećine studija koriste određenje mješovitog i šireg značenja riječ naspram trećine koja poduzetništvo definira u terminima užeg ekonomskog značenja.

U kontekstu istraživanja odgoja i obrazovanja za poduzetništvo razvidno je kako dominiraju istraživačka pitanja koja se vezuju uz implementaciju i prakse provođenja ovog obrazovnog modela ili, uže gledano, programa poduzetničkog obrazovanja. S time da se dimenzije implementacije promatraju na više razina: 1) neposredne provedbe u nastavnom kontekstu kroz odgoj i obrazovanje za poduzetništvo (Komulainen i sur., 2013; Johansen i Schanke, 2013; Moberg, 2014; Hietanen, 2015; Hassi, 2016; Cardoso i sur., 2018; Fejes i sur., 2019; Grewe i Brahm, 2020; Yohana, 2020; Sommarström, i sur., 2020; Şirin i Çelikkiran, 2021; Sommarström i sur., 2021; Saptono i sur., 2021); 2) provedba zasebnih programa i modela odgoja i obrazovanja za poduzetništvo koji su povremeni u svojoj provedbi (Mui Yu CW, 2013; Barba-Sánchez i Atienza-Sahuquillo, 2016; Floris i Pillitu, 2019; Moberg, 2021) te razine procjene i usvojenosti poduzetničke kompetencije učenika i nastavnika (Lilleväli i Täks, 2017; Štemberger i Žakelj 2021). Iz navedenog razvrstavanja možemo zaključiti da se dominantno pitanje vezano uz odgoj i obrazovanje za poduzetništvo istraživački oblikuje uz pitanja implementacije, uz što se vezuje i najveći broj promatranih studija.

Sljedeća važna karakteristika analize istraživačkog pristupa jest elaboracija istraživačke namjere, ogledana u eksplikaciji problema istraživanja i cilja istraživanja. Analiza problema i ciljeva istraživanja napravljena je postupkom identifikacije i razvrstavanja kodova pridruženih osnovnim pojmovima navedenim u studijama (Gibbs, 2008). Istraživačka intencija u analiziranim radovima uglavnom se odnosi na provjere učinkovitosti

nastave i programa odgoja i obrazovanja za poduzetništvo te je navedeno prisutno u većini studija. Detaljnije istraživačka namjere opisuju se terminima učinkovitost nastave poduzetništva (Cardoso i sur., 2018; Şirin i Çelikkiran, 2021; Sommarström i sur., 2021); procjeni provedbe modela ili pilot-programa (Mui Yu CW, 2013; Moberg, 2014; Barba-Sánchez i Atienza-Sahuquillo, 2016; Hassi, 2016; Moberg, 2021); razvoju poduzetničkih kompetencija (Johansen i Schanke, 2013; Lilleväli i Täks, 2017; Grewe, i Brahm, 2020; Yohana, 2020; Štemberger, T. i Žakelj, A. 2021); provjeri okruženja za učenje i drugih organizacijskih čimbenika (Hietanen, 2015; Floris i Pillitu, 2019; Sommarström i sur., 2020; Saptono i sur., 2021); ulozi nastavnika kao nositelja (Fejes i sur., 2019); ulozi ovakvih programa prema manje poželjnim aspektima poduzetničke kulture (Komulainen i sur., 2013). Nadalje, jedna od temeljnih zakonitosti empirijskih istraživanja jest promatranje varijabli u svom međusobnom odnosu. Analizirajući - na razinama eksplikacije cilja istraživanja - koji su to ishodišni koncepti i varijable, (osim prethodno navedenih koji izražavaju istraživački namjeru), promatrana istraživanja u obzir uzimaju mjere poduzetničke kompetencije, motivaciju učenika, učenički angažman i uključenost, jačanje kapaciteta za provedbu kroz suradnički - više dionički pristup, razvoj pozitivnih i afirmativnih stavova koji se povezuju s poduzetništvom i poduzetničkim načinom djelovanja, samoučnkovitosti učenika i nastavnika, poduzetnička namjera te potreba jačanja autonomije nastavnika i transformativne uloge nastavnika prilikom provođenja ovakvih obrazovnih modela.

Uzimajući u obzir istraživačka pitanja oko kojih se oblikuju recentna istraživanja odgoja i obrazovanja za poduzetništvo, kao i iskazani istraživački cilj, vidljivo je da se istraživačkim obuhvatom ove problematike teže vrednuju učinci koje odgoj i obrazovanje za poduzetništvo ima u svom kurikulskom oblikovanju. S druge strane, nastojanje je istraživača i u provjeri kvalitete tih programa, s ciljem mjerenja učinaka i rezultata koji se ostvaruju kroz ciljeve i očekivane ishode učenja. Na tragu navedenoga, svrsishodno je naglasiti kako analiza pokazuje da se općenito karakter znanstvenih, empirijskih istraživanja utemeljuje u evaluacijskom pristupu, odnosno evaluacijskim istraživanjima odgojno-obrazovne prakse.

Što se tiče odabira i korištenja nacрта istraživanja u pristupu postavljenim problemima istraživanja, od ukupno devetnaest studija, u njih osam koristi se kvantitativni nacrt istraživanja te pristup ispitivanja kao istraživačke

tehnike korištenjem različitih upitnika, skala procjena i drugih postupaka za ispitivanje stavova sudionika odgoja i obrazovanja za poduzetništvo (Cardoso i sur., 2018; Grewe i Brahm, 2020; Štemberger i Žakelj 2021; Moberg, 2021; Yohana, 2020; Saptono, i sur., 2021; Hassi, 2016; Moberg, 2014). Kvalitativni istraživački pristup prepoznajemo u eksplikaciji metode istraživanja u ukupno devet studija (Hietanen, 2015; Floris i Pillitu, 2019; Sommarström i sur., 2020; Sommarström i sur., 2021; Komulainen i sur., 2013; Johansen i Schanke, 2013; Fejes i sur., 2019). Odabir metoda unutar kvalitativnih nacrti istraživanja ponešto je raznolikiji i u odnosu na dominaciju ispitivanja i primjene upitnika u prethodno navedenim kvantitativnim pristupima istraživanja odgoja i obrazovanja za poduzetništvo. Unutar kvalitativne metodologije izdavanju se empirijski postupci i metode intervjua, zatim analize sadržaja i rada na dokumentaciji. Zanimljivo je istaknuti kako se u dvije studije koriste mješoviti istraživački nacrti, odnosno paralelna primjena postupaka i kvantitativnog i kvalitativnog istraživanja - što u konačni odgovara postavljenim ciljevima istraživanja. Gledajući raspon broja ispitanika u kvantitativnim istraživanjima, isti se kreće između 100 do 889 ispitanika. Obuhvat uzorka ispitanika temelji se uglavnom na primjeni prigodnih i namjernih uzoraka ciljanih skupina ispitanika (nastavnika, učenika, ravnatelja...), dok po svojim veličinama odgovaraju kategoriji velikih uzorka u statističkom smislu riječi. Kvalitativni pristup u svojoj osnovi pretpostavlja male, specifične i karakteristične uzroke ciljanih skupina ispitanika koji po svojoj veličini spadaju u red malih uzoraka te - s pozicija provedene analize - realizirani uzorci u potpunosti korespondiraju kvalitativnoj metodologiji.

ZAKLJUČAK

Odgoj i obrazovanje za poduzetništvo dio je obveznog obrazovanja s ciljem dugoročnog osposobljavanja za cjeloživotno učenje, a čija je temeljna svrha osiguravanje cjelovitog stjecanja poduzetničke kompetencije i unaprjeđivanje pozitivnih stavova prema poduzetništvu unutar i izvan sustava odgoja i obrazovanja. Cilj ovog rada bio je izdvojiti i analizirati recentna empirijska istraživanja odgoja i obrazovanja za poduzetništvo - primjenom sustavnog pregleda literature, u svrhu prepoznavanja istraživačkih praksi i

postupaka, a kako bismo sagledali smjernice za buduća istraživanja.

Podatci pokazuju kao se - teorijski i konceptualno - odgoj i obrazovanje za poduzetništvo vezuje uz koncepte obrazovnih politika. U europskoj i nacionalnoj razini, dok se u izvan europskom kontekstu događa slično pozicioniranje - s obzirom na relevantne dokumente obrazovne politike. Određenje odgoja i obrazovanja za poduzetništvo teorijski i konceptualno približava se modelima obrazovanja za *poduzetništvo* i *kroz poduzetništvo*, s naglaskom na šire definicije poduzetništva, primjenjive u kontekstu osnovne škole, te nešto veći udio mješovitog pristupa određenju (uzimajući u obzir i uže definicije) u srednjoškolskom kontekstu.

Istraživački nacrti korišteni u istraživanjima odgoja i obrazovanja za poduzetništvo usklađuju se istraživačkom namjerom i ciljevima istraživanja. Istraživački pristupi klasični su metodološki pristupi kvantitativnih i kvalitativnih istraživanja, pri čemu se ne izdvajaju posebno dominacije jednog istraživačkog pristupa u odnosu na drugi. Nešto manje su zatupljene istraživačke studije utemeljene u mješovitom metodološkom spoju kvantitativne i kvalitativne istraživačke tradicije. Na temelju analize, identificiraju se teme istraživanja koje možemo razvrstati kao: tema provedbe i vrednovanja učinaka provedbe; posljedično s navedenim druga identificirana tema jest razina identificiranja poduzetničke kompetencije učenika te usvojenost iste kao posljedica uključenosti učenika u odgoj i obrazovanje za poduzetništvo. U svim navedenim kategorijama do izražaja dolazi namjera mjerenja učinkovitosti realizacije tih programa, s tim da se učinkovitost dominantno mjeri kroz pokušaj mjerenja razvijenosti poduzetničkih kompetencija (u onim segmentima određenja koncepta koji teži široj definiciji poduzetnosti) te poduzetničke namjere učenika (dio modela unutar kojih je poduzetništvo definirano užim ekonomskim značenjem pojma) koji su uključeni u odgoj i obrazovanje za poduzetništvo.

Iako standardi znanstvenog izvještavanja i oblikovanja metodoloških komponenti znanstvenih radova daju relativno unificiranu formu temeljnih nužnih kategorija (cilj istraživanja, istraživačka pitanja, istraživačka metoda, ispitanici, postupak i tijek istraživanja i dr.), ipak postoje razlike u znanstvenim radovima i načinima reeprezentiranja temeljnih metodoloških podataka. Navedeno ujedno pridonosi ograničenju ovog istraživanja, jer se analiza temeljila na analizi dostupnih metodoloških i konceptualnih

podataka (koji su različiti u svom kvantitativnim i kvalitativnom segmentu) identificiranih u odabranim radovima.

Temeljem prethodno navedenog, možemo zaključiti kako istraživačka praksa teži spoznavanju i provjeri učinaka koje odgoj i obrazovanje za poduzetništvo daje u nastavnom, i širem školskom, kontekstu. Na tragu toga, korišteni nacrti istraživanja i metodološki postupci oblikuju se prema konceptualnom određenju evaluacijskih istraživanja. Iako postoji razlika u karakteru i obilježjima klasičnih empirijskih istraživanja - i onih kojima je cilj evaluacija programa, modela, učinka i slično - na primjeru ove analize vidljivo je kako je granica vrlo tanka. Niti jedno od analiziranih istraživanja nije eksplicitno definirano kao istraživanje evaluacijskog tipa, ali temeljem korištene metodologije i istraživačkog cilja - te inicijalnih varijabli odgoja i obrazovanja za poduzetništvo stavljanih u odnos prema ishodišnim varijablama - prepoznamo tendenciju mjerenja učinaka implementacije odgoja i obrazovanja za poduzetništvo. Tendencija prema evaluacijskoj prirodi analiziranih istraživanja, s jedne strane pokazuje potrebu da se istraživački objasne učinci koje odgoj i obrazovanje za poduzetništvo na kratkoročnim ili dugoročnim implementacijskim odrednicama ima na učenike i nastavnike te općenito na sudionike i nositelje odgojno-obrazovanog procesa. Nadalje, orijentacija prema vrednovanju učinaka i odabir metodologije koja tendira evaluacijskim istraživanjima pokazuje potrebu za znanstvenim „alatim“a u funkciji jačanja primijenjenih istraživanja.

Analiza empirijskih radova vrijedan je izvor relevantnih informacija koji - ne samo donosi rezultate znanstvenih istraživanja i spoznaja, nego i u pogledu istraživačke prakse i postupaka oblikuje teorijsko-konceptualno i metodološko poimanje istraživanog koncepta te tako pokazuje drugu stranu mogućeg razumijevanja odgoja i obrazovanja za poduzetništvo koje stoji između znanstvenog oblikovanje i (re)intepretacije te praktično-provedbene razine neposredne odgojno-obrazovne prakse.

LITERATURA

- BARBA-SÁNCHEZ, V., C. ATIENZA-SAHUQUILLO. (2016). The development of entrepreneurship at school: The Spanish experience. *Education & Training*, 58 (7): 783-796. <http://dx.doi.org/10.1108/ET-01-2016-0021>
- CARDOSO, A., À. CAIRRÃO, D. PETROVA, J. FIGUEIREDO. (2018). Assessment of the Effectiveness of the Entrepreneurship Classes in the Bulgarian Secondary Education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21 (2): 1-21.
- CUMMINS, B. J., J. P. DALLAT. (2004). Helping teachers to make sense of how entrepreneurship and enterprise may be defined. *Citizenship, Social and Economics Education*, 6 (2): 88-100. <http://dx.doi.org/10.2304/csee.2004.6.2.88>
- DRUCKER, P. (1992). *Inovacije i poduzetništvo: praksa i načela*. Zagreb, Globus.
- European Commission (2019). *Key competences for Lifelong Learning*. Luxembourg, Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- Europska komisija/EACEA/Eurydice (2016). *Poduzetničko obrazovanje u školama u Europi*. Izvješće Eurydicea. Ured za publikacije Europske unije u Luksemburgu.
- European Commission (2007). *Key Competencies for lifelong learning: A reference framework*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. (http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_en.pdf)
- FAYOLLE, A., P. KYRÖ. (2008). Introduction: Broadening the Scope and Dynamics of Entrepreneurship Research in Europe. In: Alain Fayolle & Paula Kyrö (ur.) (2008). *The Dynamics between Entrepreneurship, Environment and Education*, str. 1-12. Edward Elgar Publishing Limited, Cheltenham (UK).
- FEJES, A., M. NYLUND, J. WALLIN. (2019). How do teachers interpret and transform entrepreneurship education? *Journal of Curriculum Studies*, 51 (4): 554-566, <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1488998>
- FLORIS, M., D. PILLITU. (2019). Improving entrepreneurship education

- in primary schools: A pioneer project. *The International Journal of Educational Management*, 33 (6): 1148-1169. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-09-2018-0283>
- GIBBS, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. Sage, London.
- GREWE, U., T. BRAHM. (2020). Development of entrepreneurial competences in mini companies at schools. *Education & Training*, 62 (7): 917-931. <http://dx.doi.org/10.1108/ET-08-2019-0186>
- HART, C. (1998). *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination*. Sage Publications, London.
- HASSI, A. (2016). Effectiveness of early entrepreneurship education at the primary school level: Evidence from field research in Morocco. *Citizenship, Social and Economic Education*, 15 (2): 83-103. <https://doi.org/10.1177%2F2047173416650448>
- HIETANEN, L. (2015). Entrepreneurial learning environments: Supporting or hindering diverse learners? *Education & Training*, 57 (5): 512-531. <http://dx.doi.org/10.1108/ET-04-2014-0047>
- HYTTI, U., P. KUOPUSJÄRVI, I. VENTO-VIERIKKO, A. SCHNEEBERGER, C. STAMPFL, C. O'GORMAN, H. HULAAS, J. COTTON, K. HERMANN. (2002). State-of-Art of Enterprise Education in Europe. Results from the ENTREDU project. Turku School of Economics and Business Administration, Small Business Institute. https://www.researchgate.net/publication/252485578_State-of-Art_of_Enterprise_Education_in_Europe
- JAMIESON, I. (1984). Schools and enterprise. U: A. G. Watts, and P. Moran (ur.). *Education for enterprise* (str. 19-27). CRAC, Cambridge (MA).
- JOHANSEN, V., T. SCHANKE. (2013). Entrepreneurship education in secondary education and training. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57 (4): 357-368. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656280>
- JONES, B., N. IRENDALE. (2010). Enterprise education as pedagogy. *Education + Training*, 52 (1), 7-19. <http://dx.doi.org/10.1108/00400911011017654>
- KAO, R. W. Y. (1993). Defining entrepreneurship: Past, present and ? *Creativity and Innovation Management*, 2 (1): 69-70. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.1993.tb00073.x>

- KENT, C. A. (1990). *Entrepreneurship education. Current developments, future directions*. Quorum Books, Westport (CT, USA).
- KOMULAINEN, K. J., M. KORHONEN, H. RÄTY. (2013). On entrepreneurship, in a different voice? Finnish entrepreneurship education and pupils' critical narratives of the entrepreneur. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 26 (8): 1079-1095.
- KYRÖ, P. (1996). The points of transition in reforming understanding and meaning of entrepreneurship. *Academy of Entrepreneurship Journal, European Edition*, 2 (1): 70-93.
- LAMZA POSAVEC, V. (2020). *Metodologija društvenih istraživanja: Temeljni uvidi*. Institut društvenih znanosti "Ivo Pilar", Zagreb.
- LILLEVÄLI, U., M. TÄKS. (2017). Competence models as a tool for conceptualizing the systematic process of entrepreneurship competence development. *Education Research International*, 2017, 16. <https://doi.org/10.1155/2017/5160863>
- LITTELL, J. H., J. CORCORAN, V. PILLAI. (2008). *Systematic Reviews and Meta-Analysis*. Oxford University Press, New York.
- MOBERG, S. K. (2021). Online-based entrepreneurship education - its role and effects: a randomised controlled trial about the effects of an online entrepreneurship programme based on role models. *Journal of Entrepreneurship Education*, 24 (2): 1-27. Pristup: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/online-based-entrepreneurship-education-role/docview/2513614779/se-2?accountid=176251>
- MOBERG, K. (2014). Two approaches to entrepreneurship education: The different effects of education for and through entrepreneurship at the lower secondary level. *The International Journal of Management Education*. 12. 10.1016/j.ijme.2014.05.002.
- MUI YU, C. W. (2013). Capacity building to advance entrepreneurship education: Lessons from the teen entrepreneurship competition in Hong Kong. *Education & Training*, 55 (7), 705-718. <http://dx.doi.org/10.1108/ET-01-2013-0001>
- NAKANO, D., J. MUNIZ JR. (2018). Writing the literature review for an empirical paper. *Production*, 28: e20170086. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-6513.20170086>
- OECD (2015). *From Creativity to Initiative: Building Entrepreneurial Competencies in Schools*. Guidance Note for Teachers and School Ma-

- nagers, Paris, OECD, <http://www.oecd.org/site/entrepreneurship360/home/>
- PETTICREW, M., H. ROBERTS. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: a practical guide*. Blackwell, Malden MA.
- REMES, L. (2003). *Entrepreneurship education should hide at school*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research. Jyväskylä University.
- SAPTONO, A., A. WIBOWO, U. WIDYASTUTI, B. S. NARMADITYA, H. YANTO. (2021). Entrepreneurial self-efficacy among elementary students: The role of entrepreneurship education. *Heliyon*, 7 (9): e07995. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07995>
- SCHULTZ, T. W. (1980). Investment in entrepreneurial ability. *Scandinavian Journal of Economics*, 82(4): 437-448. <https://doi.org/10.2307/3439676>
- SOMMARSTRÖM, K., E. OIKKONEN, T. PIHKALA. (2021). The School and the Teacher Autonomy in the Implementing Process of Entrepreneurship Education Curricula. *Education Sciences*, 11 (5): 215. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci11050215>
- SOMMARSTRÖM, K., E. OIKKONEN, T. PIHKALA. (2020). Entrepreneurship Education with Companies: Teachers Organizing School-Company Interaction. *Education Sciences*, 10 (10): 268. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10100268>
- ŞIRIN, E., A. T. ÇELIKKIRAN. (2021). Investigation of the effects of entrepreneurship-oriented STEM activities on 7th grade students' entrepreneurship skills and perceptions. Çukurova University. *Faculty of Education Journal*, 50 (2): 1263-1304. <http://dx.doi.org/10.14812/cufej.858527>
- ŠTEMBERGER, T., A. ŽAKELJ. (2021). Educators' entrepreneurial competences: scale construction and validation. *Journal of Entrepreneurship Education*, 24: 1-10. Pristup: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/educators-entrepreneurial-competences-scale/docview/2574467014/se-2?accountid=176251>
- TIMMONS, J. A. (1989). *The entrepreneurial mind*. Brick House Publishing, Andover (MA, USA).
- TRANFIELD, D., D. DENYER, P. SMART. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by

means of systematic review. *British Journal of Management*, 14 (3): 207-222. <https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375>.

YOHANA, C. (2020). Factors Influencing the Development of Entrepreneurship Competency in Vocational High School Students: A Case Study. *International Journal of Education and Practice*, 8 (4): 804-819. DOI:10.18488/journal.61.2020.84.804.819.

ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN COMPULSORY EDUCATION: LESSONS WE LEARN FROM RECENT RESEARCH PRACTICE

Daliborka LUKETIĆ

Department of Pedagogy, University of Zadar

ABSTRACT

KEYWORDS:

education for entrepreneurship, compulsory education, entrepreneurial competence, enterprise, research, new trends in educational research, systematic literature review

Entrepreneurship education is a concept and educational model that aims to develop entrepreneurial competence with all its components and the development of enterprise as a personality trait that enables effective personal and professional functioning in a lifelong perspective. As such, it captures attention educational policies developers, practitioners, teachers, and other educational process stakeholders as the researchers whose work contributes to the ways in which we and understand this issue. The implementation of entrepreneurship as a competence in education systems has multiple meanings and implications for the way we currently understand this concept and for future directions of its development and conceptualization. Given that the implementation of this educational concept is conditioned by numerous factors such as recent trends in educational policies, different curriculum implementation practices, addressing different stakeholders in education, etc., we assume that equally relevant source of information can be identified by entrepreneurship education as research preoccupation in conceptual and empirical scientific papers. The ways and practices that scientific tools and procedures try to address this issue, and are contained in the papers, offer a valuable resource of methodological knowledge and scientific knowledge based on which we can draw conclusions about entrepreneurial education state-of-the-play.

The aim of this analysis is, by applying the desk method and systematic analysis of selected relevant research on entrepreneurship education in the last 10 years, to identify research topics and research problems and analyze the methodological practices, approaches and used solutions. The scientific papers as the subject of this analysis were selected according to several relevant criteria. This paper addresses the following research questions: from a research point of view, which topics can be identified in and how the research interest is argued; how entrepreneurship education is conceptually defined for research purposes;

which methodological approaches are used in research and whether there are dominant research approaches when it comes to research on entrepreneurship education in compulsory education; which research-based trends can be identified and what we can learn for future research on this topic. The analysis made for the purposes of this paper establishes a more systematic view concept of education for entrepreneurship within the existing of the research practices.

Pozitivna psihologija – od ishodišta do prakse u školi u dijalogu s pedagogijom i logoterapijom

Mara PLAZA LEUTAR

Ministarstvo znanosti i obrazovanja

UDK: 159.9.019.3:37

DOI: 10.15291/ai.3608

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 12. svibnja 2021.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:
dobrobit, pozitivna psihologija, primjena pozitivne psihologije, smisao, škola

Pozitivna psihologija mlada je grana psihologije koja tek bilježi dva desetljeća postojanja. Bavi se istraživanjem čovjekove dobrobiti u svim njezinim sastavnicama. Usredotočena je na proučavanje i praksu pozitivnih emocija, snaga i vrlina zbog kojih pojedinci, grupe i institucije optimalno funkcioniraju i napreduju. U permanentnoj je potrazi za razumijevanjem čovjeka u njegovu vremenu i kulturno-socijalnom okruženju te u što adekvatnijim oblicima posredovanja pozitivnih strana osobe radi njezine dobrobiti i smislom ispunjenog življenja. Ovaj rad donosi pregled faktora koji su u ishodištu i razvoju pozitivne psihologije. Ukazuje na psihološku i subjektivnu dobrobit pojedinca i društva u cjelini, na smisao života u funkciji čovjekove sreće kao novije paradigme u znanstvenom istraživanju u psihologiji. Spominje se mogućnost široke primjene pozitivne psihologije, s posebnim osvrtom na njezinu primjenu u odgojno-obrazovnim ustanovama, razvijanjem osobnih vrlina i potencijala djece i mladih. Ukazuje se na neke od mogućih smjernica paritetnog dijaloga pozitivne psihologije, pedagogije i logoterapije. Takve bi smjernice trebale pridonijeti koordiniranom djelovanju na dobrobit osobe te njezinom kvalitetnijem i smislom ispunjenijem življenju. Prilog donosi i kritički osvrt dosadašnjih kretanja pozitivne psihologije te njezine perspektive u budućnosti.

UVOD

Briga za dobrobit i sreću nije karakteristika samo današnjeg vremena. U određenom smislu to je bila i središnja briga zapadnjačke filozofije koja se bavila proučavanjem materijalnih i egzistencijalnih uvjeta dobrobiti. Tako su Aristotel, ali i Spinoza, Russell, Heidegger učinili razmišljanje o dobrobiti jednom od osi razmišljanja o čovjeku (Vázquez, 2006).

Upravo prije dva desetljeća fokus znanstvenika iz područja psihologije usmjerio se na područje istraživanja o dobrobiti čovjeka, ljudskim pozitivnim osobinama i karakteristikama. To nije ništa drugo do grana psihologije koju nazivamo pozitivna psihologija. U toj brizi za čovjeka pozitivna psihologija nužno se oslanja na dijalog s ostalim pravcima psihologije te s ostalim srodnim disciplinama koje se bave čovjekom. To je nužno jer jedino dijalog među raznim disciplinama može pridonijeti većoj dobrobiti čovjeka.

Pozitivna psihologija u posljednja dva desetljeća doprinijela je radikalnoj promjeni pristupa prema osobi. U prošlosti, i od svojega nastanka, zapadnjačka se psihologija uglavnom bavila proučavanjem „osnovnih elemenata“ ljudskog funkcioniranja kao što su percepcija, pamćenje, mišljenje, itd. Ili, u slučaju kliničke psihologije i psihoterapije, onim što je bilo „ranjeno ili bolesno“, odnosno što je bilo problematično i nefunkcionalno te je predmet istraživanja usmjeren na to kako ozdraviti, korigirati ili spriječiti takva stanja osobe. Tek nakon promjene ovakve paradigme u proučavanju čovjeka može se govoriti o pozitivnoj psihologiji. To je novi pristup razumijevanju pitanja koliko sretno i zadovoljno ljudi žive te kako osoba može naučiti kvalitetno živjeti. Pozornost se više ne usmjerava isključivo deficitu pojedinca, nego njegovim resursima (García-Alandete, 2014).

Dakle, predmet istraživanja pozitivne psihologije usmjeren je na proučavanje i praksu pozitivnih resursa koji pojedincima i zajednicama omogućuju razvoj i napredak. Istraživanja pozitivne psihologije temelje se na uvjerenju da ljudi žele imati i razvijati smislen i ispunjen život, kultivirati ono najbolje u sebi, poboljšati svoja iskustva svega pozitivnoga te živjeti u blagostanju. A prema Svjetskoj zdravstvenoj organizaciji stanje blagostanja je mentalno zdravlje u kojemu je čovjek svjestan vlastitih sposobnosti, sposoban nositi se s normalnim životnim stresovima, može raditi produktivno i plodno te je sposoban pridonijeti vlastitoj zajednici. Ova koncepcija zdravlja uključuje psihološku dobrobit, zajedno s tjelesnom i socijalnom. S tim u vezi pozitivna psihologija

ima za cilj proučavanje životnog zadovoljstva, psihološke dobrobiti, subjektivne dobrobiti i drugih pozitivnih psiholoških varijabli, kao i razvoj resursa za njihovo promicanje (Seligman, 1999, 2008).

U nastavku rada bit će riječi o samom početku razvoja pozitivne psihologije te će se razmatrati i njezini bitni konstrukti kao što su dobrobit i smisao. Razmotrit će se i uloga pozitivne psihologije u školi te njezina perspektiva u budućnosti.

ISHODIŠTE I RAZVOJ POZITIVNE PSIHOLOGIJE

Pojavom humanističke psihologije šezdesetih godina dvadesetoga stoljeća istraživanja u području psihologije usmjeravaju se u drugom pravcu od dotadašnjih – na ljudski rast, razvoj, pozitivne potencijale osobe i smisao. Pogled se usmjerava k budućnosti čovjeka. Tako je humanistička psihologija nastojala stvoriti treći put u odnosu na psihoanalizu i biheviorizam, do tada dva dominantna pristupa u psihologiji (Bognar i Simel, 2013).

Upravo na tom polju psihologije prepoznaju se prethodnici pozitivne psihologije. Poglavitito u djelima Allporta (1958) i ostalih autora humanističke psihologije, kao što su: Rogers (1951, 1961); Maslow (1954, 1968); Erikson (1963, 1982); Vaillant (1977); Deci i Ryan (1985); Ryff i Singer (1996), prema Lupano Perugini i Castro Solano (2010) te Frankl (1946). Dakle, iako je povijest pozitivne psihologije relativno nova, brojni psiholozi i ranije su se bavili konstruktima koji su u temeljima i pozitivne psihologije. Klasične studije o privrženosti, emocionalnoj inteligenciji, optimizmu, prosocijalnom ponašanju, ljudskim vrijednostima i kreativnosti, smislu, samo su neka od istraživačkih interesa pozitivne psihologije (Lupano Perugini i Castro Solano, 2010), a i ranije su proučavana.

Spomenuti autori Lupano Perugini i Castro Solano (2010) navode kako samo ishodište pozitivne psihologije nalazimo u osamdesetim godinama u Sjedinjenim Američkim Državama, kao kontra smjer teorijskog modela koji je do tada dominirao područjem psihologije i psihijatrije, tj. model zasnovan na analizi, klasifikaciji i razumijevanju atipičnih i patoloških ponašanja pojedinaca. Točnije, 1998. godina smatra se početkom pokreta pozitivne psihologije. Tada je Martin Seligman postao predsjednikom Američkog psihološkog društva te je u svom uvodnom nastupu ukazao da se psihologija uglavnom bavi dijagno-

zom i tretmanima mentalnih bolesti, a zanemaruje pozitivne resurse čovjeka, koji život čine boljim i kvalitetnijim. Stoga je tada jedna od njegovih inicijativa bila promoviranje empirijskih istraživanja o potencijalima pojedinca i zajednice za njihov razvoj, kvalitetniji život i napredak (Seligman, 1999).

Dvije godine kasnije, tj. 2000. godine, Seligman i Csikszentmihalyi uredili su tematsko izdanje časopisa *American Psychologist*, posvećenog temama pozitivne psihologije. Nakon toga, dio psihologa usmjerio se intenzivnom istraživanju pozitivnih aspekata čovjekova života. Kao rezultat tih nastojanja izdaju se mnoge znanstvene publikacije, pokreću projekti (čak i za potencijalnu realizaciju u školskom kontekstu), održavaju se međunarodne konferencije, na brojnim sveučilištima širom svijeta izvode se kolegiji Pozitivne psihologije (Bognar i Simel, 2013; Rijavec i Miljković, 2006). Sve do sredine 80-ih i 90-ih godina 20. stoljeća, istraživanje dobrobiti i sreće smatralo se malo vrijednim, nevažnim ili čak nebitnim (Lyubomirsky, 2019).

Valja spomenuti da je pozitivna psihologija u svom razvojnom putu imala razne nomenklature i karakterizacije kojima je bila podvrgnuta, daleko od usuglašenosti (pokret, paradigma, domena, područje, grana, subdisciplina i dr.) (Wissing, 2013, prema Marujo i sur. 2013).

Sam osnivač pozitivne psihologije Seligman i neki drugi psiholozi uočili su kako su fenomeni poput dobrobiti, sreće i uspješne prilagodljivosti bili istraživački zanemareni te kako zaslužuju veću pozornost, posebice zbog njihove dobrobiti za psihičko i fizičko zdravlje pojedinca i napretka društva. Sukladno tome, pozitivna psihologija se usmjerava na proučavanje triju međusobno povezanih područja:

- *pozitivna subjektivna iskustva* (poput dobrobiti, zadovoljstva životom, sreće, zanesenosti, nade i optimizma),
- *pozitivne individualne osobine* (poput mudrosti, odvažnosti, humanosti, pravednosti, umjerenosti i transcendentnosti) te
- *pozitivne institucije* (poput zdravih obitelji, zdravih radnih uvjeta, pozitivnih zajednica i institucija) koje omogućuju razvoj pozitivnih osobina i pozitivna iskustva (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000).

Isti autori naglašavaju da znanost o pozitivnom subjektivnom iskustvu, pozitivnim individualnim osobinama i pozitivnim institucijama obećava poboljšanje kvalitete života i sprečavanje patologija koje nastaju kad je život lišen

smisla (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000).

Dakle, pozitivna psihologija kao komplementarna perspektiva medicinsko-kliničkom modelu, usredotočenom na psihopatologiju, koja desetljećima dominira, trenutno se smatra nedovoljnom (Keyes i sur. 2002), jer psihologija nije samo proučavanje slabosti i oštećenog, ona je također proučavanje snaga i vrлина, njegovanje pozitivnih resursa čovjeka (Seligman, 2003).

Pozitivna psihologija zastupa *zdravi model* usmjeren na osobno promicanje i razvoj pozitivnog u čovjeku, komplementaran tradicionalnom medicinsko-kliničkom modelu usmjerenom liječenju simptoma psiholoških poremećaja te je, stoga, to perspektiva koja nudi nadu - kako za kliničku tako i za ostale smjerove psihologije (Vera Poseck, 2006).

Drugim riječima, fokus pozitivne psihologije nije isključivo usmjeren liječenju simptoma psiholoških poremećaja, već prvenstveno promicanju i jačanju onoga što je zdravo, pozitivno i prilagodljivo u svakom čovjeku, s kognitivnog, emocionalnog i bihevioralnog gledišta. To je zalaganje za usmjerenost na zdravlje, subjektivnu i psihološku dobrobit, rast i osobno samoostvarenje, kao novo područje empirijskog istraživanja sa znanstvenim dokazima i izravnom primjenom u prevenciji mentalnih poremećaja kao i u psihoterapijskoj intervenciji (García-Alandete, 2014).

Seligman smatra da subjektivna dimenzija pozitivnog zdravlja uključuje osjećaj dobrobiti, optimizam, pozitivne emocije, minimalne i prilagodljive negativne emocije, visok osjećaj predanosti i zadovoljstvo životom. Uz dobrobit za pojedince, tu je i dobrobit za društvo u cjelini. Pozitivna psihologija sastoji se upravo u teorijskom proučavanju, mjerenju, klasifikaciji i konstrukciji pozitivnih osjećaja, predanosti i životnog zadovoljstva, posebno u odnosu na način života i zdravlje.

To je „znanost o pozitivnim subjektivnim iskustvima, pozitivnim osobinama i pozitivnim institucijama“ (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000: 5). U njezinom fokusu istraživačkog interesa jesu sposobnosti, a ne samo slabosti ljudi; zdravlje, a ne samo psihopatologija; potencijali, a ne samo deficiti čovjeka (Peterson i Seligman, 2004).

Prethodno pojavi pozitivne psihologije, usredotočenje interesa na psihopatoške poremećaje dovelo je do toga da se psihologija uglavnom bavila samo onima kojima je potrebno liječenje (oko 20% do 30% populacije), i ostavljajući po strani proučavanje optimalnog mentalnog funkcioniranja (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000). S druge strane, baviti se pozitivnom psihologijom ne

znači zanemariti poteškoće i poremećaje čovjeka, već ne poistovjećivati mentalno zdravlje s odsutnošću bolesti. Stoga nije potrebno izostaviti, već medicinski model nadopuniti napretkom u proučavanju pozitivnih aspekata, više se posvetiti razumijevanju onoga što čovjeka čini sretnijim, proučavanju tehnika i strategija ponašanja - kako bismo ljudima pomogli postati sretnijima, smatra Seligman (2003). Na istom tragu su i Pires i sur. (2015) koji ističu kako je interes proučavanja ovog područja psihologije proučavanje pozitivnih emocija, pozitivnih karakteristika koje imaju osobe i kolektivi, a utječu na kvalitetu života, nadu, subjektivnu dobrobit, samoefikasnost te otpornost. Drugim riječima, pozitivna psihologija bavi se proučavanjem čovjekove dobrobiti, o kojoj će biti više riječi u nastavku rada, u svim njezinim sastavnicama te uzima u obzir pozitivne emocije i aspekte usko povezane s njima. Pojmovi poput sreće, osobnog zadovoljstva, dobrobiti, kvalitete života, nade, optimizma i smisla temeljni su termini pozitivne psihologije. U nastavku ovog rada više ćemo razmotriti pojmove dobrobiti i smisla.

Sheldon i Kasser (2001) tvrde da pozitivna psihologija nije ništa drugo nego znanstveno proučavanje snaga i vrlina ljudskog bića, identificiranje onoga što kod pojedinaca djeluje kao resurs i što se može poboljšati i unaprijediti. Također, Gable i Haidt (2005) za pozitivnu psihologiju navode da je to znanstveno proučavanje ljudskih snaga i vrlina, uvjeta i procesa koji doprinose napretku ili optimalnom funkcioniranju ljudi, zajednica i institucija.

Sintezu biti pozitivne psihologije donijeli su i autori Linley i sur. (2006) definirajući pozitivnu psihologiju kao znanstveno proučavanje mogućnosti optimalnog ljudskog razvoja. Na teorijskoj razini daje se veća važnost proučavanju pozitivnih aspekata životnih iskustava ljudi, a na pragmatičnoj razini bavljenje sredstvima, procesima i mehanizmima koji omogućuju postizanje veće kvalitete života i osobnoga zadovoljstva. Spomenuti autori ističu da je pozitivna psihologija pružila različite poglede za razumijevanje ljudskog iskustva i otvorila dijalog zajedničkom proučavanju (s drugim disciplinama) pozitivnih stanja i osobina pojedinca.

Može se primijetiti da navedene definicije sažimaju kako je pozitivna psihologija posvećena proučavanju osobne dobrobiti i mnogih aspekata s time usko povezanih. Šira definicija pojma dovela bi do potvrde da je pozitivna psihologija proučavanje ljudskih vrlina kao što su optimizam, kreativnost, unutarnja motivacija, odgovornost i smisao (Delle Fave, 2004).

Slijedom prethodnoga, ako bi se htjela naglasiti novost u znanstvenom istra-

živanju pozitivne psihologije, onda je to upravo isticanje važnosti promicanja izgradnje pozitivnih aspekata ljudskog bića i, na taj način, ispunjavanja života ljudi srećom, dobrobiti i smislom kroz razvoj osobnih kapaciteta. Cilj ovoga interesa nije ništa drugo nego pridonijeti novom znanju o ljudskoj psihi – ne samo kao pomoći u rješavanju problema mentalnog zdravlja koje mogu imati pojedinci, nego poradi postizanja bolje kvalitete života i dobrobiti, a sve bez odstupanja od najkompleksnije znanstvene metodologije, tipične za psihološke znanosti. Pozitivna psihologija predstavlja novu točku pogleda iz kojega se bolje razumije psihologija i mentalno zdravlje te koji nadopunjuje i podupire postojeće (Vera Poseck, 2006).

Samo ćemo spomenuti da su znanstvenici koji se bave ovim novim područjem psihologije usmjereni na sve ono pozitivno što život čini vrijednim življenja. Među najvažnijim znanstvenicima pozitivne psihologije širom svijeta jesu: Martín Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi, Ed Diener, Chris Peterson, Anthony Grant, Ruut Veenhoven, Antonella Delle Fave, Carmelo Vázquez, María Martina Casullo i dr. (Castro Solano, 2010). U Hrvatskoj djeluju: Majda Rijavec, Dubravka Miljković, Neala Ambrosi-Randić, Ingrid Brdar, Josip Burušić, Ljiljana Kaliterna Lipovčan i dr. (<http://www.pozitivna-psihologija.com/index.html>).

Dobrobit – subjektivna i psihološka

Briga i zanimanje za proučavanje dobrobiti ljudi i čimbenika koji tome pridonose nisu isključivo predmet pozitivne psihologije, ali Seligman je prepoznao važnost identificirati te trendove, imenovati ih i prilagoditi znanstvenom istraživanju (Gancedo, 2008; Linley i sur., 2006). Stoga, u području pozitivne psihologije dobrobit se smatra temeljnim konstruktom pozitivnog funkcioniranja pojedinca te bitnim životnim ciljem (Rijavec, 2015).

Ryff i Singer (1998, 2008) istraživali su pitanje dobrobiti, oslanjajući se na Aristotelove misli i opisujući dobrobit ne samo kao pojednostavljeno postignuće zadovoljstva, već kao težnju k savršenstvu koja predstavlja ostvarenje istinskog potencijala osobe. Ryff i Keyes (1995) zastupali su mišljenje da je potrebno razlikovati psihološku dobrobit od subjektivne dobrobiti pa su stoga predložili višedimenzionalni pristup mjerenju psihološke dobrobiti koji proučava šest različitih aspekata: samoprihvatanje, pozitivni odnos s drugima, autonomiju, ovladavanje okolinom, svrhu života i osobni rast.

Kao što smo ranije spomenuli, Svjetska zdravstvena organizacija navodi da zdravlje, zajedno s tjelesnom i socijalnom dobrobiti, nužno uključuje i psihološku dobrobit, a mentalno zdravlje definira kao stanje blagostanja u kojem je čovjek svjestan vlastitih sposobnosti, sposoban nositi se sa životnim izazovima te doprinositi zajednici i društvu u kojemu živi (García-Alandete, 2014).

Pozitivna psihologija razlikuje dvije vrste dobrobiti. Konstrukcije subjektivne dobrobiti i psihološke dobrobiti odnose se na dva različita pristupa u proučavanju blagostanja. To su dva temeljna pristupa istraživanju dobrobiti: hedonistički (subjektivna dobrobit) i eudemonistički (psihološka dobrobit) (Ryan i Deci, 2001).

a) *Hedonistička (subjektivna) dobrobit* - u fokusu su istraživanja koja analiziraju iskustvo zadovoljstva svojim životom; dimenziju užitka, zbog sebe samoga - kao isključivo osobnu i subjektivnu dobrobit, povezanu s ugodnim senzacijama i pozitivnim emocijama. Navedeni pristup istraživanja subjektivne dobrobiti jest hedonistička perspektiva (Vielma i Alonso, 2010). Subjektivna dobrobit ukazuje na stupanj u kojemu ljudi misle i osjećaju da je njihov život dobar, a kolokvijalno to odgovara konstruktumu *sreće* (Lucas i Diener, 2008). Budući da je pojam *sreće* kontroverzan i njegova konceptualizacija nije lišena poteškoća i netočnih ideja (Lukas, 2001) u ovom radu pojmovi *sreća* i *subjektivna dobrobit* smatrat će se ekvivalentnima. Hedonistička ili subjektivna dobrobit definira se u terminima zadovoljstva te izbjegavanja neugode. Takav pristup istraživanju dobrobiti usmjeren je na visoku razinu životnog zadovoljstva, visoku razinu pozitivnih i nisku razinu negativnih emocija. Subjektivna dobrobit uključuje različite načine na koje ljudi procjenjuju i doživljavaju svoj život (Tov i Diener, 2013).

b) *Eudemonistička (psihološka) dobrobit* - u fokusu istraživanja je usmjerenost na proučavanje osobnog rasta, svrhe u životu i samoostvarenja. Prema eudaimonskom gledištu optimalna dobrobit zahtijeva razlikovanje između potreba ili želja čije zadovoljstvo dovodi do trenutnog (hedonskog) užitka od svih onih potreba koje su ukorijenjene u ljudskoj prirodi i čije ostvarenje potiče ljudski rast te dovodi do blagostanja (eudaimonije) u širem smislu toga pojma. Stoga, prema ovoj perspektivi, dobrobit nije toliko rezultat ili krajnje stanje, nego proces osobne spoznaje istinske ljudske prirode (Vielma i Alonso, 2010).

Zanimljivo je spomenuti kako Lomas (2021: 61) nudeći definiciju dobrobiti navodi da je to „dinamičko postizanje optimalne ravnoteže i harmonije u bilo

kojem i, idealno, u svim aspektima života“. Autor, u svom spomenutom članku, u prilog tome navodi istraživanje svjetske percepcije sreće u kojemu je utvrđeno da je za sreću najistaknutija kategorija harmonija/ravnoteža, koja, osim same ravnoteže i harmonije sadrži značajke poput unutarnjeg mira i spokoja (Delle Fave i sur., 2011; 2016, prema Lomas, 2021).

Valja napomenuti da su u poimanju dobrobiti važne međukulturne sličnosti jer ističu našu zajedničku ljudskost i nagovještavaju koji čimbenici mogu biti temeljni za dobrobit. Međutim, ljudi različitih kultura razlikuju se obzirom na to što povezuju s vlastitom dobrobiti te kako to doživljavaju (Tov i Diener, 2013). Istraživači Diener i sur. (2009) tvrde da su kulturološke razlike povezane s percepcijom subjektivne dobrobiti. Naprimjer, istraživanje pokazuje da su aspekti poput samopoštovanja i ekstraverzije povezani s malo zadovoljstva i ugone u kolektivističkim kulturama, za razliku od onoga što se događa u više individualističkim kulturama. Aspekti poput osnovnih potreba, vjerovanja, vrijednosti, ciljeva, posjedovanja sredstava za život, između ostaloga, utječu na percepciju dobrobiti koju osoba ima. Te i druge varijable imaju različite konotacije u različitim kulturama. Stoga međukulturno istraživanje promiče cjelovitije razumijevanje odnosa između uvjeta okoline i dobrobiti, smatraju Diener i sur. (2009).

Smisao života u funkciji čovjekove dobrobiti

Koji je smisao života? Ovo je i dalje jedno od najčešće postavljenih pitanja. Filozofi su kroz povijest pokušavali pronaći odgovor na ovo pitanje. Također su istraživali spomenuti konstrukt smisla. Posebno je to u središtu logoterapije. Uz to pozitivna psihologija pitanje o tome zbog čega život vrijedi živjeti smatra jednim od najvažnijih istraživačkih problema.

Kao što smo ranije spomenuli, pozitivna psihologija ima veze s drugim teorijama humanističke psihologije čiji su istraživači proučavali iste ili slične koncepte, usmjerene na pozitivne aspekte ljudske prirode, kao što je i smisao života. Prema tome, tri modela koja je Seligman predložio za sreću i elementi kasnijeg PERMA modela donekle se slažu s pristupom koji je Frankl u svojoj logoterapiji ponudio kako bi čovjek pronašao smisao osobnog života. Oba autora ističu da čovjek ima sposobnost dati smisao životu razvijajući osobne vrline i sposobnosti, prema Seligmanu, ili otkrivajući svoj poziv ili misiju, prema Franklu. Seligman smatra da je čovjek sposoban primijeniti osobne snage i

vještine za razvoj i postizanje viših ciljeva, nečeg važnijeg i višeg od sebe, staviti vlastite snage u službu nekomu ili nečemu za što smatra da je veće ili važnije od njega samog, kao što su obitelj, zajednica, itd., a to životu daje smisao, posljedično i zadovoljstvo i dobrobit. Frankl shvaća čovjeka kao slobodno bića koje ga ne „nagone” nikakvi impulsi, nego ima odgovornosti i sposobnost pronaći i realizirati skriveni smisao vlastite egzistencije. Nasuprot težnji za užitkom, čovjek teži k smislu, tj. k ostvarenju osobnog i specifičnog životnog zadatka. Čovjek se dobro osjeća, prema Franklu, kada se realizira, tj. kada postane ono što treba postati, kada prihvaća svoj život kao zadatak i kada u njemu otkrije i ispuni smisao (Seligman, 2003; Frankl, 2010).

Dakle, smisao je konstrukt usko povezan s dobrobiti. Kao izraz zadovoljavajućeg života razvio ga je već spomenuti bečki psihijatar i neurolog, utemeljitelj logoterapije, Viktor Emil Frankl. Za Frankla smisao je srž motivacijske teorije logoterapije. Iskustvo da život ima smisla za Frankla „primarna je motivacijska sila u čovjeku“ (Frankl, 2010: 92). Osnovna briga čovjeka, tvrdi Frankl (2010), nije kako u životu pronaći zadovoljstvo i izbjeći neugodu, patnju, nego kako pronaći smisao svojega života. Čovjekova sloboda ne znači osloboditi se uvjetovanosti, nego naučiti kakav stav zauzeti prema njoj. Zauzimanje stava prema neugodi, patnji znači vježbati slobodu. Na taj način čovjek transcendirira svijet u kojem živi zajedno sa svim njegovim neugodama i negativnostima. S druge strane, čovjek može naizgled živjeti život pun raznih zadovoljstava, a u sebi osjećati besmisao svega onoga što posjeduje. Na vlastitom primjeru iskustva života u koncentracijskom logoru Frankl je pokazao da čovjek može u naizgled potpunom beznađu i patnji pronaći smisao. Ako i patnju prihvatimo kao zadatak, ako prolazeći kroz nju nađemo smisao, onda smo postigli i dobrobit. A zašto tražimo smisao u svom životu? Odražava li se možda važnost osjećaja smisla u životu u dobro poznatoj Nietzscheovoj rečenici koju citira Viktor Frankl: „Onaj koji ima *zašto* živjeti može se nositi s gotovo svakim *kako*“? (Frankl, 2010: 11). U ovim riječima vidimo moto primjenjiv u svakoj životnoj situaciji, u svakoj odgojnoj praksi.

Prema Franklu (2010), smisao života, a time i dobrobit, može se dobiti slijedeći tri glavna puta: put vrijednosti kreativnosti (ono što ljudsko biće daje svijetu u obliku rada, stvaranja i preobrazbe), put vrijednosti iskustva (koje uzima iz svijeta besplatno u obliku umjetničkog, filozofskog i književnog iskustva) i put vrijednosti stava (stav koji se zauzima prema svemu što postoji u svijetu). Ti se putevi razlikuju od osobe do osobe, a oblikuju ih kultura, etnički

identitet, sociodemografski čimbenici i stadij života u kojem se nalazi svaki pojedinac. Postizanje smisla pozitivno je povezano s percepcijom i iskustvom slobode, odgovornosti i samoodređenja, ispunjavanjem vitalnih ciljeva, pozitivnom vizijom života, budućnosti i sebe te samospoznajom. Ryff i Keyes sugeriraju da komponenta mentalnog zdravlja uključuje osobno uvjerenje i osjećaj da život ima smisao (Ruff i Keyes, 1995, prema García-Alandete, 2014). Empirijska istraživanja s tim u vezi pokazuju da je postizanje životnog zadovoljstva povezano s mentalnim i fizičkim zdravljem, preventivno djeluje na depresiju i beznađe i izvor je sposobnosti za suočavanje s nepovoljnim životnim situacijama, dobrobiti i percepcijom osobnog samoostvarenja. Spomenuti Ryff i Keyes otkrili su, na uzorku od 1108 odraslih, pozitivne veze između nekoliko varijabli povezanih sa smislom života i različitih pokazatelja psihološke dobrobiti, kao i negativne korelacije između tih pokazatelja i psihološkog stresa (Ruff i Keyes, 1995, prema García-Alandete, 2014). Brassai i sur. (2011) u istraživanju skupine rumunjskih adolescenata pronašli su da je smisao života igrao zaštitnu ulogu u zdravlju, značajno smanjujući rizična ponašanja (upotreba supstanci, nedostatak tjelesnih vježbi, poremećaj prehrane), a također je bio jako povezan s psihološkom dobrobiti.

Sažeto, empirijske studije pokazuju da kada život nije življen sa smislom, nastaje egzistencijalna frustracija (egzistencijalna praznina), negativno kognitivno-emocionalno-motivacijsko stanje koje bi bilo povezano s beznađem, koje pak karakterizira sumnja u zadovoljstvo životom. Ljudi izloženi situacijama velikih nedaća, snažnog stresa i generatora beznađa, mogu pasti u stanje egzistencijalne praznine, noogene depresije, fenomenološki i psihološki suprotno iskustvu postizanja smisla, nade, dobrobiti i sreće (García-Alandete, 2014). U vezi s tim, Yalom je upozorio da je egzistencijalna praznina povezana s psihopatologijom, dok je postizanje životnog zadovoljstva povezano s vrijednostima i jasnim, definiranim osobnim životnim ciljevima te osobnom predanošću cilju (Yalom, 1980, prema García-Alandete, 2014). Istraživanje među 969 filipinskih studenata pokazalo je da je uspostavljen izravan odnos između subjektivne dobrobiti i vitalnog značaja, jer rezultati su pokazati da studenti s jasnijim životnim smislom imaju bolji razvoj i ostvaruju veću sreću u životu (Santos i sur., 2012).

PRIMJENA POZITIVNE PSIHOLOGIJE U ŠKOLI

Mogućnost bavljenja pozitivnom psihologijom kojoj je cilj promicanje individualnih resursa i potencijala djece, mladih i odraslih, ima važne implikacije na najrazličitija područja, od studija dječje psihologije, školske psihologije, kliničke psihologije do savjetovanja i profesionalnog usmjerenja i, konačno, utječe na dobrobit radnika, a time i na kvalitetu rezultata u smislu pojedinačnih i organizacijskih ishoda učinka. Dakle, primjena pozitivne psihologije nije ograničena samo na osobnu domenu pojedinca, već je također moguća njezina primjena i u obiteljima, odgojno-obrazovnim ustanovama, na radnim mjestima i slično. Mogućnost široke primjene u različitim područjima života je definitivno jedna od dobrih strana pozitivne psihologije kao društvenog instrumenta, koja zaslužuje biti još više predmet znanstvenog istraživanja (Marujo i sur. 2013).

Područja primjene pozitivne psihologije, kao što smo spomenuli, brojna su i vrlo široka, a programi intervencije raznoliki su i primjenjuju se širom svijeta. Ne iscrpljujući popis, postoje poznate i testirane primjene u područjima kao što su organizacije, tjelesno zdravlje, obrazovanje, psihoterapija, slobodno vrijeme, sport i dr. Budući da djeca i mladi veći dio svojega dana žive izvan obiteljskog doma, odnosno u školskom okruženju, postaje sve važnije učiniti ga ugodnim i zdravim, kako s materijalne točke gledišta, tako i s gledišta međuljudskih odnosa, a sve to zbog prioriteta dobrobiti učenika. Unutar okvira funkcija i zadaća škole nužni su i programi koji imaju za cilj promicanje dobrobiti učenika. Kada je Seligman osnovao pozitivnu psihologiju (Seligman i Csikszentmihalyi, 2000), postavio je temelje odgoja djece u perspektivi pozitivne psihologije. Otdada više se aktualizira nužnost dijaloga psihologije i pedagogije s ciljem definiranja pozitivne orijentacije u odgojnoj praksi, tj. stvaranje pozitivne pedagogije kao nove subdiscipline pedagogijske znanosti kako navodi Bognar i Simel (2013). Pozitivna orijentacija, što je uostalom ideja i humanističke psihologije i pozitivne psihologije, u odgoju podrazumijeva postavljanje naglaska na produktivne mogućnosti svih sudionika odgojnog procesa. To pozitivno nije odgoju nametnuto u obliku univerzalnih vrlina, već sudionici odgojnog procesa usvajaju i razvijaju one vrline koje smatraju važnima za ono što žele vlastitim slobodnim djelovanjem postići (Bognar i Simel, 2013).

U dijalogu pozitivne psihologije i pozitivne pedagogije važnu ulogu ima

institucionalni kontekst škole, odnosno mogućnosti koje se nude kako bi se utjecalo na pozitivna stanja i vrijednosti učenika. Rijavec i sur. (2008) mislje- nja su kako bi škole trebale provoditi programe pozitivne psihologije na razini cijele institucije, a ne se samo baviti pojedinim aspektima pozitivnog odgo- ja. Takav holistički pristup potvrđuju rezultati longitudinalnih istraživanja o učinkovitosti programa pozitivnog odgoja, tj. odgoja usmjerenog na tradi- cionalne vještine i na sreću, odnosno dobrobit učenika. Istraživanje koje su proveli Ivanković i Rijavec (2012) s učenicima razredne nastave pokazalo je da program pozitivne psihologije može biti učinkovit za podizanje optimizma kod učenika.

Sam konstrukt pozitivnog odgoja u psihologiju je uveo Seligman (2003). Dosadašnja su istraživanja potvrdila da se vještine i stavovi koje vode k do- brobiti mogu poučavati u školama (Miljković, 2017; Seligman i sur., 2009). A škole su mjesto gdje upravo do izražaja dolazi dijalog i ključna poveznica iz- među pozitivne psihologije i pozitivne pedagogije jer su usmjerene na aktivan, produktivan razvitak ljudskih potencijala, na pozitivne djetetove mogućnosti (Bognar i Simel, 2013). Tu je nužan i dijalog s logoterapijom koja usmjerava osobu na angažiranje snaga u pronalasku vlastitog smisla, a time i dobrobiti (Frankl, 2010).

Putokaze za mogući razvitak ljudskog potencijala radi dobrobiti, kao što smo već ranije spomenuli, predložio je Seligman kroz svoja, u početku tri modela (ugoda život, predani život i smislen život), a kasnije PERMA model (pozitiv- ne emocije, angažman, međuljudski odnosi, svrha, postignuća). To su putevi koji se donekle slažu s pristupom koje je Frankl ponudio kako bi čovjek prona- šao smisao osobnog života (vrijednosti: kreativnost, iskustvo i stav). Spajanjem obje perspektive nudi se teorijsko-praktična formulacija koja kroz programe u školi želi biti primijenjeni vodič za razvoj temeljnih vještina, smislenog ži- vota i dobrobiti učenika (Frankl, 2010; Seligman, 2003). Nadalje, Seligman i sur. (2009) u svom istraživanju ističu tri razloga zbog kojih bi se pozitivna psihologija trebala podučavati u školama. Prvi je velik broj slučajeva depresije među mladima; drugi, kao sredstvo za povećanje zadovoljstva životom, i treći kao pomoć za poboljšanje učenja i kreativnog razmišljanja. On navodi studije posljednjih godina koje otkrivaju da dobrobit poboljšava učenje (tradicionalna svrha obrazovanja) i da pozitivan stav povećava kreativno razmišljanje i holi- stičko razmišljanje.

U literaturi se navodi niz različitih programa iz područja pozitivne psiholo-

gije koji su se primjenjivali u svrhu pokušaja postizanja optimalnijeg i smislenijeg funkcioniranja pojedinca. Kao primjer spomenut ćemo kako već postoje pozitivni učinci programa pozitivne psihologije koji se provode u školama, poput onih samog Seligmana i sur. (1995) *Penn Resiliency Program*; program *Aulas Felices* u Španjolskoj (Arguís i sur. 2010, prema Palomera Martín, 2017). Također, u našim školama provodili su se slični programi kao što je *Kako biti bolji* (Miljković i Rijavec, 2006) koji je za cilj imao poticanje pozitivnih emocija, povećanje psihološke koristi. Program je uključivao teme poput uočavanja i pamćenja pozitivnih događaja, opraštanja, zahvalnosti, suprotstavljanja pesimizmu i slične. Rezultati su pokazali da je sudjelovanje u programu značajno utjecalo na više rezultate na skali općeg zadovoljstva i pozitivnih emocija kod učenika u odnosu na one učenike koji nisu sudjelovali u programu (Miljković i Rijavec 2007 prema Miljković, 2017). Strukturirani programi koji bi se temeljili na razvoju vrlina i snaga pojedinca su alati za prevenciju odstupanja od normalnog razvojnog procesa, ali i za ispravljanje i korigiranje neadaptivnog razvojnog puta prema pozitivnijim ishodima (Yates i sur. 2015, prema Miljković, 2017).

TABLICA 1. Vrline i snage (karaktera) /Peterson i Seligman, 2004./

VRLINE I SNAGE					
MUDROST	HRABROST	HUMANOST	PRAVEDNOST	UMJERENOST	TRANSCEDENTNOST
kreativnost	hrabrost	ljubav	građanstvo	sposobnost oprostiti	sposobnost za uživanje
znatiželja	ustrajnost	ljubaznost	jednakost	skromnost	zahvalnost
mentalna otvorenost	integritet	socijalna inteligencija	rukovodstvo	razboritost	nada
želja za učenjem	vitalnost			samokontrola	humor
perspektivnost					duhovnost

Izvor: <https://www.brickfieldidiomas.com/psicologia-positiva-aplicada-a-la-educacion/>

Za uspostavu kriterija za formulaciju dobrog života Seligman se vraća Aristotelovom pojmu vrlina koje operacionalizira u obliku karakternih snaga, a koje mogu dovesti do preispitivanja obrazovanja jer je to prikladan prostor za razvoj osobnih mogućnosti djece i mladih. Te vrline smatra univerzalnima, što

znači da bi trebale vrijediti za sve ljude bez obzira na povijesno-kulturološko vrijeme i mjesto življenja. Međutim, iako su Seligmanove vrline i karakterne osobine cijenjene u svim kulturama, još uvijek je nedovoljno istraženo u kojoj su mjeri te vrline uistinu univerzalnog karaktera i na koje se načine manifestiraju u različitim kontekstima života (Rijavec i Miljković, 2006). U nastavku donosimo klasifikaciju temeljnih vrlina i pozitivnih ljudskih osobina koje se kroz razne programe mogu promicati i u školama.

U prethodnoj tablici navedene vrline i snage, koje je usvojila i sistematizirala pozitivna psihologija, idu u smjeru razvoja naše sposobnosti da *budemo uistinu ljudi*, tj. u skladu s percepcijom sretno osobe. Tih šest grupa temeljnih vrlina i dvadeset i četiri osobine svrstanih u neku od navedenih grupa za pozitivnu psihologiju čini dobar karakter funkcija za optimalno funkcioniranje osobe. Upravo usvajanjem i razvijanjem tih vrlina čovjek osjeća dobrobit. Drugim riječima, posjedovanje ili neposjedovanje vrlina čini razlike između doživljavanja sreće i psihološkog blagostanja u životu ili ne, smatraju Peterson i Seligman (2004).

Prema Pawelski (2009), intervencija mora biti pozitivna i utemeljena na konstruktivnom poboljšanju kao filozofskoj osnovi, tj. usredotočena na povećanje osobnih resursa učenika, a ne na smanjenje negativnog. Treba biti usmjerena na povećanje dobrobiti kroz tri stupa pozitivne psihologije (pogađanje pozitivnog utjecaja, primjena snaga i odgajanje za smisao). U tom smislu ne možemo zanemariti važnu ulogu koju škola ima – od toga da je ona ne samo sretno mjesto u kojem djeca uživaju i dolaze s entuzijazmom, nego i mjesto na kojem uče biti sretni (López i sur. 2011). Uzimajući u obzir da su korištenje pozitivnih resursa i pozitivna očekivanja budućnosti ključni za kreativnost i napredak Santos i sur. (2020) preporučuju da se ti stavovi razvijaju i sad kad smo suočeni s izazovima pandemije COVID-19 za uspostavu ravnoteže, mentalnog zdravlja i dobrobiti pojedinca i društva. Posebno takav pristup je nužan u radu s djecom i mladima u školi. U vrijeme današnjice obilježeno rizikom od egzistencijalne praznine i neizvjesnosti, treba psihologiju i pedagogiju, koje su sposobne razvijati pozitivne resurse čovjeka, kreirati kroz kulturu dobrobiti i usmjeravati na pronalazak životnog smisla u svim životnim situacijama. Takvu paradigmu pozvani smo provoditi i u odgojno-obrazovnim ustanovama.

POZITIVNA PSIHOLOGIJA – NEKA PROPITKIVANJA I PERSPEKTIVE

Prema različitim autorima pozitivna psihologija predstavlja se kao nova znanost, nova paradigma, novi pokret ili novi trend. Svi pojmovi nisu bez kritike, prva dva su preambiciozna, a posljednja dva previše fleksibilna i dvosmislena (Gancedo, 2008). Osim kvalifikatora s kojima je imenovana, pozitivna psihologija doživljava i druge kritike koje je potrebno uzeti u obzir. Jedna od prvih zamjerki jest da pozitivna psihologija ne dodaje nikakvu novinu radu psihologa. Brojni su autori u povijesti psihologije radili s konstruktorima kojima se bavi pozitivna psihologija. Seligmanov doprinos novim horizontima u psihologiji možda je spajanje velike lepeze različitih linija istraživanja i autora koji su radili na pozitivnim pitanjima i kristalizirali u pokretu razne struje, kao Seligmanov pristup, stavljajući dobrobit u središte psiholoških istraživanja (Gancedo, 2009). Međutim, pozitivna psihologija još uvijek duguje konstrukciju jedinstvenog epistemološkog modela koji uzima u obzir dobrobit, budući da postoji preklapanje konstrukata i teorijskih koncepata umjesto jedinstvene i dosljedne paradigme.

Kada je riječ o odrednicama dobrobiti u teoriji pozitivne psihologije, jedna od prisutnijih dvojbi vezana je uz pitanje treba li težiti materijalnoj dobrobiti ili veću pozornost polagati na socijalne odnose, što se u znanstvenim istraživanjima prepoznaje u nizu potraga za odrednicama dobrobiti (Diener i sur., 2009; Tay i Diener, 2011). Ili prema teoriji logoterapije, odgovor treba tražiti u tome da dobrobit proizlazi iz smislenog života, jer se „čovjek smatra bićem kojemu je glavna briga ostvarenje smisla, a ne zadovoljavanje poriva i instinkata, mirenje konfliktnih zahtjeva, ida, ega i superega ili puko prilagođavanje društvu i okruženju“ (Frankl, 2010: 96). Nadalje, utemeljitelj logoterapije, s kojim se slažemo, smatra da „ljudsko biće ne teži za srećom, nego je u potrazi za razlogom da postane sretno ostvarivanjem potencijalnog smisla, postojećeg i dormantnog u određenoj situaciji“ (Frankl, 2010: 126).

Izazovi za pozitivnu psihologiju jesu i mnogobrojni faktori dobrobiti i sreće i teško ih je generalizirati, a razlog je tomu što postoji mnogo pojedinačnih varijabli pa je gotovo nemoguće uspostaviti opća pravila koja vrijede za sve, kao npr. prethodna iskustva, kontekst življenja, zdravstveno stanje, dob i ostalo. Navedeni faktori mogu olakšati ili onemogućiti stanje dobrobiti. Druga vrlo važna varijabla jest sposobnost prilagodljivosti, koja je povezana s osobnošću

pojedina. Poznato je da neki očajavaju zbog objektivno gledano sitnice, a drugi su u stanju izdržati i prevladati velike poteškoće. Dobrobit je multidimenzionalni koncept koji obuhvaća fizičko i mentalno zdravlje, samostalnost, socijalne odnose, osobna uvjerenja i kontekst u kojemu pojedinac živi. Ovi različiti koncepti međusobno se prožimaju, ali im je zajedničko to što uvažavaju i mjere subjektivne doživljaje pojedinaca, a ne objektivne životne okolnosti u kojima osoba odrasta. Dobrobit uključuje cijeli niz čimbenika koji oblikuju ono što cijenimo u životu i ne poistovjećuje se s materijalnim dobrom, uključuje mogućnosti koje ljudi imaju, značenje i smisao koje pridaju svojem životu i način na koji uživaju u onome što imaju (Kaliterna-Lipovčan i Brajša-Žganec, 2017).

Jedna od kritika usmjerenih pozitivnoj psihologiji pitanje je rješavanja tragične dimenzije ljudskoga postojanja. Pozitivna psihologija bila bi kriva za elitizam, ako bi se odnosila samo na one koji imaju privilegiju živjeti životom mira i prosperiteta. Psihologija koja se isključivo usredotočuje na pozitivna iskustva sretnih ljudi bila bi jednako neodgovorna kao i medicina koja se fokusira samo na zdrave ljude. Stoga navedena ograničenja jasno ističu potrebu integriranja negativnih i pozitivnih iskustava u zrelu pozitivnu psihologiju koja nudi „da“ životu, unatoč svim negativnim i problematičnim aspektima ljudskog postojanja. Dakle, pozitivna psihologija ne može se temeljiti isključivo na pozitivnim iskustvima i pozitivnim afektima. Mora biti dijalektična, paradoksalna i integrativna, i za negativna i za pozitivna iskustva. Tako, smatra Wong (2016), npr. nada nije odsutnost beznađa, već sposobnost nadanja unatoč beznađu, a optimizam nije odsutnost pesimizma, već sposobnost da se on nadiđe i preobrazi. Nadalje, Wong (2016) smatra da je pozitivna psihologija suštinski egzistencijalna jer se bavi temeljnim pitanjima o ljudskom postojanju kao što su: Koji je dobar život? Zbog čega je život vrijedan življenja? Kako biti sretan? Međutim, ta se egzistencijalna pitanja ne mogu u potpunosti riješiti samo istraživanjem pozitivne psihologije, smatra autor, nego se treba pozabaviti i prepoznavanjem egzistencijalnih tjeskoba ljudi i otkrivanju bogatstva proživljenog iskustva i brojnih putova do dobrobiti i smislenog života.

Izazov pred pozitivnom psihologijom, smatra Vera Poseck (2006), stvaranje je vlastite pozitivne terminologije koja nadopunjuje brojne pojmove prisutne u tradicionalnoj psihologiji. Također, treba ponuditi nove instrumente i metodologije procjene, usredotočene na utvrđivanje snaga pojedinaca, kako bi se usmjeravala na prevenciju i poboljšanje osobnoga razvoja ljudi. Izazov pred

pozitivnom psihologijom jest i osmišljavanje novih interventnih programa i tehnika usmjerenih razvoju vrijednih resursa koji pojedinci, grupe i zajednice zasigurno posjeduju. Pozitivni učinak ovog razvoja neće biti samo za pojedinca, nego i za društvo koje se neprestano susreće s novim izazovima na putu prema vlastitom napretku. Dosadašnja literatura ukazuje da se većina pozitivnih psihologa i dalje ograničava na istraživanje sreće u normalnim životnim okolnostima. Međutim, ljudski život obilježen je i patnjama, neizvjesnostima i ostalim nedaćama što svjedoči i ovo doba u kojemu se COVID-19 nameće kao globalni izazov za istraživanje (drugih) ishodišta sreće koja također mogu pridonijeti dobrobiti, mentalnom zdravlju i smislenom življenju, i u vremenu loših informacija i događanja, u sveopćem kriznom i neizvjesnom okruženju, zapravo u uvjetima u kojima je teže gajiti pozitivne osjećaje.

ZAVRŠNO PROMIŠLJANJE

Iskustvo kvalitetnog i ispunjenog života, dobrobiti, pozitivne emocije, sreće i smisla u načelu težnja je svakoga čovjeka. Tome u prilog svjedoči i literatura - kako iz područja filozofije, psihologije i psihijatrije - od antike do naših dana dokazujući da promicanje životne dobrobiti s fizičkog gledišta čini psihološku i socijalnu vrijednost i društvenu potrebu. Postulate pozitivne psihologije, posebno dobrobiti i smisla, o kojima je više bilo riječi na prethodnim stranicama, važno je i ponovno aktualizirati u našim školama jer su povezani s aspektima koji mogu pomoći da se izazovi (kao što je i situacija kovid pandemije) rješavaju na konstruktivniji način, da se bolje upravlja neizvjesnošću te pronade dobrobit i smisao u svakoj životnoj situaciji - upravo koristeći pozitivne vrline i snage pojedinca i zajednice.

Smatramo važnim diskurs odgovornosti za korištenje vlastitih resursa kombinirati s nizom mjera koje olakšavaju suočiti se s realnošću, prihvatiti promjene koje se događaju, a istovremeno njegovati nadu, pronaći smisao i otkriti dobrobiti i u ovakvim situacijama. Nada se ne bi trebala temeljiti samo na želji za oporavkom „starog normalnog“ života, jer ćemo naravno uspostavljati bivša druženja i aktivnosti, već zato što ćemo naučiti nove načine odgovornosti za svoju dobrobit, dobrobit drugih, ljudske zajednice te nove načine traženja one bitne dimenzije čovjeka koja osigurava smislom ispunjeno življenje, a time i sretan život bez obzira na okolnosti u kojima se živi. Ako egzistencijalna

dobrobit prožima život smislom, iz toga slijedi da nedostatak svrhe ili smisla života može dovesti do nedostatka želje za životom. Stoga se nužno nameće potreba prigrлити ideju života koji se mora živjeti u potpunosti, odnosno težiti i ostvariti ono najveće izražavanje subjektivnog potencijala kojeg svaki pojedinac posjeduje (Ryan i sur. 2008), a to je put do dobrobiti koja je proces osobne spoznaje istinske ljudske prirode (Vielma i Alonso, 2010). Svima nam se pruža prilika preispitati životne prioritete, projekte, naučiti nove načine života, jednostavnije i usmjerenije na korištenje pozitivnih resursa, pozitivne i smislene odnose, a u tome važnu ulogu ima upravo pozitivna psihologija u dijalogu s drugim pravcima psihologije, posebno logoterapijom te ostalim srodnim disciplinama kojima je čovjek u središtu interesa.

LITERATURA

- BOGNAR, B., S. SIMEL. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20 (1): 137–168. <https://hrcak.srce.hr/109523> (pristupljeno 27. ožujka. 2021.).
- BRASSAI, L., B. PIKO, M. F. STEGER. (2011). Meaning in Life: Is It a Protective Factor for Adolescents, Psychological Health? *International Journal of Behavioral Medicine*. 18 (1): 44–48.
- CASTRO SOLANO, A. (2010). Ensayo: Psicología positiva: ¿Una nueva forma de hacer psicología? *Revista de Psicología*, 6, 11. <https://core.ac.uk/download/pdf/32622117.pdf> (pristupljeno 21. ožujka. 2021.).
- DELLE FAVE, A. (2004). Editorial: Positive Psychology and the pursuit of complexity. *Ricerche di Psicologia. Special Issue on Positive Psychology*. 27: 7–12.
- DIENER, E., S. OISHI, R. E. LUCAS. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. U: Lopez, S. J. i Snyder, C. R. (ur.), *Oxford handbook of positive psychology*, Oxford, University Press, str. 187–194.
- FRANKL, V. E. (1946). *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse*. Wien, Franz Deuticke.
- FRANKL, V. E. (2010). *Čovjekovo traganje za smislom*. Zagreb, Planetopija.
- GABLE, S. L., J. HAIDT. (2005). What (and why) is positive psychology? *Re-*

- view of General Psychology*, 9: 103–110.
- GANCEDO, M. (2008). Historia de la psicología positiva. Antecedentes, aportes y proyecciones. U: Casullo, M. M. (ur.), *Prácticas en psicología positiva*, Buenos Aires, Lugar.
- GANCEDO, M. (2009). Psicología Positiva: posible futuro y derivaciones clínicas. *Psicodebate*. 9: 15–26.
- GARCÍA-ALANDETE, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. En-clav. pen. 8. 16: 13-29. ISSN 2594-1100. http://www.scielo.org.mx/article_plus.php?pid=S1870-879X2014000200013&tlng=es&lng=es (pristupljeno 27. ožujka. 2021.).
- IVANKOVIĆ, M., M. RIJAVEC. (2012). Utjecaj provođenja programa pozitivne psihologije na optimizam i razredno ozračje kod učenika četvrtog razreda osnovne škole. *Napredak*. 153 (2): 219–233. <https://hrcak.srce.hr/82872> (pristupljeno 27. ožujka. 2021.).
- KALITERNA-LIPOVČAN, LJ., A. BRAJŠA-ŽGANEC. (2017). Kvaliteta življenja, sreća i životno zadovoljstvo u Hrvatskoj i zemljama EU, te usporedbe sjeverozapadne i ostalih dijelova Hrvatske. *Radovi Zavoda za znanstveni rad Varaždin*. 28: 139–153. <https://doi.org/10.21857/mwo1vc5r3y> (pristupljeno 11. travnja. 2021.).
- KEYES, C. L. M., D. SHMOTKIN, C. D. RYFF. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 82 (6): 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007> (pristupljeno 18. travnja. 2021.).
- LINLEY, A., A. JOSEPH, S. HARRINGTON, A. WOOD. (2006). Positive psychology: Past, present and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*. 1 (1): 3–16.
- LOMAS, T. (2021). Life balance and harmony: Wellbeing's golden thread. *International Journal of Wellbeing*. 11(1): 50–68. <https://doi.org/10.5502/ijw.v11i1.1477> (pristupljeno 18. travnja. 2021.).
- LÓPEZ, O., E. PIÑERO. A. SEVILLA, A. GUERRA. (2011). Psicología positiva en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1: str. 417–424.
- LUCAS, R. E., E. DIENER. (2008). Personality and subjective well-being. U: John, O. P., Robins R. W., i Pervin L. A. (ur.), *Handbook of personality: Theory and research*, New York, The Guilford Press, str. 795–814.
- LUKAS, E. (2001). *Paz vital, plenitud y placer de vivir. Los valores de la logote-*

- rapia*. Barcelona, Paidós.
- LUPANO PERUGINI, M. L., A. CASTRO SOLANO. (2010). Psicología positiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*, IV (1): 43–56. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v4n1/v4n1a05.pdf> (pristupljeno 27. ožujka. 2021.).
- LYUBOMIRSKY, S. (2019). The road to happiness is paved with a little gold, a lot of reporters, many emails, thousands of frequent flyer miles, and 604 hours of writing. *Perspectives on Psychological Science*. 14 (1): 26–28. <http://dx.doi.org/10.1177/1745691618808516> (pristupljeno 27. ožujka 2021.).
- MARUJO, H., L. M. NETO, L. S. BALANCHO. (2013). Emergência, desenvolvimento e desafios da psicologia positiva: Da experiência subjetiva à mudança social. *ECOS*, 3, 2. <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/1269/880> (pristupljeno 21. ožujka. 2021.).
- MILJKOVIĆ, D. (2017). Odgoj, obrazovanje i psihološka (ne)otpornost djece i mladih. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru*. 11: 33–46.
- PALOMERA MARTÍN, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: un cambio con raíces profundas. *Papeles del Psicólogo*. 38 (1): 66–71.
- PAWELSKI, J. (2009). Positive interventions: Theory, research and practice. Workshop. Documento presentado en First World Congress on Positive Psychology. *International Positive Psychology Association*, Philadelphia: EE.UU.
- PETERSON, C., M. E. P. SELIGMAN. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. New York, Oxford University Press.
- PIRES, J. G., M. F. O. NUNES, C. H. S. S. NUNES. (2015). Instrumentos Baseados em Psicologia Positiva no Brasil: Uma Revisão Sistemática. *Psico-USF, Bragança Paulista*. 20: 287–295. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712015200209> (pristupljeno 11. travnja. 2021.).
- Pozitivna psihologija <http://www.pozitivna-psihologija.com/index.html> (pristupljeno 25. travnja. 2020.).
- RIJAVEC, M. (2015). Treba li sreću poučavati u školi? *Croatian Journal of Education*. 17 (1): 229–240. <https://hrcak.srce.hr/137680> (pristupljeno 27. ožujka. 2021.).
- RIJAVEC, M., D. MILJKOVIĆ, I. BRDAR. (2008). *Pozitivna psihologija: znanstveno istraživanje ljudskih snaga i sreće*. Zagreb, IEP-D2.
- RIJAVEC, M., D. MILJKOVIĆ. (2006). *Pozitivna psihologija: psihologija čije je*

- vrijeme (ponovno) došlo. *Društvena istraživanja*. 15 (4-5 (84-85): 621–641.
- RYAN, R. M., V. HUTA, E. L. DECI. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*. 9: 139–170.
- RYAN, R., E. DECI. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*. 52: 141–166.
- RYFF, C. D., B. H. SINGER. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*. 9: 13–39.
- RYFF, C. D., B. SINGER. (1998). The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*. 9: 1–28.
- SANTOS, M. C. J., JR. C. MAGRAMO, JR. F. OGUAN, J. J. PAAT, E. A. BARNACHEA (2012). Meaning in life and subjective well-being: is a satisfying life meaningful? *Researchers World*, 3 (4): 32.
- SANTOS, M. C. J., Q. G. M. T. GIBIM, S. M. WECHSLER. (2020). Relação entre criatividade e otimismo: percepção de adultos. *Revista Iberoamericana de Criatividade e Inovação*. 1(1): 41–50. <https://recriai.emnuvens.com.br/revista/article/download/23/8> (pristupljeno 18. travnja. 2021.).
- SELIGMAN, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*. 54: 559–562.
- SELIGMAN, M. E. P. (2003). Positive psychology: Fundamental assumptions. *The Psychologist*. 16: 126–127.
- SELIGMAN, M. E. P. (2008). Positive Health. *Applied Psychology*. 57: 3–18.
- SELIGMAN, M. E. P., K. REIVICH, L. JAYCOX, J. GILLHAM. (1995). *The optimistic child: proven program to safeguard children from depression i build lifelong resilience*, NY, Houghton Mifflin Company. (Izdanje u RH: *Optimistično dijete*, Zagreb, IEP-D2, 2005.)
- SELIGMAN, M. E. P., M. CSIKSZENTMIHALYI. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 55 (1): 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5> (pristupljeno 11. travnja. 2021.).
- SELIGMAN, M. E. P., R. M. ERNST, J. GILLHAM, K. REIVICH, M. LINKINS. (2009). Positive Education: Positive Psychology And Classroom Interventions. *Oxford Review Of Education*. 35 (3): 293–311. <https://works.swarthmore.edu/fac-psychology/80> (pristupljeno 28. ožujka. 2021.).
- SHELDON, K. M., T. KASSER. (2001). Goals, congruence and positive well-being. New empirical support for humanistic theories. *Journal of humanistic*

- psychology*. 41: 30–50.
- TAY, L., E. DIENER. (2011). Needs and subjective well-being around the world. *Journal of Personality and Social Psychology*. 101 (2): 354–365. <https://doi.org/10.1037/a0023779> (pristupljeno 11. travnja. 2021.).
- TOV, W., E. DIENER. (2013). Subjective well-being. *Research Collection School of Social Sciences*. 1395: 1–7. https://ink.library.smu.edu.sg/soss_research/1395 (pristupljeno 27. ožujka. 2021.)
- VÁZQUEZ, C. (2006). La Psicología Positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*. 27: 1–2.
- VERA POSECK, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*. 27 (1): 3–8. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827102> (pristupljeno 11. travnja 2021.).
- VIELMA, J., L. ALONSO. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*. 49: 265–275.
- WONG, P. T. P. (2016). Existential Positive Psychology. *Psychology i Psychotherapy. International Journal of Existential*. 6, 1. <https://www.meaning.ca/web/wp-content/uploads/2019/10/179-13-370-2-10-20171211.pdf> (pristupljeno 21. travnja. 2020.).

POSITIVE PSYCHOLOGY – FROM ITS ORIGINS TO SCHOOL PRACTICE IN RELATION WITH PEDAGOGY AND LOGOTHERAPY

Mara PLAZA LEUTAR

Ministry of Education and Science

ABSTRACT

KEYWORDS:

applied positive psychology, meaning, positive psychology, school, well-being

Positive psychology is a relatively young branch of psychology that has only existed for two decades now. It deals with the research of human well-being in all its components. It focuses on the study and practice of positive emotions, strengths and virtues that make individuals, groups and institutions function and thrive optimally. Positive psychology constantly searches for the understanding of the person in its temporal, cultural and social environment, and the most adequate forms of mediation of the positive sides of the person for its well-being and the meaning of a fulfilled life.

This paper provides an overview of the factors that are the origin and development of positive psychology. It points to the psychological and subjective well-being of the individual and society as a whole, to the meaning of life in the function of human happiness as a newer paradigm in scientific research in psychology. The possibility of a wide application of positive psychology is mentioned, with a special reference to its application in educational institutions, developing the personal virtues and potentials of children and youth. Some of the possible guidelines for the parity dialogue of positive psychology, pedagogy and logotherapy are pointed out, which should contribute to a coordinated action for the well-being of the person and its better and meaningful life. The paper also provides a critical review of the current trends in positive psychology and its perspective in the future.

Seksting među adolescentima

Katarina ŠIMIĆ

Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru

UDK: 613.88:316

613.88:004

DOI: 10.15291/ai.3609

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 16. listopada 2021.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

adolescenti,
motivi, posljedice,
rasprostranjenost, seksting

Rad nudi pregled prirode sekstinga među adolescentima s jasnim određenjem sekstinga, njegove rasprostranjenosti, motivima sekstinga i posljedicama. Pregledom literature vidljivo je kako se seksting definira kao slanje, primanje i razmjena seksualno eksplicitnih sadržaja (tekstualnih poruka, fotografija ili videozapisa). Posljednjih godina seksting postaje sve popularniji način komunikacije među adolescentima. Kao motivi upuštanja u seksting navode se flert, želja za intimnosti i uzbuđenjem, privlačenje pažnje, nagovaranje partnera na seksting, želja za iniciranjem seksualne aktivnosti i dosada. Posljedice sekstinga uobičajeno se ogledaju u niskom samopouzdanju, povećanom stresu, simptomima depresije, anksioznosti i rizicima suicida. U literaturi često nailazimo na negativne ishode sekstinga (anksioznost, depresija, prekomjerna upotreba alkohola), dok pozitivni ishodi sekstinga (normativno seksualno ponašanje, zadovoljstvo u vezi, uzbuđenost, sreća, flert) nisu dovoljno naglašeni. U radu će se dati pregled dosadašnjih istraživanja o sekstingu, njegove rasprostranjenosti, motiva za sudjelovanje u sekstingu te samih posljedica sekstinga.

UVOD

Suvremeno društvo nezamislivo je bez pametnih telefona i društvenih mreža. Stoga ne iznenađuje podatak kako danas djeca i tinejdžeri posjeduju i koriste pametne telefone, tablete i računala, što im omogućuje aktivno sudjelovanje na društvenim mrežama i različitim aplikacijama. Posjedovanje digitalnih uređaja adolescente dovodi u rizik od slanja, primanja i razmjene seksualno eksplicitnih sadržaja, što se naziva sekstingom. Svaki pametni telefon posjeduje kameru putem koje u svakom trenutku i na svakom mjestu adolescenti mogu poslati fotografije i videozapise. Raširena upotreba pametnih telefona među adolescentima pospješuje, popularizira i omogućuje slanje i primanje seksualnih sadržaja i videozapisa, zaključuje Allen (2015). Razdoblje adolescencije ujedno je i vrijeme u kojemu adolescenti istražuju svoju seksualnost i eksperimentiraju, a moderna tehnologija poput pametnih telefona i društvenih mreža omogućuje brži porast sekstinga među adolescentima.

Seksting uključuje seksualno eksplicitne fotografije, videozapise i tekstualne poruke. Razmjena fotografija između dvije osobe brzo može postati viralni problem, naglašava Manning (2020). Široka rasprostranjenost sekstinga među adolescentima, dovodi seksting do samog vrha najčešćih metoda internetskih seksualnih interakcija. Za Levina (2013) seksting predstavlja način komunikacije među adolescentima. Slanje sekstova raste s kronološkom dobi adolescenata, ističu Garmendia i sur. (2010). Autor Lanhart (2009) navodi kako se radi o osobnom izboru pojedinca i njegovoj želji za slanjem poruka/videa seksualnog sadržaja. Odluke za uključivanje u seksting su različite. Recentna literatura (Manning, 2020; Allen, 2015; Levine, 2013) potvrđuje kako adolescenti putem sekstinga ostvaruju želju za avanturom, dokazuju se vršnjacima uz nerijetko prisutni pritisak vršnjaka za slanjem sekstova. Široka primjena sekstinga sa sobom nosi pozitivne i negativne posljedice na razvoj adolescenata.

S ciljem da se ukaže na relevantnost i važnost proučavanja sekstinga, u ovom radu govorit će se o prirodi sekstinga, rasprostranjenosti, motivima i posljedicama sekstinga.

ODREĐENJE POJMA „SEKSTING“

Riječ *seksting* prvi se put javno definira 2005. godine kao sporazumno slanje eksplicitnih fotografija putem pametnog telefona. Mediji su učestalo koristili ter-

min *seksting* te je 2009. godine (riječ *seksting*) postala jednom od finalista za riječ godine, ističu Chaudhary i sur. (2017).

Autorice Sesar i Dodaj (2020) ističu kako se riječ *seksting* prvi put pojavila 2011. godine u Oxfordovu rječniku stranih riječi i predstavlja izvedenicu dvije engleske riječi *sex* i *texting*. Za Bailey i Hannu (2012) *seksting* se jednostavno određuje kao međudjelovanje riječi „*sex*“ i „slanje poruka“. *Seksting* predstavlja samoproizvodnju i distribuciju seksualno eksplicitnih slika putem pametnih telefona tijekom sporazumne, dobrovoljne aktivnosti, zaključuje Temple (2015). Za Winkelman i sur. (2014) *seksting* označava slanje i prijenos seksualnih fotografija maloljetnika. S druge strane, Yepez Tito i sur. (2021) smatraju kako se *seksting* odnosi na razmjenu seksualno eksplicitnog sadržaja putem poruka i/ili fotografija pomoću digitalnih medija.

Seksting podrazumijeva dijeljenje osobno proizvedenog seksualnog materijala elektroničkim putem, što u nekim slučajevima ima pozitivan, a u nekim negativan ishod, navodi Englander (2019). Sličnu definiciju predlažu Olatunji i sur. (2019), definirajući *seksting* kao demonstraciju izrade, dijeljenja, slanja i objavljivanja seksualno eksplicitnog sadržaja putem interneta, pametnih telefona ili nekog drugog elektroničkog uređaja od pojedinca. Medrano i sur. (2018) određuju *seksting* kao slanje, primanje i prosljeđivanje seksualnih poruka stavljajući pri tome naglasak na pritisak vršnjaka. Adolescenti zbog pritiska vršnjaka dijele osobne fotografije koje zatim postaju dostupne i drugim osobama bez pristanka autora fotografije. U postojeću definiciju *sekstinga* Ojeda i sur. (2020) navode i same razloge zbog kojeg se adolescenti odlučuju na *seksting*. U prvom redu ističu želju za istraživanjem i eksperimentiranjem o sebi, svome tijelu, traženju vlastitog identiteta, što je temeljno obilježje razdoblja adolescencije. Najkraću definiciju *sekstinga* nalazimo kod Marume i sur. (2018) koji *seksting* definiraju jednostavno kao slanje eksplicitnog sadržaja.

Iz definicije je jasno kako se radi o ograničavanju *sekstinga* samo na slanje eksplicitnih sadržaja, a pri tome se izostavljaju primanje i prosljeđivanje videozapisa i tekstualnih sadržaja kao važne, ključne aktivnosti *sekstinga*. Stoga Villacampa (2017), prilikom definiranja *sekstinga*, posebno naglašava kako *seksting* nije samo primanje sadržaja koji su označeni kao seksualno eksplicitni već njihovo slanje i prosljeđivanje drugima. Amundsen (2019) smatra kako je *seksting* digitalno posredna aktivnost putem koje se stvaraju, šalju i primaju privatne seksualne fotografije.

Prezentirane, dostupne definicije *sekstinga* uglavnom sadrže iste riječi poput

slanja, primanja i prosljeđivanja seksualno eksplicitnih sadržaja (Villacampa, 2017; Medrano i sur., 2018; Marume i sur., 2018), uz dodavanje i drugih elemenata u definiciju poput osobnog pristanka (Temple, 2015) i pritiska vršnjaka (Medrano i sur., 2018), što ih čini drugačijima. U skladu s tim, neki autori (Buljan Flander i sur., 2021) predlažu dogovor oko jedinstvene definicije sekstinga zbog valjane procjene raširenosti sekstinga među adolescentima. Jedinstvena definicija sekstinga obuhvaća slanje i primanje eksplicitnih sadržaja, njihovu razmjenu putem poruka i/ili fotografija koje postaju dostupne drugim osobama bez pristanaka autora tih poruka i/ili fotografija.

VRSTE SEKSTINGA

Recentni autori (Calvert, 2009; Barrense-Dias, 2017; Sesar i Dodaj, 2020) ukazuju na različite vrste sekstinga. Najpoznatiju podjelu sekstinga koju možemo naći u literaturi kreirao je Calvert (2009), koji seksting dijeli na *primarni*, *sekundarni* i tzv. *osvetnički* seksting. *Primarni* seksting ogleda se u slanju seksualnog sadržaja drugima. *Sekundarni* seksting podrazumijeva situaciju u kojoj netko drugi šalje poruke seksualnog sadržaja na kojima se ne nalazi osoba koja taj seksualni sadržaj šalje, navode autorice Sesar i Dodaj (2020). Treća vrsta sekstinga je tzv. *osvetnički* seksting koji se smatra najtežim oblikom sekstinga. U osvetničkom sekstingu javlja se narušavanje privatnosti i samog integriteta osobe. U ovom obliku sekstinga radi se o dijeljenju seksualnih materijala (fotografija ili videozapisa) bivšeg partnera/ice bez njegova/njezina pristanka. S pravom se može zaključiti kako *osvetnički* seksting zapravo povrjeđuje osnovna ljudska prava o privatnosti.

Schmitz i Siry (2011) proširuju definiciju *primarnog* sekstinga uvodeći pojam sporazumnog, dogovorenog razmjenjivanja seksualnog sadržaja u grupi vršnjaka, bez prisile i ucjene, uz odobrenje vlasnika eksplicitnog sadržaja. *Sekundarni* seksting autori definiraju kao slanje eksplicitnih sadržaja većoj grupi ljudi i to najčešće bez pristanka vlasnika sadržaja.

U suvremenoj literaturi (Sesar i Dodaj, 2020; Marume i sur., 2018) možemo pronaći još jednu podjelu koju navode Barrense-Dias i sur. (2017), a prema kojoj razlikujemo dvije vrste sekstinga, *aktivni* i *pasivni*. *Aktivni* seksting podrazumijeva slanje ili primanje eksplicitnih materijala, a *pasivni* seksting primanje eksplicitnih sadržaja samog tvorca poruke ili primanje od treće osobe koja je taj sadržaj prosljedila.

Rasprostranjenost sekstinga

Barrense-Dias i sur. (2017) izvještavaju kako većina studija provedena u SAD-u, Europi i Latinskoj Americi potvrđuje rasprostranjenost sekstinga među adolescentima. Olatunde i Balogun (2017) navode kako su proveli istraživanje u kojem su sudionici bili adolescenti u dobi do 14 do 24 godine. Rezultati istraživanja potvrđuju slanje seksualno sugestivnih poruka suprotnom spolu bar nekoliko puta. Uz to, sudionici istraživanja priznaju kako su imali seksualne odnose nakon razmjene seksualnih sadržaja, a nešto manje od pola adolescenata, sudionika ovog istraživanja, priznaje kako su pametni telefon koristili za razmjenjivanje različitih seksualnih sadržaja i fotografija vršnjaka u eksplicitnim pozama.

Prema istraživanju europske studije iz 2011. godine, u Velikoj Britaniji je 4 % djece u dobi od 11 do 16 godina poslalo seksualnu poruku ili sliku, navodi York (2019). Ojeda i sur. (2020) proveli su istraživanje u Španjolskoj s adolescentima u dobi od 12 do 16 godina kako bi utvrdili u kojoj mjeri adolescenti koriste seksting. Istraživanje je potvrdilo kako adolescenti najčešće primaju i šalju eksplicitne sadržaje, a nešto manji broj adolescenata navodi kako su seksualne sadržaje primili od treće osobe.

Russo i Ardnt (2010) upozoravaju kako 20 % tinejdžera u dobi od 13 do 19 godina priznaje sudjelovanje u sekstingu šaljući polugole ili gole fotografije tadašnjim partnerima kao i videozapise. Isti autori sugeriraju poželjnost obrazovanja nastavnog osoblja o zloupotrebi sekstinga, a ne samo obrazovanja učenika. Povezanost nastavnog osoblja s različitim oblicima sekstinga moglo bi dovesti do oduzimanja dozvola za rad s djecom, kaznenih prijava, ali i otpuštanja.

U SAD-u provedena je jedna studija koja je uključivala internetsko istraživanje sekstinga u kojoj su sudjelovali adolescenti u dobi od 13 do 19 godina kako bi se utvrdilo jesu li bili uključeni u slanje ili primanje eksplicitnih seksualnih fotografija ili videosadržaja. Iz dobivenih rezultata zaključujemo kako su djevojke u većem broju slale eksplicitne fotografije negoli dječaci iste dobi. Chaudhary i sur. (2017) navode kako se seksting iz godine u godinu sve više širi među adolescentima. Ovakav zaključak izvode iz istraživanja koje su proveli s adolescentima u dobi od 13 do 19 godina, a iz koga je razvidno kako su adolescenti aktivno i pasivno uključeni u seksting.

Zanimljiv je podatak kako su više djevojke aktivno sudjelovale u slanju seksualno sugestivnih poruka svojim partnerima s kojima su u romantičnim vezama za razliku od dečki koji su to činili u nešto manjem broju. Na temelju dobivenih

rezultata možemo pretpostaviti kako su upravo dečki bili ti koji su sugerirali svojim partnericama/poznanicama da im pošalju neke seksualno eksplicitne poruke/fotografije ili videozapise.

U prilog tome govori istraživanje (Temple, 2015) provedeno u Teksasu među starijim adolescentima u kojemu djevojke otkrivaju kako su od njih tražene eksplicitne fotografije, dok je nešto manji broj dečki prijavio isto. U istom istraživanju djevojke izjavljuju kako im smeta takav način komunikacije, a samo manji broj muških sudionika istraživanja vidi problem u traženju eksplicitnih fotografija.

O učestalosti pojave sekstinga istraživali su i Kernsmith i sur. (2018) anketirajući učenike srednjih škola koji su prijavili bar jedan oblik sekstinga tijekom godinu dana. Istraživanje je potvrdilo kako učenici više od učenica sudjeluju u sekstingu. Međunarodna recentna i relevantna literatura (Russo i Ardnt, 2020; York, 2019; Kernsmith i sur., 2018; Barrense-Dias i sur., 2017; Temple, 2015) potvrđuje visoku raširenost sekstinga među adolescentima.

Motivi sudjelovanja u sekstingu

Niz recentnih istraživanja (Dir i sur., 2013; Kernsmith i sur., 2018; Olatunji i sur., 2019) nastojalo je dati odgovor na pitanje zašto se adolescenti odlučuju na seksting. Postoje mnogobrojni razlozi zbog kojih adolescenti pribjegavaju sekstingu. Wolak i sur. (2012) kao jedan od razloga zbog kojih adolescenti posežu za sekstingom vide u približavanju i upoznavanju s osobom suprotnog spola koja ih seksualno privlači i s kojom (ni)su u romantičnoj vezi s ciljem privlačenja njezine/njegove pažnje. Zatim, jedan dio adolescenata seksting vidi kao zabavu, priliku za moguće seksualne aktivnosti, seksualno eksperimentiranje, flert ili jednostavno kao priliku za stupanje u spolni odnos. Istraživanje provedeno u Velikoj Britaniji (Amundsen, 2019) na ženama različite dobi (od 18 do 38 godina) potvrđuje da su slale seksualne sadržaje svojim partnerima smatrajući kako tako učvršćuju romantične veze koje imaju s njima. S druge strane, bile su upoznate s informacijom kako se radi o digitalnim aktivnostima za koje postoji mogućnost da ih te osobe podjele s drugim osobama, bez njihovog znanja.

Iz provedenog istraživanja razvidno je kako nisu samo adolescenti skloni slati seksualni materijal romantičnim partnerima, nego i osobe srednje životne dobi. Dir i sur. (2013) ističu kako odrasli vide određene prednosti slanja poruka seksualnog sadržaja pravdajući ga većom mogućnosti ulaska u seksualne odnose i osjećajem sreće, uzbuđenja i zadovoljstva primanjem eksplicitnih fotografija i

tekstualnih poruka. Nekima seksting služi kao jedan oblik samopredstavljanja drugima. U Belgiji je provedena studija (Ouytsel i sur., 2017) u kojoj su sudjelovali srednjoškolci i izrazili pozitivan stav prema sekstingu.

Adolescenti odobravaju i podržavaju seksting navodeći kako im upravo seksting pruža različita emocionalna uzbuđenja, radosna iščekivanja i ushićenost prilikom primanja eksplicitnih sadržaja. Razlozi za seksting variraju i različiti su ako uzmemo u obzir spol, potvrđuje Davidson (2014). Spomenuti autor navodi kako djevojke seksting koriste kako bi se ostvarile u romantičnim vezama, bile seksualno privlačne te imale moć i kontrolu nad muškarcima. Slične motive nalazimo i kod muškaraca, samo s naglaskom na popularnost, status i seksualnu snagu koju vide kao determinantu muškosti.

Olatunji i sur. (2019) pokazuju kako je seksting raširen i među studentskom populacijom, a autori istraživanja sam seksting povezuju s niskom samopouzdanjem studenata i željom za vršnjačkom povezanosti. Autori naglašavaju kako je ovo istraživanje ukazalo na činjenicu kako su studenti ti koji imaju veće potrebe za sekstingom, često ga koriste u komunikaciji sa suprotnim spolom i imaju veću želju za dobivanjem eksplicitnih fotografija i sadržaja od studentica.

Posljedice sekstinga

Seksting postaje sve učestaliji oblik komunikacije među adolescentima. Opasnosti koje nosi sa sobom dugotrajne su i štetne za mentalno zdravlje pojedinca. Psihosocijalne posljedice koje uzrokuje seksting nisu još uvijek dovoljno istražene, smatra Walsh (2019). S druge strane, Dake i sur. (2012) upozoravaju kako seksting ima neželjene posljedice na zdravlje pojedinca navodeći da su pojedinci žrtve maltretiranja te pokazuju veću sklonost depresiji i anksioznosti, ali i većoj stopi suicida, što nije zanemarujuće.

Opsežno istraživanje u Pennsylvaniji proveli su Frankel i sur. (2018), kako bi utvrditi povezanost između sekstinga i mentalnog zdravlja adolescenata. Rezultati istraživanja ukazuju kako postoji negativna korelacija sekstinga i mentalnog zdravlja. Adolescenti koji su razmjenjivali seksualne sadržaje s vršnjacima, posebno osobne fotografije, bili su skloniji zlouporabi duhana, alkohola, različitim simptomima depresije i pokušaja suicida.

Brojne studije (Englander, 2019; Frankel i sur., 2018; Van Qutsel i sur., 2014) potvrđuju pozitivnu korelaciju depresije i sekstinga. U usporedbi s adolescentima koji nisu sudjelovali u sekstingu, adolescenti koji su sudjelovali u sekstingu

imali su znatno veće izgleda za razvoj depresije i simptoma anksioznosti, navode Chaudhary i sur. (2017).

Moguće kako su adolescenti sa simptomima depresije (osjećaj bezvoljnosti, gubitka interesa, lošeg raspoloženja) skloni slanju sekstova bez razmišljanja o mogućim posljedicama. Značajnu povezanost sekstinga i anksioznosti potvrđuju i različite druge studije (Englander, 2019; Drouin, i sur., 2015). Adolescenti sa simptomima anksioznosti u većoj su mjeri slali sekstove s nadom kako će tako poboljšati odnose s partnerom ili ostvariti neki trajniji odnos.

Stres se često dovodi u pozitivnu korelaciju sa sekstingom što potvrđuju i istraživanja. Hulland i sur. (2014) ističu povezanost stresa s povećanim brojem sekstova što negativno djeluje na mentalno zdravlje pojedinca. Kao posljedice sekstinga, posebno kod onih koji su u njemu aktivno sudjelovali šaljući osobne fotografije, uzrokuju velike količine stresa (osoba je u stalnom strahu gdje fotografije mogu završiti) i manjkom samopouzdanja, navode Klettke i sur. (2019). Zabrinjavajućim se čini činjenica kako poslani sadržaji dugotrajno ostaju pohranjeni što omogućuje njihovu zlouporabu. Adolescenti su često nesvjesni posljedica sekstinga i trajnosti digitalnih tragova, ističe Chalfen (2009).

Postoje slučajevi, iako rijetki, maloljetnika koji su optuženi za dječju pornografiju, izvještavaju Moreno i Kolb (2012). Osuđivanje maloljetnika i kažnjavanje dovodi do posljedica kao što su rano napuštanje škole, kazneno evidentiranje i poteškoće prilikom zaposlenja (Qualye i Newman, 2015). Negativnim posljedicama sekstinga, Cabassa i Baumann (2013) smatraju brojne emocionalne poteškoće poput povlačenja u sebe, niskog samopouzdanja, zlouporabe alkohola i psihoaktivnih tvari. Povezanost obiteljskog nasilja, sekstinga i zlouporabe alkohola potvrđuje istraživanje koje su proveli Florimbio i sur. (2019), u koje su bili uključeni muškarci na kliničkom liječenju od alkohola. Autori istraživanja ukazuju na činjenicu kako seksting povećava obiteljsko nasilje, posebno partnera nad partnericama i uz to vežu prekomjernu uporabu alkohola.

Bailey i Hanna (2011) upozoravaju kako nerijetko prijave za seksting dovode do odbijena prilikom upisa na fakultet, dobivanja studentskih stipendija, nemogućnosti formiranja zdravih, stabilnih romantičnih veza, a kasnije i mogućnosti zaposlenja. Seksting je povezan s različitim rizičnim ponašanjima gdje posebno dolaze do izražaja rizična seksualna ponašanja. Houck i sur. (2014) ističu kako adolescenti koji prakticiraju seksting u većoj mjeri ranije ulaze u seksualne aktivnosti, imaju veći rizik za trudnoćom i veću mogućnost obolijevanja od spolno prenosivih bolesti, za razliku od mladih koji nisu aktivno uključeni

u seksting. Zatim Ybara i Mitchell (2014) upozoravaju kako adolescenti koji sudjeluju u sekstingu imaju veći broj seksualnih partnera koje često mijenjaju, što dodatno narušava njihovo mentalno zdravlje.

Recentna istraživanja (Hasinof, 2016; Levine, 2013; Parker i sur., 2013) ukazuju na pozitivne posljedice sekstinga. Seksting pospješuje komunikaciju među parovima, uzajamno povjerenje i poštovanje u vezi koje se ostvaruje prilikom dopisivanja i sekstanja, navode Parker i sur. (2013).

Kao prednost sekstinga, Hasinof (2016) vidi flert, predigru, približavanje partneru i izražavanje seksualne aktivnosti, ako su partneri fizički udaljeni jedni od drugog. Autor Levine (2013) seksting percipira kao normativno seksualno ponašanje što je jedna od pozitivnih posljedica sekstinga. Adolescenti danas sve više koriste seksting kao način komunikacije i upoznavanja s partnerima, stoga je važno podučiti ih pozitivnim i negativnim posljedicama sekstinga.

ZAKLJUČAK

U razdoblju adolescencije najviše se razmatra seksualno ponašanje adolescenata. Brojna tehnološka postignuća otvorila su vrata sekstingu i omogućila njegovu široku rasprostranjenost. U želji za dokazivanjem, samostalnosti, prihvaćanjem vršnjaka i istraživanjem seksualnosti, adolescenti se upuštaju u seksting šaljući i primajući seksualno eksplicitne tekstualne poruke, fotografije i videozapise. Uz pomoć društvenih mreža seksting se učestalo koristi kako bi se adolescenti upustili u seksualne interakcije. Adolescenti koji su bili sudionici različitih istraživanja izvještavaju o motivima za sekstingom. Tako djevojke navode na prvom mjestu emocionalnu povezanost s partnerom kao motiv za stupanje u seksting, dok su za dečke ti motivi uzbuđenje, zabava i užitak.

Uzimajući u obzir navedene motive za slanjem sekstova, ne možemo ne uočiti štetne posljedice sekstinga koje negativno djeluju na mentalno zdravlje adolescenata. U istraživanjima jasno uočavamo negativnu korelaciju između sekstinga i upuštanja u rane spolne aktivnosti, rizik od trudnoće, zlorabe alkohola i psihoaktivnih tvari, pojavu različitih simptoma depresije i anksioznosti, povećani stres i rizik od suicida. Pozitive posljedice sekstinga omogućuju veće zadovoljstvo adolescenata koji osjećaju uzbuđenje i sreću prilikom slanja sekstova. Seksting ne možemo ignorirati, ali možemo preventivno djelovati kako bismo ublažili njegove negativne posljedice na mentalno zdravlje adolescenata.

LITERATURA

- ALLEN, L. (2015). Sexual assemblages: mobile phones/young people/school. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. 36 (1): 120–132.
- AMUNDSEN, R. B. (2019). *Sexting as Intimacy Work: Exploring the Impact of Mediation on Intimacy* (Doctoral thesis). <https://doi.org/10.17863/CAM.41412>.
- BAILEY, J., M. HANNA. (2019). The gendered dimensions of sexting: Assessing the applicability of Canada's child pornography provision. *Canadian Journal of Women and the Law*. 23 (2): 405–441.
- BARRENSE-DIAS Y., A. BERCHTOLD, J.-C. SURÍS, C. AKRE. (2017). Sexting and the definition issue. *J. Adolesc. Health*. 61: 544–554.
- BIANCHI, D., M. MORELLI, R. BAIOTTO, E. CATTELINO, F. LAGHI, A. CHIRUMBOLO. (2019). Family Functioning Patterns Predict Teenage Girls' Sexting. *International Journal of Behavioral Development*. 43 (6): 507–514.
- BULJAN FLANDER, G., K. PRIJATELJ, A. RAGUŽ, M. ČAGALJ FRAKAŠ, E. SELAK BAGARIĆ. (2021). Raprostranjenost i navike sekstinga kod djece srednjoškolske dobi u Hrvatskoj. *Napredak*. 162 (1–2): 7–25.
- CABASSA, L. J., A. A. BAUMANN. (2013). A two-way street: Bridging implementation science and cultural adaptations of mental health treatments. *Implementation Science*. 8: 1–14. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-8-90>.
- CALVERT, C. (2009). *Sex, Cell Phones, Privacy, and the First Amendment: When Children Become Child Pornographers and the Lolita Effect Undermines the Law*, 18 *CommLaw Conspectus* 1. <https://scholarship.law.edu/commlaw/vol18/iss1/3>
- CHALFEN, R. (2009). "It's only a picture": sexting, "smutty" snapshots and felony charges. *Vis Stud.* 24 (3): 258–268.
- CHAUDHARY, P., M. PESKIN, J. R. TEMPLE, R. C. ADDY, E. BAUMLER, S. ROSS. (2017). Sexting and Mental Health: A School-Based Longitudinal Study among Youth in Texas. *Journal of Applied Research on Children*. 8 (1): Article 11.
- DAKE, J. A.; J. H. PRICE, L. MAZIARZ, B. WARD. (2012). Prevalence and correlates of sexting behavior in adolescents. *American Journal of Sexuality Education*. 7: 1–15.
- DAVIDSON, J. (2014). Sexting: Gender and Teens. *Journal Youth and Adolescence*. 44: 2377–2380.

- DIR, A. L., A. COSKUNPINAR, J. L. STEINER, M. A. CYDERS. (2013). Understanding differences in sexting behaviors across gender, relationship status, and sexual identity, and the role of expectancies in sexting. *Cyberpsychology, Behavior, & Social Networking*. 16: 568–574. doi:10.1089/cyber.2012.0545.
- DROUIN, M., J. ROSS, E. TOBIN. (2015). Sexting: A new, digital vehicle for intimate partner aggression. *Computers in Human Behavior*. 50: 197–204. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.001>
- ENGLANDER, E. (2019). What do we know about sexting, and when did we know it? *Journal of Adolescent Health*. 65 (5): 577–578. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2019.08.004>
- FLORIMBIO, A. R., M. J. BREM, H. L. GRIGORIAN, J. ELMHUIST, C. R. SHOREY, R.J. TEMPLE, G. STUART. (2019). An Examination of Sexting, Sexual Violence, and Alcohol Use Among Men Arrested for Domestic Violence. *Archives of Sexual Behavior*. 48: 2381–2387.
- FRANKEL, A. S.; S. B. BASS, F. PATTERSON, T. DAI, D. BROWN. (2018). Sexting, Risk Behavior, and Mental Health in Adolescents: An Examination of 2015 Pennsylvania Youth Risk Behavior Survey Data. *Journal of School Health*. 88 (3): 190–199.
- GARMENDIA, M., E. JIMÉNEZ, M.A. CASADO, G. MASCHERONI. (2010). Net children go mobile: Riesgos y oportunidades en Internet y el uso de dispositivos móviles entre menores españoles (2010-2015). Universidad del País Vasco/Red.es. <https://bit.ly/2viYYc2>
- HASINOFF, A. A. (2016). How to have great sext: consent advice in online sexting tips. *Communication and Critical/Cultural Studies*. 13 (1): 58–74.
- HOUCK, C. D. D. BARKER, C. RIZZO, E. HANCOCK, A. NORTON, L. K. BROWN. (2014). Sexting and sexual behavior in at-risk adolescents. *Pediatrics*. 133 (2): 276–282.
- HULLAND, E. N., J. L. BROWN, A. L. SWARTZENDRUBER, J. M. SALES, E. S. ROSE, R. J. DICLEMENTE. (2014). The association between stress, coping, and sexual risk behaviors over 24 months among African-American female adolescents. *Psychology, Health & Medicine*. 20: 443–456. <https://doi.org/10.1080/13548506.2014.951369>
- KERN SMITH, POCO D., B. G. VICTOR, J. P. SMITH-DARDEN. (2018). Online, Offline, and over the Line: Coercive Sexting among Adolescent Dating Partners. *Youth & Society*. 50 (7): 891–904.
- KLETTKE, B., D. J. HALLFORD, D. J. MELLOR. (2014). Sexting prevalence

- and correlates: A systematic literature review. *Clinical psychology review*. 34 (1): 44–53.
- LENHART, A. (2009). Teens and sexting: How and why minor teens are sending sexually suggestive nude or nearly nude images via text messaging. <http://www.pewinternet.org/Reports/2009/Teens-and-Sexting.aspx>.
- LEVINE, D. (2013). Sexting: A terrifying health risk... or the new normal for young adults? *Journal of Adolescent Health*. 52: 257–258. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.01.003>
- MANNING, J. (2020). Sexting. U: Merskin, D. (ur.), *The SAGE international encyclopedia of mass media and society*, SAGE Publications, Inc., str. 1556–1557. <https://www.doi.org/10.4135/9781483375519.n599>
- MARUME, A., J. MARADZIKA, J. JANUARY. (2018). Adolescent sexting and risky sexual behaviours in zimbabwe: A cross-sectional study. *Sexuality & Culture*. 22 (3): 931–941. <https://doi.org/10.1007/s12119-018-950>
- MEDRANO, J. L. J., F. L. ROSALES, M. GÁMEZ-GUADIX. (2018). Assessing the links of sexting, cybervictimization, depression, and suicidal ideation among university students. *Archives of Suicide Research*. 22 (1): 153–164.
- MORENO M. A., J. KOLB. (2012). Social Networking Sites and Adolescent Health. *Pediatr Clin*. NA 59: 601–612.
- OJEDA, M.; R. DEL REY, M. WALRAVE, H. VANDEBOSCH. (2020). Sexting in Adolescents: Prevalence and Behaviours. *Comunicar. Media Education Research Journal*. 28 (64): 9–19.
- OLATUNDE, O., F. BALOGUN. (2017). Sexting: Prevalence, Predictors, and Associated Sexual Risk Behaviors among Postsecondary School Young People in Ibadan, Nigeria, *Front. Public Health*. 5: 96.
- OLATUNJI, BALOGUN A.; G. AYODEJI, OBIMUYIWA, A. ISIAKA, B. A. ONIYE. (2019). Prevalence and Determinants of Sexting Behaviour among Undergraduates in Kawara State. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*. 13 (4): 567–574.
- OUYTSEL, VON J.; K. PONNET, M. WALRAVE, L. D’HAENENS. (2017). Adolescent sexting from a social learning perspective. *Telematic and Informatic*. 34 (1): 287–298.
- PARKER, T. S., K. M. BLACKBURN, M. S. PERRY, J. M. HAWKS. (2013). Sexting as an intervention: Relationship satisfaction and motivation considerations. *The American Journal of Family Therapy*. 41 (1): 1–12.
- QUAYLE E., E. NEWMAN E. (2015). The Role of Sexual Images in Online

- and Offline Sexual Behaviour With Minors. *Curr Psychiatry Rep.* 17 (6): 1–6.
- RUSSO, CHARLES J.; K. J. ARNDT. (2010). Technology and the Law: The Dangers of Sexting in Schools. *School Business Affairs.* 76 (4): 36–38.
- SCHMITZ, S., L. SIRY. (2011). “Teenage folly or child abuse? State responses to “sexting” by minors in the U.S. and Germany”. *Policy & Internet.* 3 (2): 25–50. doi:10.2202/1944-2866.1127.
- SESAK, K.; A. DODAJ. (2020). *Seksting: Razmjena seksualno eksplicitnog sadržaja*, Sveučilište u Mostaru, Mostar.
- TEMPLE J. (2015). A Primer on Teen Sexting. JAACAP Connect. <http://www.jaacap.com/pb/assets/raw/Health>.
- VAN OUYTSEL, J., E. VAN GOOL, K. PONNET, M. WALRAVE. (2014). Brief report: The association between adolescents’ characteristics and engagement in sexting. *Journal of Adolescence.* 37: 1387–1391. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.004>
- VILLACAMPA, C. (2017). Teen sexting: Prevalence, characteristics and legal treatment. *International Journal of Law, Crime and Justice.* 49: 10–21.
- WALSH, D. (2019). Young People’s Considerations and Attitudes towards the Consequences of Sexting. *Educational & Child Psychology.* 36 (1) 58–73 .
- WINKELMAN, S.B., K. V. SMITH, J. BRINKLEY, D. KNOX. (2014). Sexting on the college campus. *Electronic, Journal of Human Sexuality,* 17.
- WOLAK J., D. FINKELHOR, K. J. MITCHELL. (2012). How often are teens arrested for sexting? Data from a national sample of police cases. *Pediatrics.* 129: 4–12.
- YBARRA, M. L., K. J. MITCHELL. (2014). „Sexting“ and its relation to sexual activity and sexual risk behavior in a national survey of adolescents. *Journal of adolescent health.* 55 (6): 757–764.
- YÉPEZ-TITO, P., M. FERRAGUT, M. J. BLANCA. (2021). Fortalezas psicológicas como factores protectores frente a la participación de adolescentes en comportamientos de sexting. *Anales de Psicología / Annals of Psychology.* 37 (1): 142–148.
- YORK, L. (2019) Attitudes to sexting amongst post-primary pupils in Northern Ireland: A liberal feminist approach. Ph.D. thesis, Queen’s University, Belfast.

CHARACTERISTIC OF SEXTING AMONG YOUNG PEOPLE

Katarina ŠIMIĆ

Faculty of Science and Education, University of Mostar

ABSTRACT

KEYWORDS:

youth, motives,
consequences, prevalence,
sexting

This paper offers an overview of the nature of sexting among young people with a clear description of the definition, prevalence, motives and consequences of participation in sexting. A review of the literature shows that sexting is most often defined as sending, receiving and exchanging sexually explicit content (text messages, photos or videos). In recent years, sexting has become an increasingly popular way of communication among young people. The motives for engaging in sexting are most often flirtation, desire for intimacy and excitement, attracting attention, persuasion to sexting by a partner, desire to initiate sexual activity, but also boredom. The consequences of sexting are usually reflected in low self-esteem, increased stress, symptoms of depression, anxiety, and suicide risks. In the literature, we most often encounter negative outcomes of sexting (anxiety, depression, excessive alcohol use), while the positive outcomes of sexting (normative sexual behavior, relationship satisfaction, arousal, happiness, flirtation) are not sufficiently emphasized. The paper will provide an overview of internationally relevant and recent research on sexting, the prevalence of sexting, the motives for participating in sexting and the consequences of sexting.

Obaveze nastavnika u nastavi na daljinu tijekom pandemije

Geriena KARAČIĆ

Odjel za germanistiku Sveučilišta u Zadru

Nada BRATANIĆ

XVIII. gimnazija Zagreb

UDK: 37.011.3-051:37.018.43

DOI: 10.15291/ai.3298

STRUČNI ČLANAK

Primljeno: 23. ožujka 2021.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:
nastavnik, uspješna
nastava, priprema
i izvođenje nastave,
COVID-19

Uspješna nastava ovisi o nastavniku (Hattie 2003, Hattie 2009), o njegovu radu i znanju, pa je za kvalitetu nastave ključno kako je nastava organizirana i kako se izvodi. Upravo su nastavnici ti koji su zbog pandemije bolesti COVID-19 u ožujku 2020. u kratkom vremenskom roku morali svoje pripreme i izvođenje nastave prilagoditi nastavi na daljinu koja se izvodi uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije.

U radu se kvalitativno analiziraju upute nastavnicima za organizaciju i provođenje nastave na daljinu koje je objavilo Ministarstvo znanosti i obrazovanja i CARNET. Korpus se sastoji od šest dokumenata koji su objavljeni u razdoblju od ožujka do prosinca 2020. godine. Istraživanje je provedeno na temelju kvalitativne analize sadržaja prema Mayringu (2015). Analizirane su upute za upravljanje vremenom, organiziranje digitalnih obrazovnih sadržaja, uspostavu komunikacijskog kanala i upute za podršku učenicima u virtualnom okruženju. Osim toga, analizirane su upute za podučavanje u virtualnom okruženju kao i upute za praćenje i vrednovanje rada učenika. Kvalitativna analiza uputa pokazala je kako su one općenite prirode, a njihova provedba ne zahtijeva samo vrijeme za provedbu, već i dodatne vještine i iskustvo u suočavanju s novim konceptom nastave na daljinu tijekom pandemije. Doprinos ovog rada jest očuvanje uputa iz jedinstvenih dokumenata iz vremena u kojem je pandemija dovela do prelaska nastave na daljinu u kratkom vremenu te će se biti dani prijedlozi tematskih radionica usavršavanja nastavnika.

UVOD

Brojne studije pokazuju kako je nastava složen proces (Hattie, 2009; Schart, 2014) te preko sto faktora utječe na uspjeh nastave (Hattie, 2009; Hattie, 2012), pa ne postoji jedan recept za dobru nastavu (Bewyl, 2015; Karačić, 2006; Lipowsky, 2007). Međutim, može se izdvojiti podatak kako trećina uspješne nastave ovisi o nastavniku, njegovu znanju i načinu rada te o nastavnom sadržaju koji podučava (Hattie, 2003; Hattie, 2009). Nastavnik ima važnu ulogu jer je za kvalitetu nastave ključno što se konkretno događa na nastavi, kako se nastava izvodi, a manje je važno u kojim uvjetima obrazovna ustanova radi ili na koji se način škola financira (Schart, 2014). Za provođenje nastave na daljinu važna je tehnička oprema, ali ona nije presudna za uspješnu nastavu (Zierer, 2020).

Navedene znanstvene spoznaje o utjecaju nastavnikova rada na kvalitetu nastave, kao i ponovno zatvaranje škola i visokih učilišta krajem 2020. godine pokrenuli su istraživanje o uputama za uspješnu nastavu na daljinu za vrijeme opasnosti od širenja bolesti COVID-19. Istraživanje je provedeno na šest dokumenata koje su objavili Ministarstvo znanosti i obrazovanja i CARNET u razdoblju od ožujka do prosinca 2020. godine. Riječ je o dokumentima koji su obilježili rad nastavnika u 2020. godini u vrijeme zatvaranja škola zbog koronakrize.

Cilj rada jest analizirati sadržaj uputa za nastavnike i utvrditi što se od nastavnika očekuje u tom razdoblju, koji su zahtjevi upućeni nastavnicima za uspješno planiranje i provođenje nastave na daljinu. U tu svrhu sadržaj uputa je objedinjen i kategoriziran. Na temelju rezultata predlažu se tematske radionice za usavršavanje nastavnika iz područja organizacije i izvođenja nastave na daljinu. Rad se sastoji od šest poglavlja, od kojih prvo prikazuje razvoj događaja 2020. godine koji su obilježili prijelaz obrazovnog sustava na nastavu na daljinu. U drugom poglavlju razmatraju se teorijske osnove za organizaciju i provedbu nastave te su prikazani rezultati istraživanja sličnih tema. U trećem poglavlju navedeni su tekstovi korpusa i opisana je metodologija kvalitativne analize sadržaja prema Mayringu. Četvrto poglavlje sadrži analizirane kategorije i ogledne primjere iz svakog od šest dokumenata. U petom poglavlju analiziraju se i interpretiraju dobiveni rezultati. Posljednje poglavlje rada iznosi zaključke i predlaže teme za usavršavanje nastavnika.

NASTAVA NA DALJINU U 2020. GODINI

Nastava na daljinu otpočela je 16. ožujka 2020. godine, a pet dana prije Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske (dalje u tekstu: MZO) uputilo je osnovnim i srednjim školama dopis o pripremi aktivnosti vezanih uz informacijsko-komunikacijsku tehnologiju, kako bi osigurali uvjete za eventualnu nastavu na daljinu. Dopis od 11. ožujka 2020. (MZO, 2020 a) sadrži smjernice za otvaranje virtualnih zbornica i učionica te informacije o potpori na mrežnim stranicama MZO-a, Škole za život i CARNET-a.

Osnovno načelo koje MZO zagovara jest da svim učenicima na raspolaganju mora biti sadržaj koji trebaju naučiti te da imaju priliku učiti, bez obzira na uvjete koje imaju u vlastitu domu i podršku koju im pružaju nastavnici. MZO je s tim ciljem otvorilo mrežnu stranicu „i-nastava.gov.hr” na kojoj redovito objavljuje sve nove informacije o nastavi na daljinu u tekućoj školskoj godini. Kao potporu nastavnicima i učenicima, snimljene su videolekcije s nastavnim materijalima za osnovnoškolske i srednjoškolske predmete (<https://skolazivot.hr/video-lekcije/>). One su dostupne na YouTube kanalu Škole za život, pa nastavnici mogu birati - ili će se koristiti pripremljenim videolekcijama za svoje predmete ili će sami organizirati i izvoditi nastavu. Nastavnici mogu pronaći upute i savjete o informacijsko-komunikacijskoj tehnologiji na mrežnim stranicama CARNET-a, Hrvatske akademske i istraživačke mreže (<https://www.carnet.hr/usluga/udaljenoucenje/>).

Razdoblje od 11. ožujka 2020. do 31. prosinca 2020. godine obilježila je prilagodba na nastavu na daljinu te stalna neizvjesnost u kojem će se obliku nastava organizirati i provoditi u narednom razdoblju. Dugoročni plan kako treba organizirati nastavu na daljinu objavljen je u srpnju 2020. godine u Akcijskom planu za provedbu nastave na daljinu (MZO, 2020d) koji predviđa tri scenarija (Tablica 1.) po kojima bi se trebala izvoditi nastava u školskoj godini 2020./2021., ovisno o epidemiološkoj situaciji.

TABLICA 1. Prema scenariju nastave na daljinu za 2020./2021. (MZO, 2020d: 22)

Scenarij 1	Scenarij 2	Scenarij 3
Nastava uglavnom „uživo“	Mješoviti model nastave	Nastava uglavnom na daljinu
Mogućnost primjene nastave na daljinu za pojedine grupe učenika i studenata	Kombinacija nastave „uživo“ i nastave na daljinu, ali tako da svi imaju elemente e-učenja	Nastava se provodi posredstvom IK tehnologije uz mogućnost vrednovanja na daljinu

MZO-a na svojim mrežnim stranicama koristi različite termine za nastavu koja se izvodi uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT), pri čemu su nastavnik kao i svi njegovi učenici fizički udaljeni jedni od drugih (scenarij 3): nastava na daljinu, e-nastava, i-nastava te *online* nastava. Razdoblje 2020. godine obilježila je uporaba različitih pojmova u javnom i stručnom diskursu za nastavu na daljinu, koji su ponekad istoznačnice, a ponekad bliskoznačnice (Nemeth-Janjić i Jukić, 2021). Za ovaj rad odabran je termin nastava na daljinu jer se radi o terminu koji MZO koristi od svojih prvih dopisa i objava u komunikaciji s nastavnicima, učenicima i njihovim roditeljima (MZO, 2020 a), kao i u komunikaciji s visokim učilištima i studentima.

Organizacija i provedba nastave

Nastavnik prije izvođenja nastave priprema nastavni materijal potreban za određeni nastavni sat, piše bilješke o sadržaju nastavnog sata te osigurava opremu (Kyricou, 1998). U samoj izvedbi nastave nastavnik provodi nastavne usmene aktivnosti i obrazovne zadatke (Kyricou 1998). Bez obzira radi li se o nastavi na daljinu ili nastavi „uživo“, važno je da nastavnik samostalno odlučuje o nastavnim sadržajima, načinima i organizaciji podučavanja pri čemu se kurikulum ne propisuju sadržaji koje nastavnik mora obraditi u pojedinoj godini učenja i podučavanja, već se određuju odgojno-obrazovni ishodi koje učenik treba ostvariti na kraju pojedine godine učenja i podučavanja (Krištofik Juranić i sur., 2019). Ukoliko nastavnik na satu koristi opremu, treba ju prije nastavnog sata pripremiti i probati jer može biti izvor mogućih problema. Uz to se mogu pojaviti problemi ako se raspoloživa oprema razlikuje od one kojom se nastavnik ranije služio (Kyricou, 1998). Pri svemu tome, kod izvođenja nastave uz pomoć IKT-a, treba obratiti pozornost da u središtu zanimanja ne bude tehnologija nego sadržaj koji se treba usvojiti (Kučan i sur., 2021).

Koncept nastave na daljinu u Republici Hrvatskoj u 2020. godini utemeljen je na dvama ključnim principima: prvi je pristup obrazovanju za sve učenike, a razina digitalizacije sukladno dobi; te drugi da svako rješenje mora imati dodatni, rezervni plan i mogućnost praćenja nastave na daljinu (MZO, 2020 d). Već nakon prva tri tjedna nastave na daljinu u 2020. godini provedena je anketa među nastavnicima. Rezultati ankete pokazuju kako su nastavnici u potpunosti ili uglavnom zadovoljni s izvođenjem nastave na daljinu, njihovi učenici su se dobro ili uglavnom dobro snalazili u nastavi na daljini te su nastavnici u velikoj mjeri zadovoljni s opremom za izvođenje nastave na daljinu. Uz to, većina njih je zadovoljna potporom MZO-a i CARNET-a. Međutim, njihovi komentari pokazuju da im je potrebna dodatna podrška za specifične alate za njihove nastavne predmete (MZO, 2020 d). Nadalje, nastavnici vide razliku između nastave „uživo“ i nastave na daljinu u tome što za istraživanje i isprobavanje novih tehnologija i alata za nastavu na daljinu troše više vremena (Sablić i sur., 2020). S obzirom na važnu ulogu nastavnika, centar istraživanja u ovom radu je na nastavniku, jer nastavnik u suvremenoj nastavi nije samo predavač i ocjenjivač nego je osoba koja organizira i vodi nastavu te usmjerava i motivira učenike (Ivić, 2001; Leisen, 2014). Posebno u procesu nastave na daljinu nastavnik nema samo ulogu prenositelja znanja, već i ulogu vođe i pratitelja kroz učinkovito vođenje i komunikaciju (Yao i sur., 2020).

METODOLOGIJA RADA

Za kvalitativnu analizu sadržaja odabrani su dokumenti koji su objavljeni na mrežnim stranicama MZO-a i CARNET-a u razdoblju od 11. ožujka 2020. do 31. prosinca 2020. Ovo je razdoblje odabrano jer obuhvaća objavu prvih službenih dopisa Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske kako se uspješno pripremiti za nastavu na daljinu te završetak kalendarske godine 2020. godine, kada su se zbog pandemije obrazovne ustanove nalaze u tijeku drugog zatvaranja. Za odabir dokumenata također je bilo ključno da sadrže upute nastavnicima kako organizirati i provoditi nastavu na daljinu te da budu javno dostupni. Dokumenti koji pripadaju istraženom korpusu sadrže - osim uputa nastavnicima - i upute ravnateljima, razrednicima, kao i učenicima i njihovim roditeljima koji nisu predmet ove analize.

Kvalitativnom analizom sadržaja sljedeći dokumenti obuhvaćeni su:

Dokument A: Dopis MZO-a od 11. ožujka 2020. na temu smjernice osnovnim i srednjim školama vezano uz organizaciju nastave na daljinu uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije.

Dokument B: Dopis MZO-a od 13. ožujka 2020. s uputama svim osnovnim i srednjim školama vezano uz nastavak organizacije nastave na daljinu.

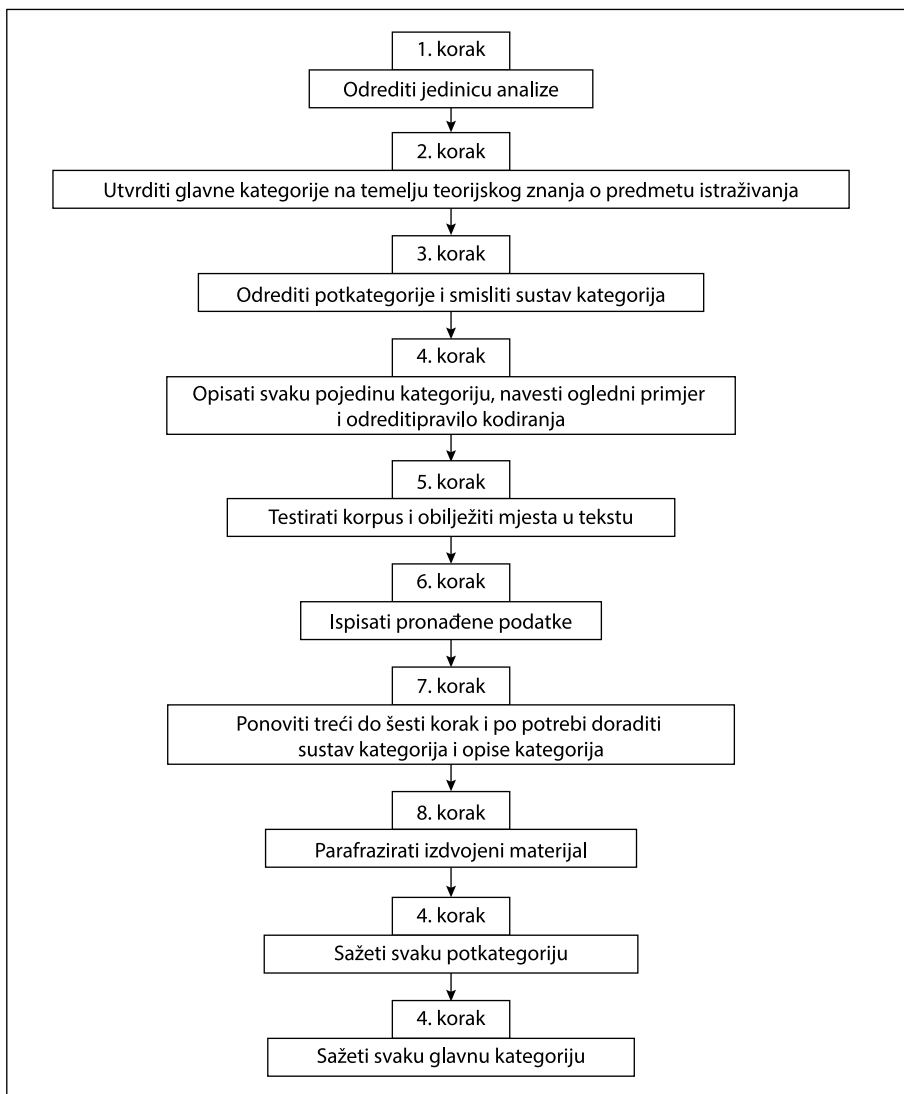
Dokument C: Upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu objavljene 3. travnja 2020. od MZO-a.

Dokument D: Akcijski plan za provedbu nastave na daljinu objavljen 3. srpnja 2020. od MZO-a.

Dokument E: Modeli i preporuke za rad u uvjetima povezanim s bolesti COVID-19 objavljeni 3. rujna 2020. od MZO-a.

Dokument F: Savjeti vezani uz održavanje nastave na daljinu: za učitelje, nastavnike i razrednike objavljeni od CARNET-a u rujnu 2020.

Za istraživanje se koristi kvalitativna analiza sadržaja prema Mayringu (2015) koja omogućuje analizu sadržaja poput uputa nastavnicima te sustavno i kvalitativno analiziranje tekstova koji su različite duljine. Riječ je o kvalitativno-interpretativnoj metodi, vrlo rasprostranjenoj u mnogim disciplinama (Gläser-Zikuda, 2017). Kvalitativna analiza sadržaja odvija se u deset koraka koje je odredio Mayring (2015: 98-104):



SLIKA 1. Model analize sadržaja s unaprijed određenim sustavom kategorija (Mayring, 2015: 104, prijevod G. Karačić)

Strukturiranje sadržaja prema Mayringu (2015) ima za cilj izdvojiti i sažeti materijal o određenim temama i određenim područjima sadržaja. Ovom metodom u obzir se uzimaju samo oni dijelovi teksta koji se odnose na odabrane kategorije (Mayring i Fenzl; 2019).

Primjena kvalitativne analize sadržaja

Nakon utvrđivanja tijeka istraživanja kao jedinica za analizu odabran je odlomak teksta. Riječ je o odlomku teksta koji sadrži upute nastavnicima za organizaciju i provedbu nastave na daljinu. Tekstovi su analizirani jedan za drugim kronološkim redom kako su objavljeni. Prije analize određene su i opisane glavne kategorije s kojim se nastavnici susreću pri organizaciji i izvođenju nastave. Jedan odlomak teksta može sadržavati više kategorija, ako je riječ o različitim sadržajima:

TABLICA 2. Glavne kategorije za kvalitativnu analizu sadržaja

Glavna kategorija	Opis kategorije
Priprema nastave	Kategorija obuhvaća upute radnji koje nastavnik treba poduzeti prije nastavnog sata kako bi ga uspješno i promišljeno realizirao.
Izvođenje nastave	Kategorija obuhvaća upute koje označavaju radnje koje nastavnik može provesti samo za vrijeme nastavnog sata.

Nakon toga određene su i opisane četiri potkategorije za glavnu kategoriju *Priprema sata*, a iz svakog dokumenta odabran je ogledni primjer (Tablica 3). Nadalje, za drugu glavnu kategoriju *Izvođenje nastave*, definirane su dvije potkategorije, a iz istraživačkog korpusa odabrani su i ogledni primjeri (Tablica 4).

TABLICA 3. Kategorizacija *Pripreme nastave* s oglednim primjerima

Priprema nastave	
Potkategorija:	Upravljanje vremenom
Opis kategorije:	Aktivnosti planiranja vremena
Ogledni primjeri iz dokumenata	
Dokument A:	Nema primjera
Dokument B:	Nema primjera
Dokument C:	„...uskладити vrijeme provedbe ispita i zahtjevnijih zadataka među nastavnim predmetima...“
Dokument D:	Nema primjera
Dokument E:	Nema primjera
Dokument F:	„Planirajte vrijeme koje vam je potrebno za pripremu i izvođenje nastave, ali i za komunikaciju s učenicima, te praćenje njihovog rada, vodeći računa o organizaciji vlastite dostupnosti.“

Priprema nastave	
Potkategorija:	Organizacija digitalnih obrazovnih sadržaja
Opis kategorije:	Priprema sadržaja za <i>online</i> izvođenje nastave
Ogledni primjeri iz dokumenata	
Dokument A:	Nema primjera
Dokument B:	„Dodatno se potiču svi predmetni nastavnici da... pripremaju vlastite sadržaje ...“
Dokument C:	„...za darovite učenike osmisliti zadatke koji su zahtjevniji ...“
Dokument D:	Nema primjera
Dokument E:	„Posebnu pozornost treba usmjeriti planiranju ključnih odgojno-obrazovnih ishoda/nastavnih sadržaja, aktivnosti učenika te strategija i oblika podučavanja i učenja koji se mogu uspješno ostvariti kako uživo tako i u nastavi na daljinu.“
Dokument F:	„Pokušajte prilagoditi sadržaj <i>online</i> izvođenju: neki alati i metode prikladniji su za određenu vrstu ishoda i poticanje aktivnosti učenika.“
Priprema nastave	
Potkategorija:	Uspostava komunikacijskog kanala
Opis kategorije:	Stvaranje preduvjete za komunikaciju u virtualnom okruženju
Ogledni primjeri iz dokumenata	
Dokument A:	„...treba organizirati 'virtualni razred'...“
Dokument B:	„...trebaju uspostaviti komunikacijske kanale...“
Dokument C:	„Iako neke škole održavaju virtualne učionice u realnom vremenu, pa su svi učenici prisutni istovremeno u videokonferencijskom obliku, takav se način održavanja nastave ne preporučuje jer opterećuje mrežu i usporava rad.“
Dokument D:	Nema primjera
Dokument E:	„Aktivnosti u e-obrazovanju mogu biti izvedene sinkrono... i asinkrono ...“
Dokument F:	„Postavite jasna pravila u komunikaciji s učenicima i roditeljima.“
Priprema nastave	
Potkategorija:	Podrška učenicima u virtualnom okruženju
Opis kategorije:	Pomoć učenicima kod poteškoća u praćenju nastave u virtualnom okruženju
Ogledni primjeri iz dokumenata	
Dokument A:	Nema primjera

Dokument B:	Nema primjera
Dokument C:	„...sadržaje koje nastavnici podučavaju i vrednuju treba usmjeriti na bitno i osloboditi ih sporednih detalja ili činjenica.“
Dokument D:	„...sadržaj i učenje moraju biti dostupni svim učenicima ...“
Dokument E:	„Nastavnici koriste didaktičke pristupe koji su prikladni za učenje na daljinu i omogućavaju aktivno uključivanje i rad svih učenika i 'dvosmjernu' komunikaciju.“
Dokument F:	„Važno je osvijestiti kako nejednakost učenika više dolazi do izražaja u nastavi na daljinu nego u učionici. Nemaju svi učenici kod kuće radni kutak, kvalitetnu opremu, podršku roditelja i jednaku sposobnost sudjelovanja.“

TABLICA 4. Kategorizacija *Izvođenja nastave* s oglednim primjerima

Izvođenje nastave	
Potkategorija:	Podučavanje u virtualnom okruženju
Opis kategorije:	Aktivnosti povezane s podučavanjem za vrijeme nastavnog sata
Ogledni primjeri iz dokumenata	
Dokument A:	Nema primjera
Dokument B:	„Korisno je i da učenici imaju jasne domaće zadaće...“
Dokument C:	„U slučaju korištenja alata za provjere znanja nužno je prije provedbe takve provjere koristiti te iste alate u <i>vrednovanju</i> za i <i>kao učenje</i> kako bi se učenici upoznali s tim alatima i kako bi se smanjio utjecaj digitalnog okruženja na rezultate provjere.“
Dokument D:	Nema primjera
Dokument E:	„Učenicima treba dati jasne i kratke upute za rad te uporabu materijala u obavljanju zadataka u nastavi na daljinu.“
Dokument F:	„Nastojte izbjeći monotoniju i korištenje istog načina rada kroz dulje vrijeme.“
Izvođenje nastave	
Potkategorija:	Praćenje i vrednovanje rada učenika
Opis kategorije:	Pratiti i vrednovati aktivnosti učenika (svi oblici vrednovanja)
Ogledni primjeri iz dokumenata	
Dokument A:	Nema primjera
Dokument B:	„Predlažemo učiteljima kontinuirano davanje povratnih informacija učenicima različitim metodama vrednovanja...“

Dokument C:	„Standardni načini provjere mogu se i dalje upotrebljavati u nastavi na daljinu, ali u manjem broju i opsegu te uz prethodno provedeno samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje.“
Dokument D:	„Praćenje i vrednovanje bitni su procesi i potrebno ih je provoditi tijekom svih faza planiranja i provedbe nastavnog procesa.“
Dokument E:	„Učenik treba dobiti jasnu povratnu informaciju o razini usvojenosti svojih znanja i vještina (primjerice <i>visoka, srednja, temeljna</i> ili <i>nedovoljna</i>).“
Dokument F:	„Najavite učenicima koje ćete aktivnosti pratiti i što ćete poduzeti ako ne budu aktivni.“

REZULTATI

Analizom sadržaja uočeno je kako upute upućene nastavnicima sadrže općenite informacije iz kojih na prvi pogled nije prepoznatljivo koliko vremena nastavnik treba uložiti u realizaciju postavljenih zahtjeva. Tako nastavnik u pripremi nastave mora planirati vrijeme za aktivnosti učenika tijekom nastave na daljinu, vrijeme za dostupnost učenicima tijekom njihova rada u asinkronoj komunikaciji kao i za formuliranje poticajnih povratnih informacija u virtualnom okruženju. Također, treba predvidjeti vrijeme za prilagodbu obrazovnih sadržaja za izvođenje nastave na daljinu kao i za izradu vlastitih nastavnih materijala. Iako je nastavnik u uputama upozoren da planira dovoljno vremena, sam utrošak vremena za pripremu i izvođenje nastave na daljinu nije prepoznatljiv na prvi pogled. Da je utrošak vremena znatno povećan, potvrđuju i rezultati istraživanja među nastavnicima (Sablić i sur., 2020). Drugo što proizlazi iz uputa jest činjenica da su nastavnicima za organizaciju digitalnih obrazovnih sadržaja potrebni tehničko znanje i umijeće za navedenu prilagodbu te neophodna odgovarajuća informatička oprema. Pritom nastavnik treba pronaći pravi omjer uporabe digitalnih alata te ostalih sadržaja i aktivnosti, prilagoditi obrazovne sadržaje izvođenju nastave na daljinu te po mogućnosti koristiti ponuđene digitalne sadržaje MZO-a i CARNET-a ili izraditi vlastite materijale. Nadalje, treba prilagoditi nastavno gradivo i metode učenicima s posebnim potrebama i osmisliti zadatke za darovite učenike. Prema uputama, treba organizirati virtualne razrede te suradnju u virtualnim razredima – pazeći pritom na ravnotežu između sinkrone i asinkrone aktivnosti. Uz to je važno osigurati protočnost informacija i postaviti jasna pravila o komunikaciji s učenicima i roditeljima. Sve su to do-

datne obaveze s kojima je nastavnik suočen u nastavi na daljinu. Treći zahtjev, koji nije opširno naveden u uputama, jest da nastavnik treba učenicima pomoći pri poteškoćama u praćenju nastave u virtualnom okruženju, poticati ih i ohrabrivati kako se ne bi smanjila motivacija. Nastavnik treba osvijestiti nejednakost među učenicima u posjedovanju digitalne opreme, brzine internetske veze te nejednakih uvjeta rada iz vlastitih domova. Sve ove posebne okolnosti nastavnik mora uzeti u obzir kako bi mogao uspješno provoditi nastavu na daljinu. Od svih uputa, upute za praćenje i vrednovanje učenikovog rada najopširnije su pa se može ukazati na to da su nastavnici morali uložiti dodatni napor za uporabu digitalnih alata pri provjeri znanja. Standardne načine provjere trebalo je koristiti, ali u manjem broju i opsegu te uz prethodno provedeno samovrednovanje i vršnjačko vrednovanje. Unatoč dodatnim opterećenjima nastavnika za vrijeme provedbe nastave na daljinu, istraživanja među nastavnicima pokazuju kako su oni zadovoljni potporom i podrškom MZO-a i CARNET-a (MZO, 2020 d).

ZAKLJUČAK

Upute Ministarstva znanosti i obrazovanja i CARNET-a, koje su postupno objavljivane u razdoblju od početka pandemije do kraja 2020. godine, jedinstveni su dokumenti vremena koji je obilježio pripremu i izvođenje nastave na daljinu za vrijeme prvog i drugog zatvaranja obrazovnih ustanova. Ti dokumenti sadrže upute o tome koje su se nastavne aktivnosti očekivale kako bi se izvela uspješna nastava na daljinu. Analizirani sadržaj uputa pokazuje kako je bilo nužno prilagoditi nastavne aktivnosti ne samo u izvođenju, već i u planiranju nastave te polaze od pretpostavke da svaki nastavnik ima odgovarajuću informatičku opremu i stabilnu internetsku vezu. Navedene upute tek općenito opisuju nastavne aktivnosti ne ulazeći u detalje njezine realizacije te su brojni izazovi, stavljeni pred nastavnika, na prvi pogled nevidljivi. Kako bi se realizirale sve te upute, nastavnik treba uložiti puno vremena u planiranje nastave na daljinu te vladati dobrim informatičkim znanjem u prilagodbi nastavnog materijala i samom izvođenju nastave. Kvalitativna analiza uputa ukazala je na dodatnu potrebu za podrškom nastavnicima u pripremi i provođenju nastave na daljinu – kako u području upravljanja vremenom, komunikacije u virtualnom svijetu, prilagodbi nastavnih materijala tako i u podršci učenicima u virtualnoj učionici u obliku tematskih radionica ili priručnika.

LITERATURA

- BEYWL, W. (2015). Den Unterricht wirksam gestalten. Anregungen aus der Hattie-Studie. *Bündner Schulblatt*. Svibanj 2015: 14–17.
- CARNET - Hrvatska akademska i istraživačka mreža (2020). Savjeti vezani uz održavanje nastave na daljinu: za učitelje, nastavnike i razrednike. Objavljeno u rujnu 2020. https://www.carnet.hr/wp-content/uploads/2020/09/Savjeti_roditelji-i-u%C4%8Denici_nastava-na-daljinu_2.pdf. (pristupljeno 21. prosinca 2020.).
- GLÄSER-ZIKUDA, M. (2017). Qualitative Inhaltsanalyse in der medienpädagogischen Forschung. U: Knaus, T. (ur.). *Forschungswerkstatt Medienpädagogik*. Projekt – Theorie – Methode. München, kopaed.
- HATTIE, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? *Australian Council for Educational Research Annual Conference on: Building Teacher Quality*, University of Auckland.
- HATTIE, J. (2009). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- HATTIE, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. Routledge.
- IVIĆ, I., A. PEŠIKAN, S. ANTIĆ. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd, Institut za psihologiju.
- KARAČIĆ, G. (2006). Recept za dobru nastavu. U: Granić, J. (ur.). *Jezik i mediji - Jedan jezik: više svjetova* (385-392). Zagreb, Split: Hrvatsko društvo za primjenjenu lingvistiku – HDPL.
- KRIŠTOFIK JURANIĆ, S., J. PERNJEG, I. ŠKARICAL MITAL, I. SMOLČEC, T. ŠOŠA. (2019). *Metodički priručnik za nastavnike njemačkog jezika u srednjim školama – Škola za život 1. razred srednje škole, 6. i 9. godina učenja*. Zagreb, Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- KUĆAN, I., I. KUĆAN, K. HORVAT. (2021). Praktična nastava u online okruženju. *Varaždinski učitelj*, 4 (7): 230–235.
- KYRIACOU, C. (1998). *Temeljna nastavna umijeća*. Zagreb, Educa.
- LEISEN, J. (2014). Ein guter Lehrer kann beides: Lernprozesse material und personal steuern. U: Höhle, G. (ur.). *Was sind gute Lehrerinnen und Lehrer? Zu den professionsbezogenen Gelingensbedingungen von Unterricht*. Magdeburg, Prolog.
- LIPOWSKY, F. (2007). Was wissen wir über guten Unterricht. *Friedrich Jahressheft*. 25: 26–30.

MAYRING, P. (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim/Basel, Beltz Verlag.
MAYRING, P. T. FENZL. (2019): *Qualitative Inhaltsanalyse*. U: Baur, N. i Blasius, J. (ur.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, Springer.

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020a). Smjernice osnovnim i srednjim školama vezano uz organizaciju nastave na daljinu uz pomoć informacijsko - komunikacijske tehnologije. Objavljeno 11.3.2020. URL: <https://mzo.gov.hr/vijesti/smjernice-osnovnim-i-srednjim-skolama-vezano-uz-organizaciju-nastave-na-daljinu-uz-pomoc-informacijsko-komunikacijske-tehnologije/3585>. (pristupljeno 9.veljače 2021.)

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020b). Uputa svim osnovnim i srednjim školama vezano uz nastavak organizacije nastave na daljinu. Objavljeno 13.3.2020. URL: <https://mzo.gov.hr/vijesti/uputa-svim-osnovnim-i-srednjim-skolama-vezano-uz-nastavak-organizacije-nastave-na-daljinu/3592>. (Posjećeno 9. veljače 2021.)

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020c). Upute za vrednovanje i ocjenjivanje tijekom nastave na daljinu. Objavljeno 3.4.2020. <https://mzo.gov.hr/vijesti/upute-za-vrednovanje-i-ocjenjivanje-tijekom-nastave-na-daljinu/3654>. (pristupljeno 10. veljače 2021.)

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020d). Akcijski plan za provedbu nastave na daljinu. Model nastave na daljinu. Objavljeno 3.7.2020. URL: <https://mzo.gov.hr/vijesti/akcijski-plan-za-provedbu-nastave-na-daljinu-srpanj-2020/3862>. (pristupljeno 11. siječnja 2021.)

Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2020e). Modeli i preporuke za rad u uvjetima povezanim s bolesti COVID-19. Pedagoška/školska godina 2020./2021.: <https://mzo.gov.hr/vijesti/modeli-i-preporuke-za-rad-u-uvjetima-povezanim-s-bolesti-covid-19-u-pedagoskoj-skolskoj-godini-2020-2021/3916>. Posjećeno 11.1.2021. (pristupljeno 3. rujna 2020.)

Narodne novine (2020). Odluka o obustavi izvođenja nastave u visokim učilištima, srednjim i osnovnim školama te redovnog rada ustanova predškolskog odgoja i obrazovanja i uspostavi nastave na daljinu. Odluka, NN 29/2020-670.

NEMETH-JAJIĆ, J., T. JUKIĆ. (2021). Definiranje i uporaba nazivlja za e-izvedbu nastave. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*. 28 (1), 89-114.

SABLIĆ, M., L. KLASNIĆ, A. ŠKUGOR. (2020). Učitelj u izolaciji: izazovi novog normalnog. Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-CO-

- VID-19, U: Strugar, V., KOLAK, A., MARKIĆ, I. (ur.). Zagreb, HAZU, HPD, Element, 2020.
- SCHART, M. (2014). Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *Fremdsprachen lehren und lernen*. 43 (1): 36-50.
- YAO, J., R. JIALONG, T. JIANG, X. CHANGQIAN (2020). What Role Should Teachers Play in Online Teaching during the COVID-19 Pandemic? Evidence from China. *Sci Insigt Edu Front*. 5, 2: 517-524.
- ZIERER, K. (2020). Erfolgreiche Gestaltung von Fernunterricht. Online-pre-davanje: n.d. *Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen*. URL:<https://alp.cloud.streamworld.de/embedded/bd965bcf-b147-49afb848-2687dc4fd7a8> Pris.

TEACHER OBLIGATIONS IN DISTANCE LEARNING DURING THE PANDEMIC

Geriena KARAČIĆ

Department of German Studies, University of Zadar

Nada BRATANIĆ

XVIII. high school Zagreb

ABSTRACT

KEYWORDS:

teacher, successful teaching, preparation and teaching, COVID-19

Successful teaching depends on the teacher (Hattie 2003, Hattie 2009), on his work, on his knowledge, so it is crucial for the quality of teaching how the teaching is organized and how it is performed. It is precisely the teachers who, due to the COVID-19 pandemic in March 2020, had to adapt their preparations and teaching in the short term to distance learning with the help of information and communication technology. The article qualitatively analyzes the instructions to teachers for the organization and implementation of distance learning published by the Ministry of Science and Education and CARNET. The corpus consists of six documents published in the period from March to December 2020. The research on the content of the instructions was conducted on the basis of a qualitative analysis of the content according to Mayring (2015). Instructions for time management, for organizing digital educational content, for establishing a communication channel and for supporting students in a virtual environment were analyzed. In addition, instructions for teaching in a virtual environment as well as for monitoring and evaluating student work were analyzed. Qualitative analysis of the instructions showed that the instructions are of a general nature and that their implementation requires not only time to implement, but also additional skills and experience in dealing with the new concept of distance learning during a pandemic. The contribution of this paper is the preservation of instructions from unique documents from the time when the pandemic led to the transition to distance learning in a short time and proposals for thematic workshops for teacher training.

Pedagoški aspekti komunikacije nastavnika kemije tijekom nastave na daljinu

Sonja RUPČIĆ PETELINC

Prirodoslovna škola Vladimira Preloga, Zagreb

Iva IVANKOVIĆ

Fakultet hrvatskih studija Sveučilišta u Zagrebu

UDK: 37.018.43:54

37.015.3:54

37.018.43:004

DOI: 10.15291/ai.3610

STRUČNI ČLANAK

Primljeno: 15. rujna 2021.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

e-učenje, komunikacija u nastavi, informacijsko-komunikacijske tehnologije, nastava za vrijeme pandemije Covid-19

Cilj ovoga istraživanja utvrditi je mišljenja predmetnih učitelja nastavnoga predmeta Kemije o nekim pedagoškim aspektima komunikacije tijekom pandemije bolesti COVID-19 u razdoblju od ožujka 2020. godine do kraja nastavne godine 2020./2021. Uzorak istraživanja činili su ispitanici, predmetni učitelji kemije koji su dobrovoljno ispunjavali upitnik kreiran u sustavu MS Forms. Odaziv učitelja upućuje na važnost tematike istraživanja (N = 125). Kako se komunikacija tijekom nastave na daljinu (bilo da se ona odvija sinkrono ili asinkrono) zasniva najvećim dijelom na primjeni informacijsko-komunikacijskih tehnologija, istraživana su mišljenja predmetnih učitelja kemije osnovnih i srednjih škola o učinku e-učenja na komunikacijske vještine kod učenika, njihovoj primjeni i učincima e-nastave na komunikaciju učitelja i učenika za koju je u uvjetima provođenja e-učenja nužno poznavanje informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Nisu pronađene statistički značajne razlike u mišljenjima predmetnih učitelja nastave Kemije o učinku e-učenja s obzirom na dob i vrstu škole u kojoj rade. Međutim, deskriptivnom analizom utvrđeno je kako više od polovice ispitanih predmetnih učitelja smatra da e-učenje potiče razvoj komunikacijskih vještina učenika. Isto tako, utvrđeno je kako čak 88 % predmetnih učitelja smatra svoje digitalne kompetencije srednje do napredno razvijene i u skladu s time za provođenje e-nastave i vrednovanje tijekom e-nastave koriste alate visoke i srednje složenosti (sustavi za upravljanje učenjem te grupni video ili audio pozivi).

UVOD

Zatvaranje osnovnih i srednjih škola u Republici Hrvatskoj i prijelaz na nastavu u digitalnom okruženju 16. ožujka 2020. bilo je naglo i radikalno, s ciljem da se zaštiti učenike, učitelje i drugo školsko osoblje od virusne infekcije COVID-19. Učitelji su se našli u nezavidnom položaju jer su trebali u vrlo kratkom vremenskom razdoblju prilagoditi nastavu, isključivo ili djelomično u oblik nastave na daljinu. Za taj su novi koncept nastave i novo okruženje bili tehnološki i metodički slabo pripremljeni ili gotovo nepripremljeni. Ovakav oblik nastave zahtijeva drugačije strategije i metode podučavanja, postupke rada i nove načine komuniciranja s učenicima. Nadalje, bili su gotovo prisiljeni naglo i intenzivno usavršavati uporabu različitih digitalnih alata koje nisu do tada – na taj način i u tom obimu – koristili. U to vrijeme nitko nije ni slutio da će se ovakav oblik nastave djelomično ili potpuno provoditi i idućih školskih godina, 2020./2021. i 2021./2022.

U procesu uvođenja nastave na daljinu ključnu ulogu kao pomoć učiteljima¹, učenicima i njihovim roditeljima ima Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Ono je u suradnji s CARNet-om, AZOO-om, ASOO-om i NCVVO-om te HRT-om osmislilo i dalo osnovne smjernice za izvođenje nastave na daljinu. Takav koncept nastave omogućio je dostupnost sadržaja i učenja svim učenicima. Za učenike razredne nastave uspostavljena je *Škola na trećem*, a za učenike predmetne nastave osnovne škole i učenike srednjih škola izrađene su videolekcije koje su redovito objavljivane na mrežnim stranicama MZO-a: *Škola za život* (MZO 1, 2020.) tijekom proljeća 2020. te *I-nastava* tijekom školskih godina 2020./2021. (MZO 2, 2020) i 2021./2022. (MZO 3, 2021). CARNet i izdavači udžbenika učiteljima i učenicima također su omogućili neograničen pristup gotovim digitalnim sadržajima, primjerice digitalnim udžbenicima, različitim oblicima sadržaja za ponavljanje i provjeru znanja. Vezano uz organizaciju i provedbu nastave na daljinu, Ministarstvo znanosti i obrazovanja izradilo je uputu (MZO 4, 2020) i smjernice (MZO 5, 2020) svim osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske u kojima

¹ Prema Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske (2008) učitelj je stručno osposobljena osoba za podučavanje, odgoj i obrazovanje učenika u odgojno-obrazovnoj ustanovi. U članku 100. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2018) odgojno-obrazovni rad u osnovnoj školi obavljaju učitelji razredne i predmetne nastave te stručni suradnici, dok odgojno-obrazovni rad u srednjoškolskoj ustanovi obavljaju nastavnici i stručni suradnici. Budući da su se u radu ispitivala mišljenja predmetnih učitelja i nastavnika kemije za oba pojma rabi se pojam „predmetni učitelj“ koji se odnosi na osobe i muškog i ženskog spola.

su predloženi modeli izvođenja nastave na daljinu uz pomoć informacijsko-komunikacijske tehnologije. Cilj ovih uputa i smjernica bio je uspostaviti primjerene komunikacijske kanale i tako omogućiti i olakšati učiteljima i učenicima primjenu izrađenih sadržaja.

Po završetku školske godine 2019./2020., koju je velika većina učenika završila nastavom na daljinu (osim učenika razredne nastave), bilo je teško predvidjeti tijek epidemije, stoga je Ministarstvo predložilo tri modela nastave u uvjetima povezanim s bolesti COVID-19 (MZO 6, 2020), pri čemu je odabir modela odredila svaka škola u skladu s epidemiološkom slikom:

- A model – redovita nastava u školi, osim za učenike ranjivih i osjetljivih skupina kojima je omogućena nastava na daljinu;
- B model – mješoviti model prema kojem dio učenika pohađa nastavu u školi, a dio na daljinu;
- C model – svi učenici škole pohađaju nastavu na daljinu.

Školske ustanove, u skladu s epidemiološkom situacijom, unose podatke o modelu rada u bazu podataka Ministarstva znanosti i obrazovanja (MZO 7, 2020). Na taj način učenici koji ne mogu pratiti takozvanu „kontaktnu nastavu“ ili nastavu „licem u lice“, jer su u izolaciji ili su zaraženi virusom SARS-CoV2, mogu i dalje nesmetano sudjelovati u nastavnom procesu. Za razliku od proljeća 2020. kada se u školama primjenjivala gotovo isključivo nastava na daljinu, od rujna 2020. pa do danas primjenjuje se mješovita (hibridna) nastava (Zemsky, Massy, 2014) koju čini kombinacija nastave licem u lice i nastave uz pomoć informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Mješovita nastava kombinacija je klasične nastave i nastave na daljinu na način da svi materijali (Power Point prezentacije, videolekcije, domaće zadaće, različiti kvizovi za provjeru znanja i pripreme za ispitivanje u školi te poveznice na dodatne materijale za učenje) koji se rabe u učionici i tijekom nastave licem u lice, budu dostupni učenicima na predviđenim mjestima na internetu. U skladu s time, na Loomenu su otvoreni *i-predmeti* koji prate videolekcije po tjednima/mjesecima/temama objavljenim u prijedlozima okvirnih godišnjih izvedbenih kurikula za svaki nastavni premet (MZO 8, 2020).

TEHNOLOŠKI I KOMUNIKACIJSKI IZAZOVI PRI IZVOĐENJU NASTAVE NA DALJINU

Nastava na daljinu najčešće se definira kao pristup učenju onima koji su fizički udaljeni (Volery, 2000). Treba napomenuti da je nastava na daljinu puno širi pojam od e-učenja, jer osim učenja podrazumijeva i izvođenje nastave na daljinu. Odvija se pomoću informacijsko-komunikacijske tehnologije kao medija za komuniciranje. To nije novi koncept nastave, primjenjivao se i ranije, ali većinom u visokoškolskim ustanovama najčešće za obrazovanje zaposlenih studenata. Od ožujka 2015. u škole u Republici Hrvatskoj sustavno je integrirana informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) u podučavanje kroz program „e-Škole: Cjelovita informatizacija procesa poslovanja škola i nastavnih procesa u svrhu stvaranja digitalno zrelih škola za 21. stoljeće” (CARNET 1, 2019), čime su i znatno porasle kompetencije učitelja za izvođenje ovakvog oblika nastave. Ciljevi ovog programa jesu:

- povećati udio učitelja koji unaprjeđuju svoju nastavu koristeći IKT i izrađujući vlastite digitalne sadržaje,
- pružiti podršku samostalnom učenju učenika i razvijanju kritičkog mišljenja,
- povećati aktivno sudjelovanje učenika u nastavi te povećati motivaciju za učenje i nastavak školovanja.

U procesu učenja jedan od najvažnijih čimbenika jest interakcija između učitelja i učenika koja se odvija u okruženju za učenje. Najveći dio te interakcije odvija se putem komunikacije (Zrilić, 2010). U kontaktnoj nastavi okruženje za učenje najčešće je učionica. Prilikom objašnjavanja i rasprava učitelj, osim na verbalnu komunikaciju, u velikoj mjeri oslanja se na neverbalnu komunikaciju s učenicima. Verbalna komunikacija usmjerena je na riječi koje se koriste pri razgovoru, dok je za neverbalno komuniciranje važna vizualna interakcija, pri čemu vizualni dio poruke – koji učenik dobiva gledanjem u učitelja – ostaje najdulje u sjećanju. Neverbalna komunikacija (sastoji se od izraza lica, tona glasa, gesti, položaja tijela ili pokreta, dodira i pogleda) ključna je za izražavanje emocija i pokazivanje stavova. Na temelju opažanja neverbalne komunikacije učitelj tijekom nastave potiče ili čak potpuno mijenja oblik verbalne komunikacije. Smatra se da je svega 7 % komunikacije verbalna komunikacija

(prijenos sadržaja poruke). Izražavanje glasom je 38 % komunikacije (kako se nešto kaže, što se naglašava u izlaganju, kakav je redoslijed riječi u poruci, gdje su pauze i koje su razlike u ritmu govora). Najveći udio u načinu komuniciranja, 55 %, proksemički je i kinezički (Zrilić, 2010). To su promjene u izrazu lica, tjelesni dodiri, prostorna udaljenost od druge osobe, usmjeravanje i zadržavanje pogleda i sl.

Komunikacija je pri izvođenju nastave na daljinu otežana jer se svodi većinom na verbalnu komunikaciju, a većim dijelom izostaje glasovna te proksemička i kinezička komunikacija, budući da učitelj ne vidi reakcije učenika (mimike lica, geste, položaj tijela) te je, stoga, otežano razumijevanje je li predavanje dovoljno jasno i jesu li učenici dovoljno aktivno uključeni u nastavi proces.

Sinkrona i asinkrona komunikacija

Ovisno o vrsti komunikacije između učitelja i učenika nastava se na daljinu može odvijati sinkrono i asinkrono. Sinkrona komunikacija podrazumijeva da se komunikacija učitelja i učenika odvija u realnom vremenu, što znači da između njih postoji samo fizička, ali ne i vremenska udaljenost. Ovaj oblik nastave najbliži je kontaktnom podučavanju (licem u lice), stoga se i najčešće koristi u hrvatskim školama tijekom pandemije, a provodi se u obliku videokonferencijskog poziva putem digitalnih alata Zoom, Google Meet, MSTeams i sl. To omogućava učiteljima da kamerom snimaju svoje predavanje u učionici, razmjenjuju putem aplikacije Power Point prezentaciju ili, ako su tehnološki napredniji, da dijele „ploču“ kao na realnom satu (npr. MS Whiteboard) po kojoj pišu pomoću grafičkog tableta. Učenicima se ovakvim oblikom nastave omogućava postavljanje pitanja na koja odmah dobivaju odgovor ili dodatna objašnjenja, ali i međusobna komunikacija i razmjena mišljenja te neposredno dobivanje povratne informacije. Sinkronu komunikaciju moguće je ostvariti i putem elektroničkog čavrljanja, istovremenih poruka, elektroničke ploče i dijeljenjem ekrana.

Asinkrona komunikacija podrazumijeva ostvarivanje istih odgojno-obrazovnih ishoda učenika, ali ne nužno u isto vrijeme i s istog mjesta. Vremenski je neograničena, može se odvijati putem elektroničke pošte, foruma i dokumenata postavljenih na mrežne stranice, kvizova, testova čije je bodovanje djelomično ili potpuno automatizirano. Može se organizirati i putem platforme za

elektroničko učenje, LMS-a (Learning Management System) ili putem videokonferencija.

Najpoznatija platforma koja se koristi za elektroničko učenje jest Loomen koji je zasnovan na alatu Moodle. Na Loomen se učenici i učitelji prijavljuju putem elektroničkoga identiteta u sustavu AAI@EduHr. Navedena platforma omogućuje objavljivanje tekstualnog, zvučnog i videosadržaja za učenje i omogućava:

- komunikaciju s učenikom i/ili grupom učenika,
- održavanje predavanja u realnom vremenu,
- pohranjivanje i razmjenu obrazovnih materijala u elektroničkom obliku,
- vrednovanje ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda predmetnog kurikula,
- evidenciju prisutnosti,
- analizu procesa učenja.

OBRAZOVANJE UČITELJA I NASTAVNIKA

Inicijalno formalno obrazovanje nastavnika, takozvana nastavnička izobrazba, odvija se na fakultetima i u Republici Hrvatskoj traje minimalno pet godina. Budući da su digitalne kompetencije neophodan alat u suvremenoj nastavi, bilo bi zanimljivo napraviti kvalitativnu analizu studijskih programa nastavničke izobrazbe u Republici Hrvatskoj, s ciljem otkrivanja kolegija kojima se promiču i razvijaju digitalne kompetencije budućih učitelja i nastavnika. Naime, poslovi i zadaće učitelja i nastavnika regulirane su profesije te uz primarnu visokoškolsku naobrazbu potrebnu za rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi potrebno je postići pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičke kompetencije regulirane Člankom 105. Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/08, 86/09, 92/10, 105/10, 90/11, 5/12, 16/12, 86/12, 126/12, 94/13, 152/14, 07/17, 68/18, 98/19, 64/20) te člankom 2. Pravilnika o odgovarajućoj vrsti obrazovanja učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (NN 7/2008., 86/2009., 92/2010., 105/2010. – ispr., 90/2011., 16/2012., 86/2012., 94/2013., 152/2014., 7/2017. i 68/20180. Fakulteti pri kojima se provodi nastavnička izobrazba sadržavaju u programima studija kolegije kojima se osiguravaju ove zakonom propisane kompetencije. Međutim, spomenute je kompetencije

moguće steći i posebnom pedagoško-psihološko-didaktičko-metodičkom obrazobom koja se provodi na fakultetima društveno-humanističkoga usmjerenja neovisno o nastavničkom studiju za pojedince koji su primarno završili fakultet nekog drugog usmjerenja, a žele raditi u sustavu formalnoga odgoja i obrazovanja, dakle u nastavi. To je, primjerice, sve češći slučaj s nastavnicima prirodoslovnoga usmjerenja (matematika, fizika) koji postaju deficitarna struka u Republici Hrvatskoj pa se u sustav formalnoga odgoja i obrazovanja uključuju osobe drugih kvalifikacija (inženjeri), uz nužnu već spomenutu naobrazbu u svrhu stjecanja zakonom propisanih pedagoških kompetencija.

Kako bi uspješno izvodili bilo koji oblik *e-nastave* (sinkrone, asinkrone, kontaktne nastave, nastave na daljinu ili hibridne nastave) nastavnici trebaju imati razvijene opće digitalne kompetencije za komunikaciju i suradnju (Žuvić, Brečko, Krelja Kurelovac, Galošević, Pintarić, 2016) koje pripadaju standardnim suvremenim oblicima pismenosti. To je ponajprije informacijska pismenost koja se može podijeliti na hardversku (uporaba osobnog računala, tableta, pametnog telefona, pisača, skenera i sl.), softversku (poznavanje rada operativnih sustava, primjerice MS Office 365) i aplikacijsku pismenost (korištenje raznih softverskih paketa koji se koriste za izvođenje nastave kao što su platforme za udaljeno učenje, alati za crtanje grafova, prikazivanje molekula u dvije ili tri dimenzije, alati za izradu kvizova i sl. koji će im pomoći za prenošenje, ali i kreiranje vlastitih nastavnih sadržaja). Informacijska pismenost puno je širi pojam od informatičke pismenosti. Ona pak uključuje uporabu informacijsko-komunikacijskih tehnologija za pronalaženje, interpretaciju i uporabu informacija koje su danas u velikim količinama dostupne na internetu. Međutim, ona uključuje i ispravno upravljanje informacijama. Kako bi naučili učenike ispravno upravljati informacijama nužno je svaki oblik nastave, a posebno nastavu na daljinu, organizirati kao aktivni oblik učenja i podučavanja sa strategijama podučavanja koje razvijaju istraživačke vještine učenika i vještine rješavanja problema. To se može postići tako da se učenike usmjerava kako prikupljati autentične materijale, razvijati kritičko mišljenje o prikupljenim materijalima i na temelju toga transformirati informaciju u znanje te na kraju konstruirati svoja vlastita znanja (Vrkić-Dimić, 2014).

Informacijska pismenost ključna je kompetencija potrebna za cjeloživotno učenje. Nameće se pitanje je li kvaliteta inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika dostatna za razvoj ove kompetencije ili je nužno njihovo kontinuirano stručno usavršavanje?

PREDNOSTI I NEDOSTATCI NASTAVE NA DALJINU

Prema izvješću CARNet-a (CARNet 2, 2018) nastava na daljinu ima prednosti, ali i nedostatke. Prednosti nastave na daljinu, ako su sadržaji objavljeni na nekom od digitalnih repozitorija, jesu:

- neprekidna dostupnost sadržaja učenja, dodatnih uputa i pojašnjenja pa učenici mogu sami odabirati vrijeme i intenzitet učenja, mogu ga koristiti oni učenici koji su iz bilo kojeg razloga izostali s nastave, koji žele unaprijed proučiti nastavni sadržaj te o njemu na nastavi raspravljati s ostalim učenicima i predmetnim učiteljima, a mogu ga koristiti i za vrednovanje kao učenje te vrednovanje za učenje,
- sramežljivi i povučeni učenici ponekad radije pišu komentare na forume ili u neke druge alate za razmjenu mišljenja i ideja,
- sadržaji učenja mogu se prilagođavati učenicima s posebnim potrebama (učenicima s poteškoćama i darovitim učenicima),
- sadržaji se mogu neprekidno obogaćivati novim materijalima,
- omogućava individualno praćenje učeničkog napretka.

Nedostaci ovakvog oblika podučavanja većinom su vezani uz informacijsku, tako i informatičku pismenost (ICTREPORT, 2002) jer se od učenika i učitelja zahtijeva određena razina uporabe suvremenih računalnih alata, ali i iznimna razina informacijske pismenosti. Osim znanja i vještina uporabe potrebno je imati osobno računalo (ili tablet ili laptop), pristup internetu i odgovarajuću tehničku podršku, za što je potrebno izdvojiti značajna materijalna sredstva. Primjerice, kako bi provedba nastave na daljinu ispunila sve tehnološke zahtjeve, MZO kontinuirano oprema učenike i učitelje tabletima i računalima, a teleoperateri osiguravaju pristup internetu putem SIM kartica. S pedagoškog aspekta najveći nedostatak nastave na daljinu osjećaju oni učenici koji nemaju dovoljnu razinu samokontrole pri učenju i odgovornosti prema školskim obvezama. Njima jako nedostaje nadzor učitelja te su njihovi rezultati učenja očekivano slabiji nego što bi bili da se nastava odvija licem u lice.

TEORIJSKA POLAZIŠTA I OKVIRI NASTAVE NA DALJINU

E-učenje (engl. *e-learning*) općeniti je naziv koji se koristi za proces učenja i podučavanja pri kojem koristi informacijsko-komunikacijska tehnologija (Divjak, Begičević Ređep, 2008). Obzirom na razinu primjene IKT-a mogu se razlikovati četiri oblika učenja i podučavanja koja su prikazana u Tablici 1.

TABLICA 1. Oblici učenja s obzirom na informacijsko-komunikacijsku tehnologiju koja se koristi u pojedinom obliku učenja

Oblici učenja	Opis	Informacijsko komunikacijska tehnologija koja se koristi u ovom obliku učenja
Isključivo nastava licem u lice	Većinom predavačka nastava	MS Word – alat za pisanje teksta
Nastava uz pomoć IKT-a	Tehnologija se koristi za unapređenje i djelomično osuvremenjivanje klasične nastave	Za izradu prezentacija MS – PowerPoint Za prezentaciju multimedijских sadržaja – CD-ROM Za izradu kvizova za provjeru znanja – MS Forms, Socrative, Kahoot i sl... Za komunikaciju učenika s učiteljem – E-mail
Hibridna nastava	Kombinacija nastave licem u lice i <i>online</i> nastave	Za asinkronu komunikaciju – sustavi za upravljanje učenjem – Moodle, Loomen ili MOOC Za sinkronu komunikaciju – videokonferencijski pozivi
<i>Online</i> nastava	Nastava se odvija isključivo u <i>online</i> okruženju, nema nastave licem u lice	Za asinkronu komunikaciju – sustavi za upravljanje učenjem – Moodle, Loomen ili MOOC Za sinkronu komunikaciju – videokonferencijski pozivi

Izvor: Zemsky, R., Massy, W.F.: Thwarted innovation, what happened to e-learning and why, University of Pennsylvania, Weatherstation Project of the Learning Alliance, 2004. prema Divjak, Begičević Ređep, 2008.

Teorijski okviri e-učenja

Prema Bognaru (Bognar, 2016) postoji nekoliko teorijskih okvira e- učenja. To su:

- *Bihevizizam* ili operantno uvjetovanje je bihevizistički pristup učenju pri čemu se koriste mehaničke ili elektroničke naprave za učenje koje učenicima omogućuju trenutnu povratnu informacije o uspješnosti svakog izrađenog zadatka. Na temelju toga Skinner je, prema Bognaru (Bognar, 2016), osmislio programiranu nastavu.
- *Kognitivizam* – kognitivistički usmjerena istraživanja utemeljena na principima multimedijskog učenja omogućuju oblikovanje za učenike zanimljivih i poticajnih nastavnih sadržaja za što se mogu među ostalim koristiti i informatičko-komunikacijske tehnologije.
- *Konstruktivizam* se temelji na pretpostavci da je učenje aktivan proces u kojem učenik mora konstruirati svoje znanje, sam ili u suradnji s drugima. Suradnja s drugima pomoću informacijsko-komunikacijske tehnologije može se ostvarivati sinkrono i/ili asinkrono. Posebno značajno mjesto u ostvarivanju nastave na daljinu ima sustav za upravljanje učenjem – MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) koji je utemeljen na principima konstruktivističkog učenja.
- *Aktivističko učenje* koje je usmjereno na promjene koje rezultiraju povezivanjem s već usvojenim znanjem i životnim iskustvom. Aktivno učenje uključuje tri temeljne aktivnosti – istraživanje, stvaranje sadržaja i predstavljanje sadržaja – koje su popraćene međusobnom učeničkom interakcijom i razmjenom iskustava, prijedloga ili mogućih odgovora.

Teorijska polazišta

Obrazovanje na daljinu odvija se u međusobno razdvojenom okruženju učenika i učitelja koji međusobno komuniciraju pomoću tehnologije. Ne postoje posebne teorije obrazovanja na daljinu za osnovne i srednje škole, već se djelomično mogu primijeniti teorije obrazovanja na daljinu koje su razvijene za visoko obrazovanje. Nužni preduvjeti za ovakav oblik nastave jest karakteristika odraslih učenika: **samostalnost i samousmjerenje** (Batarelo Kokić, 2020).

Dva su temeljna okvira obrazovanja na daljinu razvijena u visokom obra-

zovanju. To su teorijski okvir transakcijske udaljenosti (Moore, Moore, 1994) te teorijski okvir istraživačke zajednice (Garrison, Anderson, Archer, 2000). Ovi okviri donekle se mogu prilagoditi osnovnoškolskom i srednjoškolskom okruženju te su pogodni za razradu, obzirom na korištenje suvremenih tehnologija.

Ključni element nastave na daljinu jest **samostalnost učenika** koja ovisi o sadržaju, razini podučavanja i osobinama učenika te o razini samostalnosti koju učenik, ovisno o svojoj dobi i razvoju može ostvariti (Keegan, 1996). Primjerice, samostalan učenik prepoznaje potrebu za učenjem u trenutku kada uoči problem koji je potrebno riješiti ((Wedmwyer, 1981). Pristup podučavanja utječe i na razvoj samousmjerenog učenja koje se temelji na preuzimanju odgovornosti, samostalnom donošenju odluka i konstruiranju znanja (Gibbons, 2002) (Garrison, 1987).

UČENJE I PODUČAVANJE KEMIJE TIJEKOM E-NASTAVE

Kemija² je nastavni predmet koji uči i podučava o tvarima i njihovim promjenama. Građu tvari i sastav tvari, nastajanje i dobivanje novih tvari te energijske promjene koje se pritom zbivaju učenicima je najlakše razumjeti iskustveno. Ovakav oblik podučavanja zahtijeva izvođenje eksperimenata (pokusa) na nastavi. Eksperimente mogu izvoditi učenici individualno ili u manjim skupinama, i tada su oni aktivni sudionici u procesu učenja i podučavanja (MZO 9 2019).

Iskustveno učenje ili učenje otkrivanjem ima nekoliko etapa. Najčešće korištene nastavne metode jesu istraživanje, projekt i simulacija. Istraživanje i projekt sastoje se od nekoliko etapa. To su uočavanje i postavljanje problema, oblikovanje pretpostavki, prikupljanje podataka (promatranjem i/ili izvođenjem pokusa, radom na tekstu ili drugim dostupnim izvorima podataka) te izvođenje zaključaka o točnosti pretpostavki. Za razliku od istraživanja koje se provodi kraći vremenski period (od dijela ili cijelog nastavnog sata do nekoliko nastavnih sati), projekt je dugotrajniji i može se provoditi čak i nekoliko uzastopnih godina učenja. Zaključci istraživanja i projekata na kraju se sistematiziraju u obliku izvješća. Simulacija je nastavna metoda koja se vrlo često koristi u nastavi Kemije kada nije moguće ostvariti iskustvo u stvarnoj

² Zbog jezične redundancije u nastavku će se rada rabiti sintagma „nastava Kemije“ umjesto „nastava nastavnog predmeta Kemije“.

situaciji. Primjenjuje se i tijekom kontaktne nastave kada se učenicima žele približiti: građa tvari, prostorni odnosi čestica što su kemijski koncepti na mikroskopskoj i submikroskopskoj razini. Međutim, tijekom e-nastave, bilo da se ona izvodi po hibridnom modelu i kao nastava isključivo na daljinu, potrebno je uvoditi i metode simulacije za razumijevanje koncepata na makroskopskoj razini, stoga je ona možda jedan od najzastupljenijih modela podučavanja. Za to se najčešće koriste snimke pokusa koje su – ili kao dio videolekcija, ili su ih snimili sami predmetni učitelji ili se oni izvode demonstracijski tijekom videokonferencijske nastave. Učenici mogu zapažanja i zaključke donositi samostalno ili međusobno komunicirajući u virtualnom okruženju, čime se opet donekle ostvaruje oblik grupnoga rada. Za ove oblike podučavanja moguće je koristiti alate srednje i visoke složenosti uporabe kao što su grupni video ili audio pozivi (npr. Zoom, Skype itd.) i sustavi za upravljanje učenjem.

Neke kognitivno zahtjevnije kemijske koncepte potrebno je obraditi podučavanjem. Nastavne metode podučavanja koje su predmetnim učiteljima Kemije na raspolaganju grupirane su u tri glavne skupine: problemsko podučavanje, heurističko podučavanje i programirano podučavanje. Problemsko podučavanje sastoji se od postupaka: izlaganje, razgovor, odgovaranje na pitanja, rad na literaturnim podacima, demonstracijski pokus, laboratorijski rad i sl. Heurističko podučavanje također ima polazište u postavljanju problema ili pitanja, a zadatak učitelja je učenika postupno voditi k rješenju, a ne dati mu gotove odgovore. Za ove oblike podučavanja moguće je koristiti informacijsko-komunikacijske alate niže i srednje složenosti uporabe, kao što su: grupni video ili audio pozivi (npr. Zoom, Skype itd.) te snimljeni videozapisi, prezentacije slajdova (npr. PowerPoint), e-pošta, telefonski pozivi, poruke putem mobilnog telefona ili poruke putem mobilnih aplikacija, *online* igre i materijali i društveni mediji (npr. Facebook, Edmodo itd.), jer se oni temelje većim dijelom na predavačkoj nastavi kojoj je u središtu učitelj. Kod programiranog podučavanja problem koji se podučava prezentira se učenicima podijeljen na elemente koji zahtijevaju aktivno sudjelovanje učenika i izvršavaju se određenim slijedom. Nakon svake od etapa, učenik dobiva povratnu informaciju. Etape mogu biti koncipirane kao analiza snimki, tekstova, nastavni listići za usvajanje matematičkih koncepata računalnih programa za simulaciju i sl. Programirano je učenje najprikladnije za samostalni rad učenika. Za ovaj oblik podučavanja tijekom e-učenja najpogodniji su sustavi veće složenosti uporabe kao što su sustavi za upravljanje učenjem.

PROBLEM I ZADATCI ISTRAŽIVANJA

Problem istraživanja

Kako bi se dobio uvid u prednosti i nedostatke provođenja e-učenja nastave Kemije ispitana su mišljenja predmetnih učitelja Kemije o tome kako *online* okruženje utječe na komunikaciju između učitelja i učenika, zatim kakav je utjecaj e-učenja na praćenje aktivnosti učenika, proces vrednovanja te uspješnost učeničkih postignuća, kao i koje digitalne alate predmetni učitelji najčešće koriste tijekom e-učenja obzirom na njihovu složenost. Za prikupljanje podataka korišten je modificirani upitnik implementacije digitalne tehnologije (engl. *Technology implementation questionnaire*) koji su konstruirali Wozney, Venkatesh i Abrami (2006).

Zadaci istraživanja

Zadaci ovog istraživanja bili su utvrditi:

- je li komunikacija učitelja i učenika prema mišljenju predmetnih učitelja tijekom nastave na daljinu otežana,
- mišljenja predmetnih učitelja o utjecaju e-učenja na proces učenja, proces vrednovanja te uspješnost ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda predmetnog kurikula s obzirom na školu u kojoj rade (osnovna ili srednja škola) i s obzirom na radno iskustvo učitelja u školi i učiteljevu procjenu učeničkih kompetencija za primjenu informacijsko-komunikacijskih tehnologija,
- postoji li statistički značajna razlika u mišljenjima predmetnih učitelja o utjecaju e-učenja na njihovu komunikaciju s učenicima s obzirom na radno iskustvo te školu u kojoj rade (osnovna ili srednja škola).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Uzorak istraživanja i instrument istraživanja

Populacija koju se ovim istraživanjem željelo ispitati jesu predmetni učitelji Kemije. Istraživanje se realiziralo sa 125 učitelja iz nasumice odabranih županija Republike Hrvatske. Ispitanici su ispunjavali upitnik (koji je za potrebe

ovog istraživanja) kreiran u sustavu MS Forms. Sudionici su anketni upitnik dobili posredstvom voditelja svojih županijskih stručnih vijeća i dobrovoljno su sudjelovali u istraživanju. Odaziv predmetnih učitelja upućuje na važnost tematike istraživanja.

Prvi dio upitnika sadrži sociodemografske podatke: spol sudionika istraživanja (89,6 % žena i 10,4 % muškaraca), strukturalna obilježja uzorka prema školi u kojoj rade (66,4 % OŠ, a 33,6 % SŠ), godine radnog iskustva u učiteljskoj struci (25,6 % do 10 godina, od 11 do 20 36,8 %, od 21 do 30 godina 26,8 %, a više od 30 godina 8 %) te regionalna pripadnost (Zagrebačka županija 20,0 %, Istarska županija 15,2 %, Koprivničko-križevačka županija 12,8 %, Varaždinska županija 12,8 %, Krapinsko-zagorska županija 12,0 %, Primorsko-goranska županija 10,4 %, Bjelovarsko-bilogorska županija 5,6 %, Međimurska županija 5,6 %, Virovitičko-podravska županija 3,2 % i Ličko-senjska županija 2,4 %).

Drugi dio upitnika čine tvrdnje kojima se nastojalo utvrditi kako *online* okruženje utječe na komunikaciju između predmetnih učitelja i učenika, koje informacijsko-komunikacijske tehnologije učitelji najčešće koriste s obzirom na njihovu složenost, ispitati njihovu implementaciju tijekom nastave na daljinu te utvrditi mišljenje predmetnih učitelja o utjecaju e-učenja na praćenje aktivnosti učenika, proces vrednovanja te razinu ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda predmetnog kurikula.

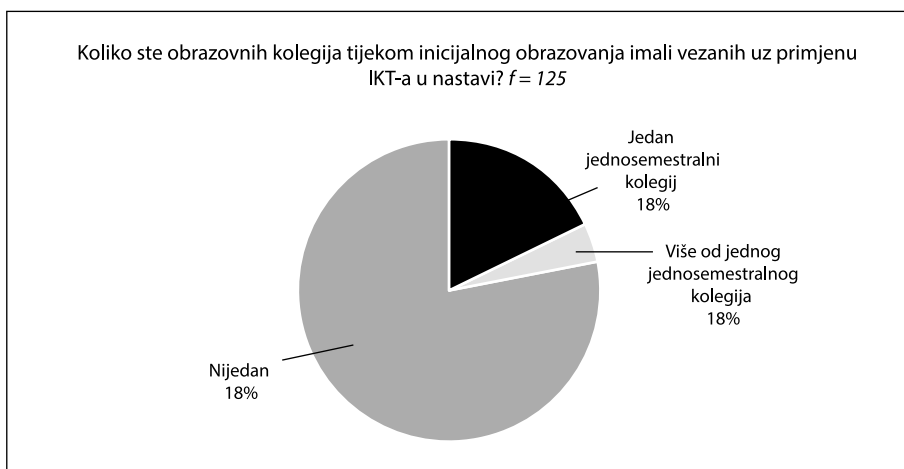
Upitnik je primijenjen anonimno i dobrovoljno u razdoblju od 20. svibnja do 20. lipnja 2021. godine. Sudionici istraživanja mogli su u svakom trenutku prekinuti sudjelovanje u istraživanju. Pouzdanost upitnika na pojedinim zavisnim varijablama izražena Cronbachovim alpha koeficijentom na ovom uzroku iznosi $\alpha = 0,76$.

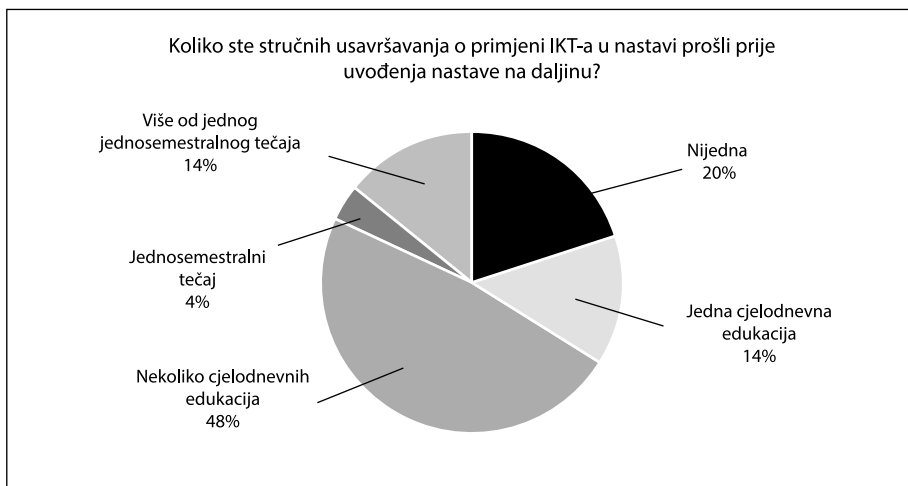
U Tablici 2. vidljivo je kako ispitanici procjenjuju svoje kompetencije primjene informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavi velikom većinom na razini srednje do napredno (88 %). Svega se 0,8 % ispitanika izjašnjava da ima vrlo malo iskustva, dok se 3,2 % izjašnjava da su stručnjaci za primjenu informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavi. Podatci ukazuju da se učitelji kontinuirano formalno i neformalno usavršavaju iz ovog područja jer ove kompetencije vjerojatno nisu stekli tijekom svog inicijalnog obrazovanja na što upućuju odgovori ispitanika prikazani na Slici 1. na pitanje „Koliko ste obrazovnih kolegija tijekom inicijalnog obrazovanja imali, vezanih uz primjenu IKT-a u nastavi?“

TABLICA 2. Učiteljeva samoprocjena kompetencija primjene informacijsko-komunikacijskih tehnologija u nastavi

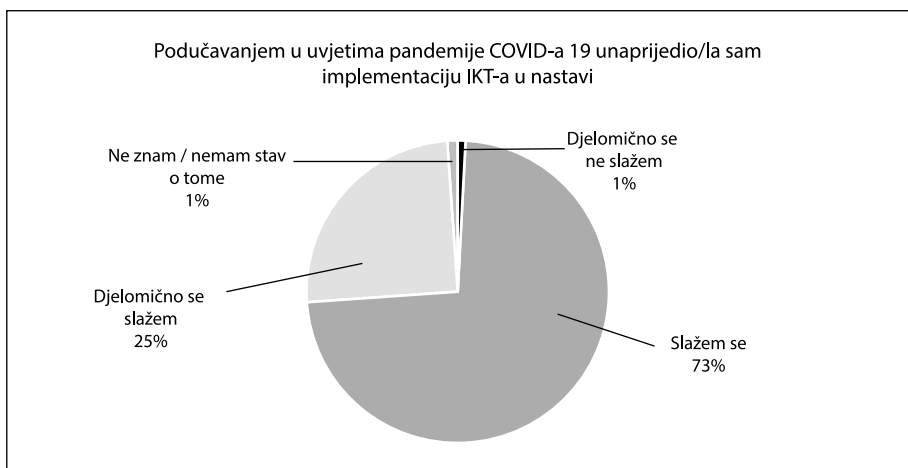
	<i>f</i>	%
Vrlo malo iskustva – još uvijek trebam pomoć pri njihovom korištenju.	1	0,8
Početak sam – mogu obavljati osnovne funkcije na ograničenom broju računalnih aplikacija.	10	8,0
Srednje – pokazujem opću kompetenciju u brojnim računalnim aplikacijama.	67	53,6
Napredno – stekao/la sam sposobnost kompetentne upotrebe širokog spektra računalnih tehnologija.	43	34,4
Stručnjak – izuzetno sam vješt/a u korištenju širokog spektra računalnih tehnologija.	4	3,2
Ukupno	125	100,0

Velik broj (78 %) ispitanika nije tijekom inicijalnoga obrazovanja pohađao niti jedan takav kolegij, a svega 4 % ispitanika je pohađalo više od jednog jednosemestralnog kolegija. Nasuprot tome, čak 80 % učitelja tijekom svog rada u struci stručno se usavršavalo iz ovog područja, dok samo 20 % nije prošlo nikakvu edukaciju (Slika 2). Ipak, tijekom uvjeta pandemije, kada su morali implementirati sustav IKT u e-nastavu, 98 % ispitanika iskazuje mišljenje kako su tijekom pandemijskih uvjeta unaprijedili svoje IKT

**SLIKA 1.** Prikaz odgovora ispitanika na pitanje „Koliko ste obrazovnih kolegija tijekom inicijalnog obrazovanja imali, vezanih uz primjenu IKT-a u nastavi?“



SLIKA 2. Prikaz odgovora ispitanika na pitanje „Koliko ste stručnih usavršavanja o primjeni IKT-a u nastavi prošli prije uvođenja nastave na daljinu?“



SLIKA 3. Prikaz mišljenja ispitanika jesu li podučavanjem u uvjetima pandemije COVID-a 19 unaprijedili implementaciju IKT-a u nastavi

kompetencije (Slika 3). Ovi podatci ukazuju na veliku važnost i potrebu daljnjeg kontinuiranog stručnoga usavršavanja predmetnih učitelja u području primjene IKT-a i razvoja digitalnih kompetencija, kao i na nužnost uvođenja kolegija u okviru kojih će studenti, budući učitelji, stjecati ove kompetencije.

REZULTATI I RASPRAVA

Obrada podataka

Mišljenje učitelja Kemije o nekim aspektima komunikacije aktivnosti i motivaciji učenika tijekom e-učenja

Ispitivana su mišljenja učitelja o nedostatku uobičajene komunikacija s učenicima tijekom nastave na daljinu te o motivaciji i aktivnosti učenika tijekom e-učenja.

Pri ispitivanju mišljenja predmetnih učitelja kako okruženje u digitalnom prostoru utječe na njihovu komunikaciju s učenicima, motivaciju učenika za učenje i aktivnost učenika tijekom nastave na daljinu služile su čestice navedene u Tablici 3. U ovom dijelu upitnika korištena je Likertova skala sa stupnjevima 1 – nikada, 2 – gotovo nikada, 3 – ponekad, 4 – često, 5 – vrlo često i 6 – skoro uvijek.

TABLICA 3. Mišljenja predmetnih učitelja o nekim aspektima komunikacije tijekom e-učenja

RB		N	M	SD
1.	U kojoj mjeri vam nedostaje uobičajena komunikacija s učenicima dok podučavate na daljinu?	125	4,86	1,014
2.	U kojoj mjeri vam je teže motivirati učenike tijekom e-učenja nego tijekom kontaktne nastave?	125	4,31	0,987
3.	U kojoj mjeri su vaši učenici aktivno uključeni u e-učenje?	125	3,95	1,269
4.	U kojoj mjeri su vaši učenici aktivni u komunikaciji tijekom e-učenja?	125	3,86	0,973

Pri interpretaciji podataka u odgovoru bili su dovoljni deskriptivni pokazatelji. Analizom je utvrđeno kako odgovori ispitanika na prve dvije čestice ukazuju na otežanu komunikaciju između učitelja i učenika tijekom izvođenja nastave na daljinu. Učiteljima često nedostaje personalna komunikacija tijekom e-učenja i učenike je često teže motivirati tijekom e-učenja. Međutim, iz odgovora (srednja vrijednost odgovora je malo manja od 4,0) slijedi da većini ispitanika ipak uspijeva često komunicirati s učenicima i aktivno ih uključiti u e-učenje.

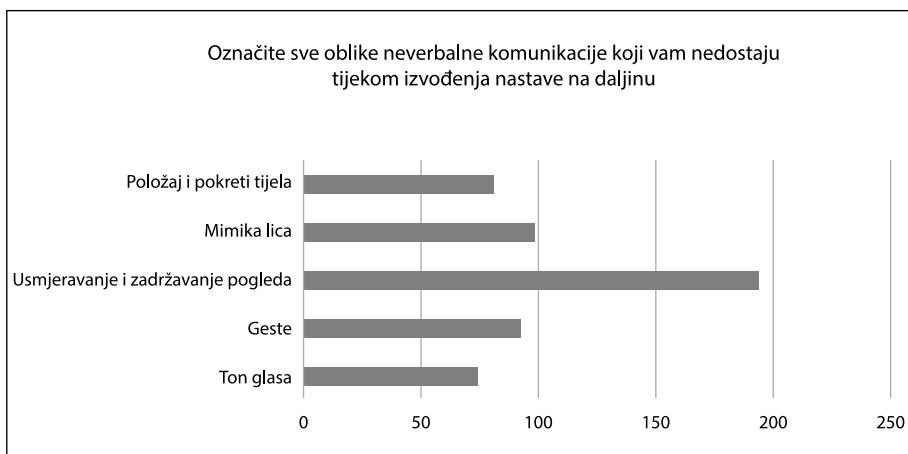
Pri utvrđivanju razlika u mišljenju učitelja s obzirom na radno iskustvo u nastavi te školu u kojoj rade (osnovna ili srednja škola) proveden je t-test te jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) s Levenovim testom za jednakost varijance i *post-hoc* Tukeyevim testom u ovisnosti od jednakosti varijance i ve-

ličine uzoraka (razina značajnosti $p < 0,05$). Niti na jednoj ispitivanoj varijabli nije nađena statistički značajna razlika, stoga se može zaključiti da vrsta škole u kojoj učitelji rade, kao i radno iskustvo, nemaju značajnu ulogu u kreiranju mišljenja o nastavi na daljinu.

TABLICA 4. Stupanj slaganja predmetnih učitelja s tvrdnjom potiče li e-učenje komunikacijske vještine kod učenika

e-učenje potiče razvoj komunikacijskih vještina kod učenika	<i>f</i>	%
Slažem se	12	9,6
Djelomično se slažem	54	43,2
Ne znam /nemam stav o tome	12	9,6
Djelomično se ne slažem	25	20,0
Ne slažem se	22	17,6
Ukupno	125	100,0

U ovom dijelu upitnika korištena je Likertova skala sa stupnjevima 1 – slažem se, 2 – djelomično se slažem, 3 – ne znam /nemam stav o tome, 4 – djelomično se ne slažem i 5 – ne slažem se. Iz odgovora proizlazi da se 52,8 % ispitanika slaže ili djelomično slaže kako e-učenje potiče razvoj komunikacijskih vještina kod učenika, dok se 37,6 % ispitanike ne slaže ili djelomično ne slaže s ovom tvrdnjom. Ostali ispitanici, njih 9,6 %, nemaju stav o tome.



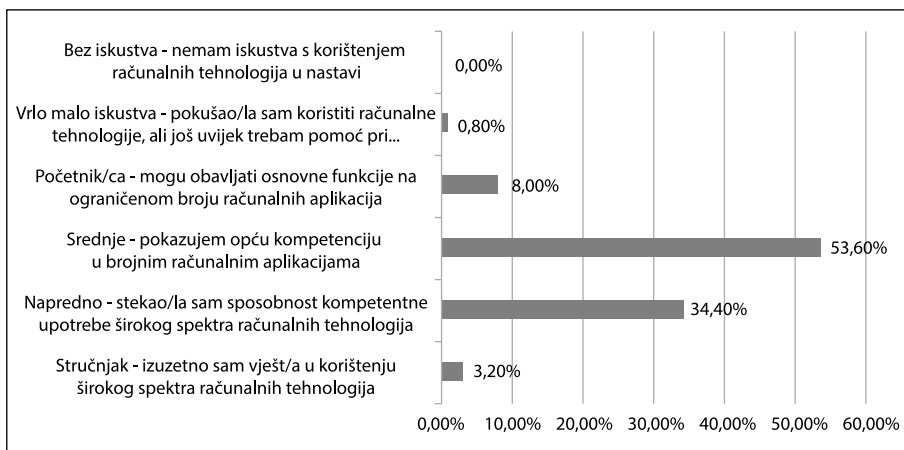
SLIKA 4. Prikaz odgovora ispitanika na pitanje: „Označite sve oblike neverbalne komunikacije koji vam nedostaju tijekom izvođenja nastave na daljinu“

Personalna komunikacija s učenicima tijekom nastave na daljinu u praksi najčešće se svodi isključivo na verbalnu komunikaciju putem videokonferencijskih poziva, dok većina neverbalnih oblika izostaje. Mišljenja učitelja o oblicima neverbalne komunikacije koji im nedostaju tijekom izvođenja e-nastave prikupljena su tako što su ispitanici mogli označiti sve ponuđene oblike neverbalne komunikacije.

Ponuđeni odgovori bili su mimika lica, ton glasa, geste, položaj tijela i pokreti te usmjeravanje i zadržavanje pogleda. Odgovori ispitanika ukazuju na to da im nedostaju svi oblici neverbalne komunikacije, među kojima se ističe značajno usmjeravanje i zadržavanje pogleda.

Poznavanje informacijsko-komunikacijskih tehnologija

Za potrebe provođenja e-nastave Kemije nužno je poznavanje složenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Pri dijelu upitnika kojim se ispituje samoprocjena digitalnih kompetencija predmetnih učitelja korištena je Likertova skala sa 6 stupnjeva: 1 – bez iskustva, nemam iskustva s računalnim tehnologijama, 2 – vrlo malo iskustva, pokušao/la sam koristiti računalne tehnologije, ali još uvijek trebam pomoć pri njihovom korištenju, 3 – početnik, mogu obavljati osnovne funkcije na ograničenom broju računalnih aplikacija, 4 – srednje, pokazujem opću kompetenciju u brojnim računalnim aplikacijama, 5 – napredno, stekao sam sposobnost kompetentne upotrebe širokog



SLIKA 5. Samoprocjena digitalnih kompetencija predmetnih učitelja

spektra računalnih tehnologija, 6 – stručnjak, izuzetno sam vješt u korištenju širokog spektra računalnih tehnologija.

Distribucija samoprocjene digitalnih kompetencija učitelja iskazuje kako 88 % učitelja smatra svoje kompetencije srednjima do naprednim. Ovaj podatak podudara se s rezultatima sljedećega anketnog pitanja.

Informacijsko-komunikacijski alati koji se najčešće koriste tijekom nastavnog procesa jesu: sustavi upravljanja učenjem (npr. Google Classroom, Blackboard, Moodle, Schoology), grupni video ili audio pozivi (npr. Zoom, Skype itd.), snimljeni videozapisi, prezentacije slajdova (npr. PowerPoint), e-pošta, telefonski pozivi, poruke putem mobilnog telefona ili poruke putem mobilnih aplikacija, *online* igre i materijali i društveni mediji (npr. Facebook, Edmodo itd.). Za potrebe istraživanja grupirani su prema složenosti u tri stupnja: 1 – najsloženiji alati su sustavi upravljanja učenjem (npr. Google Classroom, Blackboard, Moodle, Schoology), 2 – srednje složeni alati su grupni video ili audio pozivi (npr. Zoom, Skype itd.), 3 – najmanje složeni alati su snimljeni videozapisi, prezentacije slajdova (npr. PowerPoint), e-pošta, telefonski pozivi, poruke putem mobilnog telefona ili poruke putem mobilnih aplikacija, *online* igre i materijali i društveni mediji (npr. Facebook, Edmodo itd.). Iz navedenih odgovora ispitanika vidljivo je kako većina njih koristi za provođenje e-nastave i vrednovanje tijekom e-nastave alate visoke i srednje složenosti. To su sustavi za upravljanje učenjem te grupni video ili audio pozivi.

TABLICA 5. Koje alate najčešće koristite tijekom e-nastave?

Digitalni alati	<i>f</i>	%
Virtualna učionica	70	56,0
Grupni video ili audio pozivi	51	40,8
Ostalo	4	3,2
Ukupno	125	100,0

Rezultati nisu u skladu s istraživanjima koje je proveo Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja, a koji ukazuju da predmetni učitelji, kao i roditelji, izjavljuju kako se velika većina komunikacije s učenicima odvija la putem e-maila i aplikacija na mobilnim uređajima (NCVVO, 2020). To se može objasniti time da je NCVVO anketirao učitelje svih profila, dok je ovaj anketni upitnik primijenjen isključivo na učitelje nastavnog predmeta Kemije. Suvremena nastava Kemije temelji se na zapažanjima učenika u istraživačkom

učenju i grupnom radu učenika. U epidemiološkim uvjetima učiteljima i učenicima ograničen je grupni rad i praktične aktivnosti, primjerice izvođenje eksperimenata propisanih kurikulumom nastavnog predmeta Kemija. Zbog toga su učitelji bili prisiljeni prilagoditi svoju nastavu korištenjem gotovih ili snimanjem vlastitih interaktivnih videolekcija i njima sličnih nastavnih sadržaja, koje je izrazito kompleksno izraditi budući da zahtijevaju osmišljavanje svakog elementa na metodičkoj, didaktičkoj i tehničkoj razini. Sadržaji se tada mogu objavljivati na platformama za upravljanje učenjem zajedno s popratnim materijalima (tekstovima, poveznicama na relevantne mrežne stranice, pitanjima i/ili testovima za samoprovjeru i provjeru znanja i sl.). Sve ovo zahtijeva poznavanje uporabe digitalnih alata vrlo visoke složenosti.

Da bi e-učenje potencijalno moglo biti koristan i produktivan oblik učenja tijekom kojega bi uloga učitelja bila moderatorska, a ne samo prenositelja znanja, smatra čak 80 % učitelja jer iskazuju mišljenje kako im ovakav oblik nastave pruža priliku biti voditeljima učenja, umjesto samo pružatelja informacija.



SLIKA 6. Prikaz odgovora ispitanika na pitanje „E-učenje pruža predmetnim učiteljima priliku da budu voditelji učenja umjesto samo pružatelji informacija“

Utjecaj e-učenja na učenje i ostvarenost odgojno-obrazovnih ishoda predmetnog kurikula

Za stupanj slaganja učitelja o nekim parametrima koji tijekom e-učenja mogu utjecati na proces učenja korištena je Likertova skala od pet stupnjeva: 1 – slažem se, 2 – djelomično se slažem, 3 – ne znam /nemam stav o tome, 4 – djelomično se ne slažem i 5 – ne slažem se. Rezultati istraživanja prikazani su u Tablici 6. Kako je za učenje i podučavanje Kemije nužno koristiti znanstveno utemeljene spoznaje za koje se kao izvori u školama koriste udžbenici, zabrinjavajuća je spoznaja kako tijekom e-nastave učenici zanemaruju tradicionalne izvore učenja (udžbenike) – smatra 81,6 % ispitanih učitelja. To je zabrinjavajuće i bilo bi zanimljivo ispitati vještine informacijske pismenosti učenika. Današnji učenici izloženi su neprekidnom dotoku informacija sa svih strana, a najčešće se u svrhu učenja koriste raznim internetskim pretraživačima. Za pretvaranje takvih informacije u znanje potrebno je analizirati njihovu znanstvenu utemeljenost, razvrstati ih, kritički promisliti i kognitivno procesuirati. Kako je ovaj oblik učenja puno zahtjevniji od uobičajene nastavne prakse ne iznenađuje da 58,4 % ispitanika smatra kako ovakav oblik učenja nije jednako učinkovit za učenike svih sposobnosti. Za učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama učitelji bi trebali izrađivati posebne materijale, što iziskuje dodatno vrijeme i napor. Takav materijal zahtijeva primjenu novih oblika učenja s kojima se velika većina učenika do sada nije nikada susretala. Stoga je razumljivo da se 68,8 % učitelja slaže s tvrdnjom kako e-učenje unaprjeđuje prilagodbu osobnih stilova učenja, 52 % ispitanika se slaže da e-učenje potiče suradnju među učenicima jer su nužno usmjereni na intenzivniju međusobnu komunikaciju. Međutim, kako je za vrlo veliku većinu ovaj oblik rada potpuna novost i svi su dionici još uvijek u postupku savladavanja ovih kompetencija, ne čudi da se 58,4 % ne slaže s tim da ovaj oblik učenja pospješuje kod učenika povezivanje pojmova i koncepata. To je vrlo zabrinjavajuće jer se ovaj oblik nastave primjenjuje već treću školsku godinu za redom, a povezivanje pojmova i koncepata je nužno za razumijevanje sadržaja učenja i njegovu nadogradnju u višim godinama učenja.

TABLICA 6. Stupanj slaganja predmetnih nastavnika o nekim parametrima koji tijekom e-učenja mogu utjecati na proces učenja

	Učenici zanemaruju tradicionalne izvore učenja (npr. knjige, udžbenike...) zbog intenzivne primjene IKT-a	Učinkovito je za učenike svih sposobnosti	Potiče suradnju među učenicima	Unaprjeđuje prilagodbu osobnih stilova učenja kod učenika	Motivira učenike da se uključe u aktivnosti učenja	Pospješuje kod učenika povezivanje pojmova i koncepata
	%	%	%	%	%	%
Slazem se	38,4	1,6	12,0	15,2	4,8	3,2
Djelomično se slažem	43,2	32,8	40,0	53,6	39,2	30,4
Ne znam / nemam stav o tome	5,6	7,2	6,4	11,2	6,4	8,0
Djelomično se ne slažem	10,4	27,2	19,2	13,6	27,2	28,8
Ne slažem se	2,4	31,2	22,4	6,4	22,4	29,6

Zanimljiv je podatak da se 68,8 % predmetnih nastavnika slaže s tvrdnjom kako e-učenje unaprjeđuje prilagodbu osobnih stilova učenja te ih 44 % smatra da ovaj oblik učenja motivira učenike za uključivanje u aktivnosti učenja.

Vrednovanje učenika posebno je izazovan proces tijekom izvođenja e-nastave. O učincima i kvaliteti vrednovanja bit će moguće raspravljati tek nakon što prva generacija učenika koji su pohađali nastavu tijekom pandemijskih uvjeta završi obrazovni proces ili iziđe na ispite državne mature. Za sada je samo ispitivano koje alate i metode učitelji koriste za pojedini oblik vrednovanja te je načinjena usporedba ovih oblika s oblicima koje koriste u uobičajenoj nastavnoj praksi. Rezultati su prikazani u Tablici 7.

TABLICA 7. Koje digitalne alate predmetni učitelji najčešće koriste za vrednovanje tijekom e-nastave

Digitalni alati	<i>f</i>	%
Virtualna učionica	88	70,4
Grupni video ili audio pozivi	30	24,0
Ostalo	7	5,6
Ukupno	125	100,0

Za provođenje procesa vrednovanja potrebno je individualno praćenje učenika. Mišljenja predmetnih učitelja o tome olakšava li im e-učenje individualno praćenje učenika ispitana su pomoću Likertove skale od pet stupnjeva: 1 – slažem se, 2 – djelomično se slažem, 3 – ne znam /nemam stav o tome, 4 – djelomično se ne slažem i 5 – ne slažem se. Istraživanje je pokazalo da 61,8 % učitelja ne smatra a, 52,2 % smatra kako im e-učenje olakšava individualno praćenje učenika. Očekivano je da to ovisi većim dijelom i o računalnim kompetencijama samih učenika. Njihove kompetencije su procjenjivali njihovi učitelji s pomoću Likertova skale od pet stupnjeva: 1 – loše, 2 – prihvatljivo, 3 – dobro, 4 – jako dobro i 5 – izvrsno.

Kako je ispitivanje provedeno krajem druge pandemijske školske godine, predmetni učitelji već imaju neka iskustva i povratne informacije o stupnju ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda. Stoga je zanimljivo ispitati njihova mišljenja o ovoj problematici. I u ovom dijelu upitnika korištena je Likertova skala sa stupnjevima 1 – slažem se, 2 – djelomično se slažem, 3 – ne znam /nemam stav o tome, 4 – djelomično se ne slažem i 5 – ne slažem se. Rezultati prikazani u Tablici 8. nisu iznenadili, jer 76,8 % ispitanika djelomično se ne slaže ili potpuno ne slaže da e-učenje povećava uspješnost ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda predmetnog kurikula.

TABLICA 8. Mišljenja predmetnih učitelja o razini ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda predmetnog kurikula.

E-učenje povećava uspješnost ostvarivanja odgojno-obrazovnih ishoda predmetnog kurikula	<i>f</i>	%
Slažem se	2	1,6
Djelomično se slažem	19	15,2
Ne znam /nemam stav o tome	8	6,4
Djelomično se ne slažem	36	28,8
Ne slažem se	60	48,0
Ukupno	125	100,0

ZAKLJUČAK

Komunikacija tijekom e-učenja (bilo da se ono odvija sinkrono ili asinkrono) zasniva se najvećim dijelom na primjeni informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Istraživana su mišljenja predmetnih učitelja Kemije o učinku na komunikacijske vještine kod učenika, njihovoj primjeni i učincima e-nastave na komunikaciju učitelj-učenik, za koju je u uvjetima provođenja e-učenja nužno poznavanje IKT alata. Pri utvrđivanju razlika u mišljenju učitelja, s obzirom na radno iskustvo u nastavi te obzirom školu u kojoj rade (osnovna ili srednja škola), nije nađena statistički značajna razlika. Stoga se može zaključiti kako učitelji mlađe životne dobi, jednako kao i iskusniji učitelji te neovisno o tomu rade li u osnovnoj ili srednjoj školi, imaju slična ili jednaka mišljenja.

Mišljenja ispitanih predmetnih učitelja jesu da e-učenje potiče razvoj komunikacijskih vještina kod učenika (52,8 % ispitanika slaže se ili se djelomično slaže). Sinkrona e-nastava odvija se najčešće putem videokonferencijskih poziva, pri čemu izostaju neki oblici neverbalne komunikacije učitelj-učenik. Ispitanici ističu kako im nedostaju svi oblici neverbalne komunikacije, među kojima se ističe značajno usmjeravanje i zadržavanje pogleda.

Za potrebe provođenja e-nastave Kemije nužno je poznavanje složenih informacijsko-komunikacijskih tehnologija. Čak 88 % predmetnih učitelja smatra svoje kompetencije za njihovu primjenu srednje do napredne, i u skladu s time za provođenje e-nastave i vrednovanje tijekom e-nastave, koriste alate visoke i srednje složenosti (sustavi za upravljanje učenjem te grupni video ili audio pozivi).

Mišljenja predmetnih učitelja jesu da tijekom e-nastave učenici zanemaruju tradicionalne izvore učenja (udžbenike) – smatra 81,6 % ispitanih učitelja, 58,4 % ispitanika smatra kako ovakav oblik učenja nije jednako učinkovit za učenike svih sposobnosti, 52 % ispitanika se slaže da e-učenje potiče suradnju među učenicima jer su nužno usmjereni na intenzivniju međusobnu komunikaciju.

Analiza odgovora pokazala je da najsloženiji alati (virtualna učionica, sustavi upravljanja učenjem – npr. Google Classroom, Blackboard, Moodle, Schoology) unaprjeđuju prilagodbu osobnih stilova učenja kod učenika te motiviraju učenike na uključenost u aktivnosti učenja.

Vrednovanje ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda predmetnog kurikula posebno je osjetljiva i zahtjevna aktivnost učitelja tijekom kontaktne nastave, a vrednovanje tijekom e-učenja posebno je složeno. Za objektivno zaključivanje potrebno je individualno praćenje učenika. Analizom je utvrđeno kako učitelji puno lakše individualno prate one učenike tijekom nastave na daljinu koji imaju izvrsno razvijene digitalne kompetencije. Kako ovaj oblik učenja nije prihvatljiv za podučavanje Kemije može se zaključiti iz toga da se 58,4 % ne slaže s tim da ovaj oblik učenja pospješuje kod učenika povezivanje pojmova i koncepata.

LITERATURA

- BATARELO KOKIĆ, I. (2020). Učim od kuće: školovanje u vrijeme pandemije COVID-19 bolesti. U: Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19, Zagreb, Element d.o.o., str. 7–24.
- BOGNAR, B. (2016). Teorijska polazišta E-učenja. *Croatian Journal of Education*. 18 (1): 225–256.
- CARNet 1. Opis projekta Pilot e-škole CARNet. <https://pilot.e-skole.hr/hr/e-skole/opis-projekta> (pristupljeno 29. studenog, 2021.).
- CARNet 2. (2018). Upravljanje organizacijom nastave uz uporabu digitalnih tehnologija. Hrvatska akademska i istraživačka mreža - CARNet, Zagreb. https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/08/Prirucnik_Upravljanje-organizacijom-nastave-uz-uporabu-digitalnih-tehnologija.pdf (pristupljeno 9. ožujka 2021.).
- Digital transformation, A Framework for ICT Literacy (2002). Digital Tran-

- sformation. Princeton: Educational Testing Service.
- DIVJAK, B., N. BEGIČEVIĆ REĐEP. (2008). *Strategije e-učenja*. Varaždin, FOI.
- GARRISON, D. R. (1987). Self-directed and distance learning: Facilitating self-directed learning beyond the institutional setting. *International Journal of Lifelong Education*. 6 (4): 309–318.
- GARRISON, D. R., T. ANDERSON, W. ARCHER. (1999). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The internet and higher education*. 2 (2-3): 87–105.
- GIBBONS, M. (2002). *The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- KEEGAN, D. (2013). *Foundations of distance education*. Routledge, London.
- MOORE R., D. MOORE. (1994). *The successful homeschool family handbook*. Nashville, TN: Thomas Nelson Publishers.
- MZO 1. Škola za život - Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://skolazazivot.hr/video-lekcije/?fbclid=IwAR0JMKis-k3ql1EOMye2x1c-2K01O1MGpj-sR1dyFZ84dBVIW1r5eE9z07mk> (pristupljeno 17. ožujka 2021.).
- MZO 2. I-nastava - Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://i-nastava.gov.hr/vijesti/videolekcije-66/66> (pristupljeno 17. ožujka 2021.).
- MZO 3. I-nastava - Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://i-nastava.gov.hr/> (pristupljeno 21. rujna, 2021.).
- MZO 4. Upute osnovnim i srednjim školama – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/vijesti/uputa-svim-osnovnim-i-srednjim-skolama-vezano-uz-nastavak-organizacije-nastave-na-daljinu/3592> (pristupljeno 4. ožujka 2021.).
- MZO 5. Smjernice osnovnim i srednjim školama – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/vijesti/smjernice-osnovnim-i-srednjim-skolama-vezano-uz-organizaciju-nastave-na-daljinu-uz-pomoc-informacijsko-komunikacijske-tehnologije/3585> (pristupljeno 4. ožujka 2021.).
- MZO 6. Modeli i preporuke za rad u uvjetima povezanim s bolesti COVID-19 – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti//Modeli%20i%20preporuke%20za%20rad%20u%20uvjetima%20povezanima%20s%20bolesti%20COVID-19%20u%20-%202020.%20-%202021.%20-%20203.%209.%202020..pdf> (pristupljeno 4. ožujak 2021.).

- MZO 7. Baza podataka – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiNmQzZjlkZTEtYTdjZS00NTY5LTg4ZDEtZDhYzc3ZTk0ZTFkNCIsImMiOiJh9> (pristupljeno 4. ožujka 2021.).
- MZO 8. Prijedlozi godišnjih izvedbenih kurikuluma – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/vijesti/okvirni-godisnji-izvedbeni-kurikulumi-za-nastavnu-godinu-2020-2021/3929> (pristupljeno 16. ožujka 2021.).
- MZO 9. Kurikulum nastavnog predmeta Kemija – Ministarstvo znanosti i obrazovanja. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_208.html (pristupljeno 10. siječnja 2019.).
- NCVVO. Ispitivanja o iskustvima i zadovoljstvu nastavom na daljinu. NCVVO. Zagreb. Preuzeto s <https://www.ncvvo.hr/objava-izvjestaja-o-ispitivanju-nastave-na-daljinu-u-skolskoj-godini-2019-20/> (pristupljeno 6. ožujka, 2021.).
- VOLERY, T. L. (2000). Critical success factors in online education. *International Journal of Educational Management*. 4 (5): 216–223.
- VRKIĆ-DIMIĆ, J. (2014). Suvremeni oblici pismenosti. *Školski vjesnik*. 63 (3): 381–394.
- WEDWMWYER, C. (1981). *Learning at the back door; Reflections on non traditional learning in the lifespan*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- ZEMSKY, R. M., W. F. MASSY. (2014). *Thwarted innovation, what happened to e-learning and why*. University of Pennsylvania.
- ZRILIĆ, S. (2010). Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*. (2): 231–240. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118096>.
- ŽUVIĆ, M., B. BREČKO, E. KRELJA KURELOVAC, D. GALOŠEVIĆ, N. PIN-TARIĆ. (2016). *Okvir za digitalnu kompetenciju korisnika u školi: učitelja/nastavnika, stručnih suradnika, ravnatelja i administrativnoga osoblja*. Hrvatska akademska i istraživačka mreža CARNet. Zagreb, Hrvatska akademska i istraživačka mreža - CARNet.

PEDAGOGICAL ASPECTS OF CHEMISTRY TEACHER COMMUNICATION DURING DISTANCE TEACHING

Sonja RUPČIĆ PETELINC

Vladimir Prelog School of Science, Zagreb

Iva IVANKOVIĆ

Faculty of Croatian Studies, University of Zagreb

ABSTRACT

KEYWORDS:

e-learning, communication in teaching, information and communication technologies, classes during the Covid-19 pandemic

This research aimed to determine the opinions of subject teachers of the subject Chemistry on some pedagogical aspects of communication during the pandemic of the disease COVID-19 from March 2020 to the end of the school year 2020/2021. The research sample consisted of subject chemistry teachers who voluntarily completed a questionnaire created in the MS Forms system. The teacher's response indicates the importance of the research topic (N = 125). As communication during distance learning (whether synchronous or asynchronous) is mainly based on the application of information and communication technologies, the opinions of subject chemistry teachers of primary and secondary schools on the effect of e-learning on communication skills in students, their application, and the impact of e-learning on the communication of teachers and students, for which knowledge of information and communication technologies is necessary for the conditions of conducting e-learning. No statistically significant differences were found in the opinions of subject Chemistry teachers on the effect of e-learning on the age and type of school in which they work. However, the descriptive analysis found that more than half of the surveyed subject teachers believe that e-learning encourages the development of student's communication skills. Also, it was found that as many as 88% of subject teachers consider their digital competencies to be medium to advanced and accordingly use high and medium complexity tools (learning management systems and group video or audio) to conduct e-learning and evaluation during e-learning.

UPUTE AUTORIMA

Acta Iadertina – časopis Odjela za pedagogiju i Odjela za filozofiju

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

izv. prof. dr. sc. Matilda Karamatić Brčić: mkarama@unizd.hr - izvršna 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
Sveučilišna tiskara d.o.o.