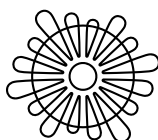


A|C|T|A Iadertina

19/1 | 2022



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, recenzenta i izdavača).
Etički kodeks za autore, urednike i recenzente publikacija Sveučilišta u Zadru:
https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Eticki_kodeks.pdf?ver=zJIVOSH_uISDvcrnOAjBdw%3d%3d

ETHICAL STATEMENT

The Journal Acta Iadertina adheres to the Recommendation of the Committee on 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).
Code of Ethics for authors, editors and reviewers of publications by the University of Zadar:
https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Code_of_etics.pdf?ver=i1AjR32a1JpontgBi6-9MQ%3d%3d

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

A|C|T|I|A Iadertina

Zadar, 2022.

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

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

GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA / Editor in Chief
Dijana Vican

IZVRŠNA UREDNICA / Executive Editor
Matilda Karamatić Brčić

TAJNICA UREDNIŠTVA / Editorial Board Secretary
Ana Sokol

UREDNIŠTVO / Editorial Board
Dijana Vican (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Matilda Karamatić Brčić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Jasmina Vrkić Dimić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Daliborka Luketić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Marija Buterin Mičić (Odjel za pedagogiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Jure Zovko (Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru, Hrvatska), Nives Delija 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: acta.iadertina@unizd.hr

LEKTOR ZA HRVATSKI JEZIK / Croatian Language Editor
Jelena Alfirević

UDK / UDC
Sveučilište u Zadru / University of Zadar

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

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

ISSN 1845-3392

SADRŽAJ / CONTENTS

Članci / Articles

- TONČA JUKIĆ, ANA KNEZOVIĆ
Kreativnost u nastavi engleskoga jezika:
(samo)procjene studenata i učitelja
*Creativity in Teaching English Language:
Students' and Teachers' (Self) Assessments* 7
- JASMINA VRKIĆ DIMIĆ, ROZANA PETANI, TIJANA PRIVARA
Metode i sredstva kažnjavanja u obitelji
Disciplinary Methods and Means in the Family 35
- JELENA ALIĆ, NINA PETKOVIĆ, GORDANA IVKOVIĆ
Kompetencije učitelja potrebne za provedbu sata
Tjelesne i zdravstvene kulture
Teachers' Competencies for Conducting Physical Education Classes 63
- RONA BUŠLJETA KARDUM, RENATA BURAI, IVANA SKENDER
Hrvatska nastava u inozemstvu: stanje i perspektive
Croatian Teaching Abroad: Current State and Perspectives 87
- MLADEN MAVAR
Ovisnost o internetu kod adolescenata
Internet Addiction in Adolescents 107
- IVANA SKUHALA KARASMAN
Marija Brida i istraživanje hrvatske renesansne filozofije
Marija Brida and the Research of Croatian Renaissance Philosophy 129
- Upute autorima* 141

Kreativnost u nastavi engleskoga jezika: (samo)procjene studenata i učitelja

Tonća JUKIĆ

Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet, Split

Ana KNEZOVIC

UDK: 37.015.3:159.954

811.111: 37.091.3

DOI: 10.15291/ai.3876

IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK

Primljeno: 25. veljače 2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

komunikacija, kreativni
kurikulum, nastavnički
studiji, osposobljavanje

Uvriježeno je stajalište da suvremeni odgojno-obrazovni sustav treba pojedinca osposobiti za kritički, kreativni i aktivni odnos prema stalno mijenjajućoj okolini, tako što će učitelji stvarati okolinu za učenje koja će učeniku omogućiti konstrukciju i kreativnu produkciju znanja. Također, smatra se da učitelj treba imati pozitivne stavove prema kreativnosti i kreirati nastavu u kojoj će iskazivati svoju kreativnost i primjenjivati strategije učenja i poučavanja – povoljne za razvoj kreativnog mišljenja i ponašanja učenika. Za ostvarenje navedenoga u literaturi se višestruko ističe važnost procesa osposobljavanja budućih učitelja. U radu se prikazuju rezultati istraživanja provedenog na uzorku studenata¹ Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu te učitelja engleskoga jezika zaposlenih u splitskim osnovnim i srednjim školama. Cilj istraživanja bio je utvrditi razlikuju li se ispitanici u samoprocjenama kreativnosti i procjenama mogućnosti iskazivanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika, pedagoške važnosti poticanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika te učestalosti poticanja kreativnosti učitelja u školi i studenata na fakultetu. krenulo se od pretpostavaka da između studenata i učitelja nema statistički značajnih razlika u navedenim samoprocjenama i procjenama. provedenim t-testovima za nezavisne uzorke prve tri su hipoteze i potvrđene, dok je odbačena četvrta hipoteza koja se odnosila na razlike u procjenama učestalosti poticanja kreativnosti učitelja u školi i studenata tijekom studija. is-

¹ Rad je nastao na temelju diplomskog rada obranjenoga na Filozofskom fakultetu u Splitu.

² Izrazi student, učitelj i ispitanik u daljnjem se tekstu odnose na muški i ženski rod.

pitivanjem prvih triju hipoteza utvrđeno sljedeće je: studenti i učitelji engleskoga jezika podjednako su se procijenili prilično kreativnima; učitelji su procijenili da mogu, a studenti da će moći prilično izraziti svoju kreativnost u različitim oblicima rada te su obje grupe ispitanika procijenile prilično važnim poticanje kreativnosti u nastavi engleskoga jezika. ispitujući četvrtu hipotezu, utvrđeno je da se učestalije potiče kreativnost učitelja u školama nego kreativnost kod studenata na fakultetu, stoga se u radu naglašava potreba većeg poticanja kreativnosti na nastavničkim studijima.

UVOD

Različiti pristupi proučavanju kreativnosti doveli su do velikog broja definicija kreativnosti, pri čemu većina znanstvenika zaključuje da kreativnost nije moguće jednoznačno odrediti (Jukić, 2010; Kunac, 2015; Simel i Gazibara, 2013; Somolanji i Bognar, 2008). Nepostojanje dovoljno precizne definicije kreativnosti dovelo je do prevlasti mitova i stereotipa o kreativnosti te se kreativnost, unatoč višestrukim dobrobitima koje ima za razvoj pojedinca, nažalost dugo nedovoljno egzaktno istraživala (Plucker, Beghetto i Dow, 2004), što je dovelo i do ograničenja u pedagoškim implikacijama tih istraživanja (Barbot, Besançon i Lubart, 2015). Iako ne postoji jedna općeprihvaćena definicija kreativnosti, još od prve definicije kreativnosti koju je postavio Barron (1955; prema Runco i Jaeger, 2015) zadržale su se njezine dvije temeljne karakteristike: prva je novost, originalnost, a druga vrijednost, prikladnost, učinkovitost (Plucker, Beghetto i Dow, 2004; Runco i Jaeger, 2015). Budući da je kreativnost visoko povezana s pojedinčevom samoaktualizacijom (Bognar i Kragulj, 2011; Neubauer i Martskvishvili, 2018), ne čudi što se smatra jednom od najvažnijih sposobnosti u 21. stoljeću (Chalkiadaki, 2018; Lubart, 2016; Mishra i Mehta, 2017).

Kreativnost i odgojno-obrazovni proces

Razvoj kreativnog potencijala svakog pojedinca važna je zadaća obrazovanja (Barbot, Besançon i Lubart, 2015; Koludrović i Reić Ercegovac, 2010; Runco, 2003; Santrock, 2009), međutim, kada je riječ o primjeni te zadaće u nastavnom procesu, može se uočiti da se kreativnost često zanemarivala (Bognar, 2012) i ostajala rezervirana samo za one učenike koji imaju dovoljno sreće da njihov kreativni potencijal bude prepoznat (Beghetto, 2010). Pritom se u nastavi najviše vremena posvećivalo poticanju nižih razina kognitivnog aspekta ličnosti, dok su se više razine razvoja – poput razvoja kreativnih vještina – nažalost zanemarivale (Aljughaiman i Mowrer-Reynolds, 2005; Bognar, 2004; Pfeiffer i Wechsler, 2013; Runco, 2004; Sternberg, 2003). Posljednjih dvadesetak godina primjetan je povećan interes za proučavanje kreativnosti u nastavi (Hernández-Torrano i Ibrayeva, 2020; Lubart, 2016) te je proveden veći broj domaćih i stranih istraživanja u cijeloj okomici odgojno-obrazovnog sustava o mogućnostima poticanja kreativnosti u odgojno-obrazovnom procesu (npr.

Bai i sur., 2019; Bognar, 2004; Bognar i Kragulj, 2011; Dere, 2019; Dubovicki i Omićević, 2016; Jukić, Kostović-Vranješ i Kunac, 2015; Kaplan, 2019; Koludrović i Reić Ercegovac, 2010; Kragulj i Somolanji, 2009; Manurung, 2012; Ritter i sur., 2020; Simel i Gazibara, 2013; Wang i Kokotsaki, 2018).

S obzirom na to da se kreativnost smatra potencijalnom sposobnošću svakog učenika (Runco, 2003; 2004), brojni se učitelji susreću s mnogim izazovima kako prepoznati kreativnost i kako je poticati na odgovarajući način. Da bi se taj izazov mogao uspješno svladati, smatra se da učitelj treba kreativno poučavati (Solomon, 2013) i poučavati za kreativnost učenika (Beghetto, 2013; Sternberg, 2010). Pritom se kreativno poučavanje odnosi na primjenu maštovitih pristupa u radu učitelja koje učenje čine zanimljivijim i učinkovitijim, a poučavanje za kreativnost odnosi se na razvoj stavova prema kreativnosti i primjenu načina poučavanja kojima će se učinkovito u učenika razvijati vještine kreativnog mišljenja te kreativno ponašanje (NACCEE, 1999; prema Jeffrey i Craft, 2004). U tom kontekstu Plucker, Beghetto i Dow (2004) upućuju na važnost kreativnih stavova, a Sternberg govori o kreativnosti kao navici (2007; 2010) te odluci (2006). Navedeno nedvojbeno upućuje na zaključak o važnosti sustavnog pedagoškog djelovanja na razvoj kreativnosti i uloge učitelja u tom procesu. Pritom se može zaključiti i da poticanje kreativnosti nije zadaća samo obrazovanja, već je ono i zadaća odgoja jer se odgoj primarno odnosi na proces razvoja interesa, stavova te emocionalnih i socijalnih sposobnosti i vještina (Milat, 2005). Dodamo li tomu i činjenicu da je za iskazivanje kreativnosti važan i razvoj psihomotornih vještina, neupitno je da je kreativnost zadaća i izobrazbe, odnosno da je nužan razvoj cjelovite ličnosti pojedinca i njegovo osposobljavanje za kreativno izražavanje.

Poticanje kreativnosti učitelja prvi je korak u ostvarenju odgojno-obrazovnog procesa koji potiče kreativnost učenika. Pritom je način školovanja budućih učitelja važan ne samo za razvoj njihove kreativnosti, nego i za njihov proces osposobljavanja u kojem trebaju steći relevantna znanja i razviti sposobnosti, vještine i stavove potrebne za primjenu nastavnih strategija i aktivnosti koje potiču kreativni potencijal učenika (Bognar i Bognar, 2007; Daniels, 2013; Grohman i Szmidt, 2013). U procesu osposobljavanja budućih učitelja i razvoju njihovih kompetencija važno je i da učitelji upoznaju osobitosti kurikulumu i kurikulumskog planiranja. Prema kurikulumskom planiranju, potrebno je postaviti nekoliko temeljnih pitanja ne bi li odgojno-obrazovni proces bio svrhovit i poticao cjeloviti razvoj pojedinca i njegovih

kompetencija. Prvo je uvijek pitanje cilja i ishoda učenja, sljedeća su pitanja plana procesa učenja i poučavanja koji će učenicima omogućiti postizanje različitih razina učenja te načina praćenja i vrednovanja osvarenosti cilja, a posljednje je pitanje načina postizanja njihove međusobne usklađenosti (Andersen i Krathwohl, 2001). Smjestimo li navedeno u kontekst kreativnog kurikulumu, jasno je da kreativnost treba postaviti kao nastavni cilj i, sukladno tome, odrediti prikladne ishode učenja i za razvoj kreativnosti odabirati relevantne sadržaje, strategije i aktivnosti učenja i poučavanja, povoljne socijalne oblike rada i uvjete te odgovarajuće načine vrednovanja. O kreativnom je kurikulumu važno promišljati još tijekom nastavničkog studija, pogotovo kad se uzme u obzir da upoznatost učitelja s fenomenom kreativnosti i njihovo razumijevanje kreativnosti kao sposobnosti koja uključuje karakteristike originalnosti i prikladnosti pridonosi učiteljevu integriranju kreativnosti u svakodnevni kurikulum tako da kreativnost komplementarno pomaže proces učenja (Beghetto i Kaufman, 2013; Muirhead, 2011).

Kreativnost u nastavi engleskoga jezika

Sve prethodno navedeno može se razmotriti i primijeniti i u nastavi engleskoga jezika jer se poznavanje engleskog jezika svrstava u osnovne obrazovne vještine kao što su čitanje i pisanje (dörnyei i csizér, 2002), a kreativnost je prepoznata kao važan čimbenik u učenju i poučavanju stranog jezika (jones i richards, 2016; liao i sur., 2018). prema prijedlogu *nacionalnog kurikulumu za nastavni predmet engleski jezik (url1, 2016: 5)* „znanje engleskoga kao globalnog jezika koji se koristi na raznim područjima ljudskoga djelovanja ključno je za aktivno i odgovorno sudjelovanje djece i mladih ljudi u svakodnevnom životu u lokalnoj i globalnoj zajednici“. učenjem engleskoga jezika doprinosi se cjelovitom razvoju učenika te se potiče razvoj komunikacijske i međukulturne kompetencije i sustavan način razvijanja kreativnog i kritičkog mišljenja (isto, 2016). unatoč tome što je nastava engleskoga jezika pogodna za razvoj i poticanje kreativnoga potencijala učenika, praksa pokazuje da se u nastavi engleskoga jezika prednost daje učenju gramatičkih koncepata i pravila. učitelji engleskoga jezika, međutim, trebaju biti svjesni da se strani jezik ne može usvojiti na isti način na koji su učenici usvojili svoj materinji jezik. Proces usvajanja materinjeg jezika odvija se spontano, nesvjesno i u prirodnim okolnostima i ne može se poistovjetiti sa svjesnim procesom učenja stranoga jezika koji se

odvija u osmišljenim okolnostima u učionici (Jelaska, 2007). Tijekom 20. stoljeća nastajali su različiti pristupi i metode u području poučavanja stranoga jezika, a među najutjecajnijima je komunikacijski pristup razvijen krajem 70-ih i početkom 80-ih godina, koji je nastao kao reakcija na tada aktualne metode poučavanja čija je upotreba rezultirala niskom razinom komunikacijske sposobnosti učenika stranoga jezika (Bagarić Medve, 2012), dok komunikacijski pristup - kao cilj učenja i poučavanja engleskoga jezika - navodi razvijanje i postizanje komunikacijske kompetencije, odnosno omogućivanje što bolje sposobnosti komuniciranja koristeći se znanjem i kreativnim sposobnostima jezika (Richards i Rodgers, 2001). Polazna pretpostavka ovog pristupa jest da jezik služi kao sredstvo komunikacije, zbog čega se u nastavi engleskoga jezika treba poticati stvarna komunikacija, učenje se smatra procesom kreativnoga oblikovanja koje uključuje pokušaje i pogreške (Richards i Rodgers, 2001) i stvaranje novih značenja (Tin, 2013), a jezik je ujedno i sredstvo za poticanje kreativnosti i kritičkoga mišljenja (Jones i Richards, 2016; Larsen-Freeman i Anderson, 2011).

Imajući u vidu sve navedeno, cilj ovog istraživanja bio je utvrditi razlikuju li se studenti i učitelji engleskoga jezika u četirima varijablama: samoprocjenama kreativnosti, procjenama mogućnosti iskazivanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika, procjenama pedagoške važnosti poticanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika i procjenama učestalosti poticanja kreativnosti učitelja u školi odnosno studenata tijekom studija. Postavljene su četiri nulte hipoteze prema kojima nije očekivana statistički značajna razlika između učitelja i studenata u navedenim samoprocjenama i procjenama.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Uzorak istraživanja

Empirijsko istraživanje provedeno je na prigodnom uzorku od ukupno 88 ispitanika. U istraživanju su sudjelovala 53 studenta Filozofskoga fakulteta u Splitu, od čega 31 student 1. i 2. godine diplomskog nastavničkog studija Anglistike te 20 studenata 4. i 5. godine integriranoga Učiteljskoga studija s modulom Engleski jezik, dok 2 studenta nisu dala podatak o studijskoj grupi kojoj pripadaju. U istraživanju je sudjelovalo i 35 učitelja engleskoga jezika, od čega 18 zaposlenih u osnovnoj, a 17 u srednjoj školi u Splitu. Nakon uvida

u distribuciju rezultata unutar ponuđenih 8 kategorija radnoga staža učitelja, formirane su dvije kategorije: do 20 godina ($N = 24$) i više od 20 godina radnog staža ($N = 10$), dok jedan ispitanik u ovoj kategoriji nije dao odgovor.

Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje na uzorku studenata provedeno je prije nastave postupcima anketiranja i (samo)procjenjivanja. Učiteljima engleskoga jezika upitnik je dostavljen u sedam osnovnih i četiri srednje škole u Splitu. Ispitanici su upoznati sa svrhom i postupkom istraživanja. Popunjavanje upitnika trajalo je oko 15 minuta, a sudjelovanje u istraživanju je bilo anonimno i dobrovoljno.

Instrumenti istraživanja

Instrument se sastojao od nekoliko dijelova. U prvom su dijelu ponuđena pitanja o općim podacima o ispitanicima (godine radnoga staža i ustanova u kojoj rade za učitelje engleskoga jezika, a studijska grupa i godina studija za studente Anglistike i studente Učiteljskoga studija s modulom Engleski jezik).

Ponuđen je i Upitnik samoprocjene kreativnosti (Ljubotina, Juničić i Vlahović-Štetić, 2015) koji se sastojao od sedam tvrdnji za koje su ispitanici na ljestvici od četiri stupnja trebali procijeniti u kojoj se mjeri tvrdnja odnosi na njih. Pritom je legenda bila: 1 – *uopće se ne odnosi na mene*, 2 – *donekle se odnosi na mene*, 3 – *prilično se odnosi na mene* i 4 – *u potpunosti se odnosi na mene*. U ovom je istraživanju potvrđena jednofaktorska struktura Upitnika samoprocjene kreativnosti, odnosno potvrđen je generalni faktor opće samoprocjene kreativnosti. Metodom osnovnih komponenata izlučena je jedna komponenta koja objašnjava 54,3 % ukupne varijance rezultata. Cronbachov alfa iznosio je 0,857, što se smatra dobrom pouzdanošću te je formiran ukupni rezultat na skali. Za dodatno ispitivanje ove varijable objema grupama ispitanika postavljena su pitanja samoprocjene kreativnosti u svakodnevnomu životu i samoprocjene kreativnosti u radu za učitelje odnosno u budućem radu za studente. Za oba pitanja legenda je za učitelje bila: 1 – *uopće nisam kreativan/-na*, 2 – *donekle sam kreativan/-na*, 3 – *prilično sam kreativan/-na* i 4 – *iznimno sam kreativan/-na*, a za studente 1 – *uopće neću biti kreativan/-na*, 2 – *donekle ću biti kreativan/-na*, 3 – *prilično ću biti kreativan/-na* i 4 – *iznimno ću biti*

kreativan/-na.

U instrumentu je ponuđena i skala mogućnosti iskazivanja kreativnosti u radu učitelja engleskoga jezika. Ispitanicima je ponuđeno osam oblika učiteljskog posla. Učitelji engleskoga jezika procjenjivali su ponuđene oblike rada procjenama: *1 – uopće ne mogu, 2 – donekle mogu, 3 – prilično mogu i 4 – u potpunosti mogu iskazivati svoju kreativnost*, a studenti su procjenjivali u kojoj mjeri smatraju da će moći izraziti svoju kreativnost u budućem radu (*1 – uopće neću moći, 2 – donekle ću moći, 3 – prilično ću moći i 4 – u potpunosti ću moći*). Na temelju umjerenih korelacija među česticama ponuđenima u upitniku i utvrđene visoke pouzdanosti skale (Cronbachov alfa = 0,801), metodom osnovnih komponenata, izlučena je jedna komponenta koja objašnjava 42,6 % ukupne varijance te je formiran ukupni rezultat na skali.

Instrument je sadržavao i šest pedagoških situacija pogodnih za poticanje kreativnosti u nastavi (preuzeto i prilagođeno iz Jukić, 2011) za koje su sudionici na skali procjene od 1 do 4 trebali procijeniti koliko važnim ih smatraju ostvarivati u nastavi engleskoga jezika. Metodom osnovnih komponenata izlučen je jedan faktor koji objašnjava 45,014 % ukupne varijance i ima dobru pouzdanost (Cronbachov alfa = 0,74) te je na skali formiran ukupni rezultat. Postavljeno je i dodatno pitanje procjene pedagoške važnosti poticanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika. Za oba pitanja legenda na skali procjene bila je: *1 – uopće nije važno, 2 – donekle je važno, 3 – prilično je važno i 4 – iznimno je važno*, a od ispitanika je zatraženo i da obrazlože svoje odgovore.

Posljednje je ponuđeno pitanje poticanja kreativnosti u školama i na studiju, pri čemu su ispitanici na skali procjene od 1 do 5 (*1 – nimalo, 2 – vrlo rijetko, 3 – ponekad, 4 – vrlo često i 5 – redovito*) trebali procijeniti u kojoj mjeri se na studiju Anglistike / Učiteljskom studiju (modul Engleskoga jezika) potiče kreativnost studenata, odnosno u kojoj mjeri se kreativnost potiče u školama u kojima učitelji rade.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

1. Samoprocjene kreativnosti

U Tablici 1 prikazani su deskriptivni pokazatelji samoprocjena kreativnosti učitelja i studenata u svakodnevnom životu te u radu učitelja i budućem radu studenata. Iz rezultata se može uočiti da se većina učitelja (85,71 %) i studenata (90,57 %) procijenila donekle i prilično kreativnima, dok je i u procjenama kreativnosti u radu učitelja, i u procjenama kreativnosti u budućem radu studenata, najčešći odgovor da se procjenjuju prilično kreativnima. Dobiveni su rezultati u suglasju s rezultatima istraživanja koje su provele Dubovicki i Omićević (2016) u kojemu se 93 % ispitanih učitelja procijenilo kreativnima. Takvi rezultati mogu predstavljati povoljan pokazatelj aktualne pedagoške prakse učitelja i, moguće, buduće pedagoške prakse studenata jer je utvrđeno kako je kreativnost učitelja prediktor njegova uspjeha u nastavi (Pishghadam, Nejad i Shayesteh, 2012).

TABLICA 1. Deskriptivni pokazatelji samoprocjene kreativnosti učitelja i studenata (1) u svakodnevnom životu te (2) u radu učitelja i budućem radu studenata

samoprocjena kreativnosti	ispitanik	N	1 uopće ne f (%)	2 donekle f (%)	3 prilično f (%)	4 iznimno f (%)	M	SD
(1) u svakodnevnom životu	učitelj	35	1 (2,86)	12 (34,28)	18 (51,43)	4 (11,43)	2,71	0,71
	student	53	3 (5,66)	23 (43,40)	25 (47,17)	2 (3,77)	2,49	0,69
(2) u budućem radu	učitelj	34	-	9 (26,47)	23 (67,65)	2 (5,88)	2,79	0,54
	student	53	1 (1,89)	10 (18,87)	39 (73,58)	3 (5,66)	2,83	0,55

Prema hipotezi *H1* bilo je očekivano da nema statistički značajnih razlika u samoprocjenama kreativnosti između učitelja i studenata, a ona je, na temelju rezultata t-testova za nezavisne uzorke, i potvrđena (Tablica 2; $p < 0,05$). Druga istraživanja pokazala su da je kreativnost učitelja pozitivno povezana s uključenosti učenika u nastavni proces (Arifani i Suryanti, 2019) te da je važan čimbenik u ostvarivanju učinkovitih, poticajnih i motivirajućih procesa poučavanja i učenja (Khodabakhshzadeh i sur., 2018; Manurung, 2012; Solomon, 2013). Ne

iznenađuje, stoga, što se kreativnost učitelja višestruko ističe kao pretpostavka razvoja kreativnosti učenika (Apak, Taat i Suki, 2021; Bogнар i Bogнар, 2007; Doyle, 2019; Pishghadam, Nejad i Shayesteh, 2012; Somolanji i Bogнар, 2009). Utvrđeno je, naime, da učitelji koji se procjenjuju kreativnijima smatraju poželjnima u nastavi karakteristike koje se vezuju uz kreativne učenike (Kettler i sur., 2018). Ipak, valja imati na umu da je kreativnost učitelja nužan, ali ne i dovoljan čimbenik za poticanje kreativnosti učenika u nastavi. Učitelj treba u nastavi iskazivati vlastitu kreativnost i pomno planirati strategije učenja i poučavanja kojima će učenike poticati na kreativno izražavanje, odnosno treba i kreativno poučavati i poučavati za kreativnost učenika (Jeffrey i Craft, 2004) te cjeloživotno razvijati svoju kreativnost (Somolanji i Bogнар, 2009).

TABLICA 2. Rezultati t-testova za utvrđivanje razlika u samoprocjenama: opće kreativnosti, kreativnosti u svakodnevnom životu te kreativnosti u radu učitelja i budućem radu studenata

samoprocjena	ispitanik	N	M	SD	t	df	p																				
opća kreativnost (Ljubotina i sur., 2015)	učitelj	35	3,00	0,51	0,907	86	0,367																				
	student	53	2,89	0,58				kreativnost u svakodnevnom životu	učitelj	35	2,71	0,71	1,499	86	0,138	student	53	2,49	0,69	kreativnost u (budućem) radu	učitelj	34	2,79	0,54	-0,303	85	0,763
kreativnost u svakodnevnom životu	učitelj	35	2,71	0,71	1,499	86	0,138																				
	student	53	2,49	0,69				kreativnost u (budućem) radu	učitelj	34	2,79	0,54	-0,303	85	0,763	student	53	2,83	0,55								
kreativnost u (budućem) radu	učitelj	34	2,79	0,54	-0,303	85	0,763																				
	student	53	2,83	0,55																							

2. Procjene mogućnosti iskazivanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika

Iz deskriptivnih pokazatelja na skali mogućnosti iskazivanja kreativnosti u nastavi učitelja engleskoga jezika (Tablica 3) vidljivo je da su prosječni rezultati na tvrdnjama u rasponu od $M = 2,43$ ($SD = 0,87$) do $M = 3,70$ ($SD = 0,46$) za studente, a za učitelje u rasponu od $M = 2,38$ ($SD = 0,85$) do $M = 3,49$ ($SD = 0,56$), što bi značilo da učitelji u prosjeku procjenjuju da mogu, a studenti da će moći, prilično izraziti svoju kreativnost u različitim oblicima svog sadašnjeg odnosno budućeg rada, na što se može gledati s optimizmom. Međutim, takav prosječan rezultat treba uzeti sa zadržskom jer u četiri vida učiteljskog posla ima i učestalih procjena ispitanika da uopće i donekle ne mogu (neće moći) iskazivati kreativnost, i to u određivanju ciljeva kurikuluma ($f = 46$; 52,8 %), određivanju ishoda učenja ($f = 36$; 41,8

%), određivanju nastavnih sadržaja ($f = 28$; 31,8 %) i definiranju ispitnih zadataka ($f = 29$; 33 %).

TABLICA 3. Deskriptivni pokazatelji procjena mogućnosti iskazivanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika

oblici učiteljskog posla	ispitanik	N	Min	max	M	SD
određivanje aktivnosti koje učenici trebaju izvesti	učitelj	35	2,00	4,00	3,49	0,56
	student	53	2,00	4,00	3,62	0,53
stvaranje razrednog ozračja	učitelj	35	2,00	4,00	3,37	0,60
	student	53	3,00	4,00	3,70	0,46
određivanje nastavnih strategija i metoda koje će se primjenjivati	učitelj	34	2,00	4,00	3,32	0,64
	student	53	2,00	4,00	3,49	0,64
međupredmetna i unutarpredmetna korelacija	učitelj	35	2,00	4,00	3,03	0,66
	student	53	2,00	4,00	3,26	0,70
određivanje nastavnih sadržaja koji će se poučavati	učitelj	35	2,00	4,00	2,94	0,64
	student	52	1,00	4,00	2,87	0,89
definiranje ispitnih zadataka za vrednovanje učeničkog uspjeha i napredovanja	učitelj	33	2,00	4,00	2,94	0,79
	student	53	1,00	4,00	2,85	0,82
određivanje ishoda učenja koji se ostvaruju	učitelj	34	1,00	4,00	2,53	0,93
	student	52	1,00	4,00	2,67	0,86
određivanje ciljeva kurikulumuma koji se ostvaruje	učitelj	34	1,00	4,00	2,38	0,85
	student	53	1,00	4,00	2,43	0,87

Prema hipotezi $H2$ očekivano je da nema statistički značajnih razlika u procjeni mogućnosti iskazivanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika između učitelja i studenata. Na skali mogućnosti iskazivanja kreativnosti u nastavi formiran je ukupni rezultat ($M = 3,07$; $SD = 0,48$), a t-testom za nezavisne uzorke navedena hipoteza je potvrđena (Tablica 4, $p > 0,05$).

TABLICA 4. Rezultat t-testa za nezavisne uzorke za utvrđivanje razlika u procjenama mogućnosti iskazivanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika između učitelja i studenata

Procjena	ispitanik	N	M	SD	t	df	p
mogućnost iskazivanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika	učitelj	35	3,01	0,49	-0,945	86	0,35
	student	53	3,11	0,47			

Ovakvi rezultati mogu se objasniti činjenicom da su ciljevi odgojno-obrazovnih područja i očekivana postignuća učenika u Republici Hrvatskoj zadani *Nacionalnim okvirnim kurikulumom (URL2, 2011)* pa dio učitelja i studenata ne preispituje vlastitu ulogu u postavljanju ciljeva kurikuluma, međutim, to ne znači da zadani cilj i očekivana postignuća učenja ne mogu omogućiti učitelju iskazivanje kreativnosti u postavljanju cilja i ishoda učenja na razini metodičkih jedinica, jer i u tim segmentima kurikuluma učitelj može i treba na originalan i prikladan način postaviti ishode učenja koji se odnose na sintezu i kreativno izražavanje znanja, sposobnosti i vještina učenika. Sukladno suvremenom kurikulumskom planiranju, učitelj je, na temelju cilja i ishoda učenja, slobodan kreativno planirati u metodičkim jedinicama sadržaje, metode, medije, aktivnosti, socijalne oblike rada, uvjete odgojno-obrazovnog procesa i načine vrednovanja (Andersen i Krathwohl, 2001). Suvremena nastava koja je otvorena i kreativna, i koja stavlja učenika u središte nastavnog procesa, može se realizirati na različite načine, a da se pritom ne zapostave postavljeni ciljevi i zadatci (Koludrović i Reić-Ercegovac, 2010; Muirhead, 2011). Nacionalni dokumenti obrazovne politike u Republici Hrvatskoj temelje se na suvremenim pristupima učenju i poučavanju, a suvremeno kurikulsko planiranje omogućuje učitelju slobodu i autonomiju, što dvije trećine učitelja i studenata i prepoznaje.

3. Procjene pedagoške važnosti kreativnosti u nastavi engleskog jezika

Želeći ispitati stavove učitelja i studenata o pedagoškoj važnosti kreativnosti u nastavi engleskog jezika, ispitanicima je ponuđeno šest pedagoških situacija pogodnih za poticanje kreativnosti u nastavi za koje su trebali procijeniti koliko važnim ih smatraju ostvarivati u nastavi engleskoga jezika. Deskriptivni pokazatelji tvrdnji nalaze se u Tablici 5.

TABLICA 5. Deskriptivni pokazatelji učiteljskih i studentskih procjena pedagoške važnosti poticanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika

tvrdnja	ispitanik	N	Min	Maks	M	Sd	M_{uk}	SD_{uk}
1. zadavati zadatke koji traže potpunu promjenu nekog sadržaja (priče, slike...)	učitelj	35	3,00	4,00	3,86	0,35	3,31	0,78
	student	53	2,00	4,00	3,25	0,86		
2. organizirati aktivnosti u kojima se učenici mogu umjetnički izraziti (koristiti se tajanstvenim opisima, neobičnim jezikom, pisati pjesme...)	učitelj	35	3,00	4,00	3,77	0,43	3,46	0,68
	student	53	1,00	4,00	3,51	0,72		
3. davati učenicima slobodu izražavanja luckastih ideja i odgovora	učitelj	34	1,00	4,00	3,47	0,66	3,18	0,80
	student	53	1,00	4,00	3,21	0,82		
4. ohrabrivati učenike na neuobičajene odgovore	učitelj	35	2,00	4,00	3,40	0,65	3,50	0,69
	student	53	1,00	4,00	3,55	0,75		
5. poticati na slobodno izricanje odgovora, bez straha od pogrešaka	učitelj	35	1,00	4,00	2,77	0,97	3,92	0,27
	student	53	3,00	4,00	3,96	0,18		
6. poticati učenike da rade nešto na drugačiji način od ostalih učenika	učitelj	35	1,00	4,00	2,31	0,96	3,49	0,63
	student	53	2,00	4,00	3,58	0,66		

Iako prema prosječnim rezultatima na ispitivanim tvrdnjama prevladava mišljenje da je navedene aktivnosti prilično važno ostvarivati u nastavi engleskoga jezika, može se uočiti da je na većem broju tvrdnji bilo i odgovora ispitanika da ih uopće nije važno ostvarivati u nastavi (*organizirati aktivnosti u kojima se učenici mogu umjetnički izraziti (koristiti se tajanstvenim opisima, neobičnim jezikom, pisati pjesme...)*, *davati učenicima slobodu izražavanja luckastih ideja i odgovora*, *poticati na slobodno izricanje odgovora, bez straha od pogrešaka*, *poticati učenike da rade nešto na drugačiji način od*

ostalih učenika). Učitelji i studenti, moguće, nisu dovoljno upoznati s konceptom kreativnosti, što potvrđuju i neka druga istraživanja u kojima učitelji deklarativno smatraju važnim poticati kreativnost u nastavi, međutim, nisu u potpunosti sigurni što točno kreativnost jest i koja su njezina obilježja (Al-dujayn i Alsubhi, 2020; Nedjah i Hamada, 2017). Uvođenje sadržaja o teorijama kreativnosti u sveučilišnu nastavu i poticanje studenata na primjenu tih teorija u planiranju kreativnog nastavnog procesa pokazalo se učinkovitim za studentsko razumijevanje kreativnosti i razvoj njihovih kreativnih vještina (Kaplan, 2019).

Formiran je ukupni rezultat na skali ($M = 3,48$; $SD = 0,44$; $\min = 2,17$; $\max = 4$), a t-testom za nezavisne uzorke potvrđena je hipoteza H3 prema kojoj nisu bile očekivane statistički značajne razlike u procjeni pedagoške važnosti kreativnosti u nastavi engleskoga jezika između učitelja i studenata ($p > 0,05$; Tablica 6).

TABLICA 6. Rezultat t-testa za nezavisne uzorke za utvrđivanje razlika u procjenama pedagoške važnosti poticanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika između učitelja i studenata

Procjena	ispitanik	N	M	SD	t	df	p
pedagoška važnost poticanja kreativnosti	učitelj	35	3,43	0,39	-0,805	86	0,405
	student	53	3,51	0,47			

I na izravno postavljeno pitanje *U kojoj mjeri smatrate pedagoški važnim poticati kreativnost u nastavi engleskoga jezika?* učitelji i studenti su na skali od 1 do 5 dali ujednačene procjene. Obje skupine ispitanika odgovorile su kako je prilično i iznimno važno poticati kreativnost u nastavi engleskoga jezika, dok niti jedan ispitanik nije naveo da uopće ili donekle nije važno. Na toj je varijabli t-testom za nezavisne uzorke ($t = -0,317$, $df = 85$, $p = 0,752$) također utvrđeno da nema razlika u procjenama učitelja ($M = 3,59$; $SD = 0,50$) i studenata ($M = 3,62$; $SD = 0,49$). Takvi rezultati u skladu su sa suvremenim stavom o kreativnosti kao jednoj od najvažnijih zadataka suvremene škole (Bognar, 2004) i rezultatima drugih istraživača koji su utvrdili da učitelji smatraju važnim poticati kreativnost u nastavi engleskog kao stranoga jezika (Wang i Kokotsaki, 2018).

Učitelji i studenti upitani su i o dodatnom obrazloženju zašto smatraju važnim poticati kreativnost, a njihovi su odgovori na temelju analize sadržaja svr-

stani u pet kategorija. Ispitanici smatraju da je poticanje kreativnosti u nastavi engleskog jezika važno jer: 1) olakšava proces učenja jezika, 2) potiče motivaciju, 3) stvara pozitivno ozračje za učenje jezika, 4) priprema učenike za život u 21. stoljeću i za budući rad te 5) potiče inteligenciju učenika (Tablica 7).

Najveći broj ispitanika istaknuo je kako poticanje kreativnosti u nastavi engleskoga jezika olakšava proces učenja stranoga jezika. Takav pogled potvrđuju i neka druga istraživanja prema kojima je utvrđeno da je kreativnost u nastavi jezika jedna od značajnih komponenti uspješnosti učenja i svladavanja sadržaja (Liao i sur., 2018; Simel i Gazibara, 2013). Ujedno, utvrđeno je da je kreativnost pozitivno povezana s akademskim uspjehom učenika (Nami i sur., 2014; prema Khodabakhshzadeh i sur., 2018) te da učiteljevo integriranje kreativnosti u svakodnevni kurikulum komplementarno pomaže u procesu učenja (Beghetto i Kaufman, 2013; Gajda, Karwowski i Beghetto, 2017; Manurung, 2012). Zanimljiva je, međutim, poveznica kreativnosti i inteligencije koja ne iznenađuje jer su novija istraživanja potvrdila kako se inteligencija i kreativno mišljenje temelje na istim kognitivnim i neurološkim sustavima (Frith i sur., 2021). Budući da kreativni proces ima etape koje osim divergentnog mišljenja uključuju i konvergentno mišljenje (Lubart, 2016), uočavanje bliskog odnosa kreativnosti i inteligencije učenika koji su neki učitelji i studenti istakli u svojim obrazloženjima u skladu je s recentnim spoznajama o odnosu kreativnosti i inteligencije.

TABLICA 7. Kategorizacija odgovora o pedagoškoj važnosti poticanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika

Kategorija	ispitanik		ukupno
	učitelj	student	
Važno je poticati kreativnost u nastavi engleskog jezika jer...	f	f	F
... olakšava proces učenja jezika	9	19	28
... motivira učenike	8	7	15
... stvara pozitivno ozračje za učenje jezika	4	3	7
... priprema učenike za budući rad i život u 21. stoljeću	3	5	8
... potiče inteligenciju učenika	2	5	7
Ukupno	26	39	65

Iz dobivenih se rezultata nadalje može primijetiti da ispitanici smatraju kako poticanje kreativnosti u nastavi potiče i motivaciju učenika, što dovodi do lak-

šeg učenja jezika. Svoje odgovore obrazložili su na sljedeći način: *Poticanje kreativnosti motivirajući je faktor za učenje jezika.; Kreativnost može doprinijeti boljem razrednom ozračju, povećanoj motivaciji i sl. Sve je to vrlo važno za uspjeh u radu.; Iznimno je važno... učenici upamte više građiva, zanimljivije im je, motiviraniji su i više uključeni.* Motivacija je ključni čimbenik za kreativnost (Amabile i sur., 2018) i vjeruje se da pojedinac neće ostvariti svoj kreativni potencijal ako nije motiviran.

Učitelji i studenti poticanje kreativnosti povezuju i s pozitivnim ozračjem, ističući činjenicu kako poticanjem kreativnosti lakše postižu pozitivno ozračje u razredu u kojem će učenici samostalno raditi, ali i surađivati, te biti motivirani za učenje engleskoga jezika. Slično se pokazalo i u istraživanjima koja su utvrdila da kreativno organizirana sveučilišna nastava pridonosi stvaranju ugodne odgojno-obrazovne klime (Kragulj, 2011) i razvoju suradničkih odnosa među studentima (Bognar, 2006).

Ispitanici su potvrdili utvrđenu važnost kreativnosti za život u 21. stoljeću (Chalkiadaki, 2018; Lubart, 2016; Mishra i Mehta, 2017) i za budući nastavnički rad (Kragulj i Somolanji, 2009), što je razvidno iz primjera njihovih izjava: *Važno je poticati kreativnost jer tako oblikujemo kvalitetne buduće generacije.; Važno je poticati kreativnost i zanimanje za jezik te im tako približiti važnost jezika za budućnost.; Poticanjem kreativnosti u nastavi engleskog jezika pripremamo i potičemo učenike na nove izazove i pripremamo ih za logičko razmišljanje u nastavku školovanja i budućem životu..* Slične rezultate na uzorku studenata engleskog jezika dobili su Kurt i Önalán (2018), ustvrdivši da studenti kreativnost smatraju važnom vještinom za učenje u 21. stoljeću. Međutim, ne osjećaju se dovoljno kompetentnima poticati je u budućem radu.

4. Procjene učestalosti poticanja kreativnosti učitelja u školi i studenata na fakultetu

Prema posljednoj hipotezi H4 bilo je pretpostavljeno da nema statistički značajnih razlika u poticanju kreativnosti učitelja u školi i studenata na fakultetu, međutim, utvrđeno je da se kreativnost studenata tijekom studija rjeđe potiče od kreativnosti učitelja u školama (Tablica 8), stoga je hipoteza H4 odbačena.

TABLICA 8. Rezultat t-testa za nezavisne uzorke za utvrđivanje razlika u poticanju kreativnosti učitelja u školi i studenata na fakultetu

Procjena	ispitanik	N	M	SD	t	df	p
U kojoj se mjeri na studiju Anglistike / Učiteljskom studiju (modul Engleskoga jezika) / u školi kojoj radite potiče kreativnost studenata/djelatnika?	učitelj	35	3,48	0,88	3,121	86	0,002
	student	53	2,79	1,09			

Prosječni rezultati na ispitivanoj varijabli pokazuju da se kreativnost učitelja često potiče u školama, dok se kreativnost studenata ponekad potiče tijekom studija. Takav rezultat upućuje na zaključak da je potrebno dodatno raditi na osvješćivanju važnosti poticanja kreativnosti studenata na nastavničkim studijima. Nažalost, i drugi rezultati istraživanja kreativnosti u visokome školstvu pokazuju da na fakultetu prevladava tradicionalni način rada koji nedovoljno potiče kreativnost i slobodu izražavanja studenata i njihovo aktivno sudjelovanje u nastavi (Alencar, Fleith, & Pereira, 2017; Bognar i Kragulj, 2010; Jukić, Kostović-Vranješ i Kunac, 2015). Kako bi se u sveučilišnoj nastavi učestalije poticala kreativnost nastavnika i studenata, Alencar i Oliveira (2016) utvrdili su nekoliko pretpostavki s motrišta sveučilišnih nastavnika: organiziranje različitih aktivnosti o temi kreativnosti za sveučilišne nastavnike, uklanjanje različitih formalnosti i drugih ograničenja koja otežavaju poticanje kreativnosti te stvaranje podržavajuće infrastrukture na fakultetima. Opravdano je reći da poticanju kreativnosti studenata mogući uzori trebaju biti sveučilišni nastavnici koji će svojim kreativnim pristupom studenta motivirati za aktivno uključivanje u nastavu i omogućiti mu prilike za kreativno izražavanje (Bognar i Kragulj, 2010; Fleith, 2019; Horng i sur., 2005; Jukić, Kostović-Vranješ i Kunac, 2015). To znači i da osposobljavanje budućih učitelja treba biti u funkciji razvoja kreativnosti studenata jer ne razviju li budućí učitelji svoju kreativnost, neće biti u mogućnosti poticati kreativni potencijal svojih učenika. Način školovanja budućih učitelja važan je za razvoj njihove kreativnosti, ali i za njihovo osposobljavanje za primjenu nastavnih strategija koje potiču razvoj kreativnog potencijala učenika (Bognar i Bognar, 2007; Horng i sur., 2005; Kaplan, 2019; Lasky i Yoon, 2020). Kreativni učitelj u svojoj nastavi treba uključivati aktivnosti usmjerene na učenika i njegove interese, primjenu različitih

metoda i medija i upravljanje razredom tako da učionica bude kreativna okolina povoljna za učenje, povezivanje sadržaja sa stvarnim životom, postavljanje pitanja i zadataka otvorenog tipa i ohrabrivanje učenika na kreativno mišljenje (Manurung, 2012). Ove ideje ne bi se više smjele zanemarivati u nastavi ni na kojoj razini, a posebice ne na onoj sveučilišnoj, na što se prikazom rezultata ovog istraživanja želi upozoriti.

ZAKLJUČAK

Različiti pristupi istraživanju kreativnosti nisu utvrdili općeprihvaćenu definiciju kreativnosti, ali su ipak postigli suglasnost da je kreativnost jedna od ključnih sposobnosti u procesu osposobljavanja pojedinca za život u 21. stoljeću i u neizvjesnoj budućnosti. Kreativnost je prepoznata kao ključan čimbenik nastave engleskoga jezika, jer joj je glavni cilj razviti komunikacijsku kompetenciju koja će uključivati sposobnosti komuniciranja koristeći se postojećim znanjem, ali i kreativnim sposobnostima jezika i kreiranjem novoga znanja. Različita istraživanja potvrđuju važnost kreativnosti učitelja za kreativnost učenika, stoga je cilj ovoga istraživanja bio utvrditi razlikuju li se studenti nastavničkog smjera Anglistike i Učiteljskog studija s modulom Engleski jezik Filozofskog fakulteta u Splitu i učitelji engleskog jezika zaposleni u osnovnim i srednjim školama u samoprocjenama kreativnosti i procjenama mogućnosti iskazivanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika, pedagoške važnosti poticanja kreativnosti u nastavi engleskoga jezika te učestalosti poticanja kreativnosti učitelja u školi i studenata na fakultetu. Utvrđeno je da su se studenti i učitelji engleskoga jezika podjednako procijenili prilično kreativnima te da mogu (da će moći) prilično izraziti svoju kreativnost u različitim oblicima rada, a obje su grupe procijenile prilično važnim i poticanje kreativnosti u nastavi engleskoga jezika. Navedeno je uputilo na zaključak da su svjesni uloge koju kreativnost ima u nastavi engleskoga jezika i razvoju komunikacijske kompetencije učenika. Ispitanici su se razlikovali jedino u učestalosti poticanja njihove kreativnosti, pri čemu je utvrđeno da se učestalije potiče kreativnost učitelja u školama od kreativnosti studenata na fakultetu. Ovakav rezultat na žalost nije različit od rezultata nekih drugih istraživanja kreativnosti u sveučilišnoj nastavi koji također upozoravaju na činjenicu da nastavnički studiji, koji bi trebali osposobljavati buduće učitelje za kreativno djelovanje i poučavanje,

nedovoljno ostvaruju tu značajnu funkciju. Dobiveni rezultati jasno upućuju na potrebu sustavnog osvježavanja fenomena kreativnosti i mogućnosti njezina poticanja još tijekom nastavničkih studija kako bi se budući učitelji engleskog jezika osposobili kreativno poučavati i poučavati za kreativnost djece, što je imperativ u suvremenom odgojno-obrazovnom procesu.

LITERATURA

- ALDUJAYN, N. N., A. M. ALSUBHI (2020). Saudi EFL Teachers' Interpretation toward Creativity. *English Language Teaching*, 13 (6): 162 – 171. doi: 10.5539/elt.v13n6p162
- ALENCAR, E. M. L. S., Z. M. F. OLIVEIRA (2016). Creativity in Higher Education According to Graduate Programs' Professors. *Universal Journal of Educational Research*, 4 (3): 555 – 560. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040312>
- ALENCAR, E. M. L. S., D. S. FLEITH, N. PEREIRA (2017). Creativity in higher education: Challenges and facilitating factors. *Temas em Psicologia*, 25 (2): 553 – 561. <https://doi.org/0.9788/TP2017.2-09>
- ALJUGHAIMAN, A., E. MOWRER-REYNOLDS (2005). Teachers' Conceptions of Creativity and Creative Students. *Journal of Creative Behavior*, 39 (1): 17 – 34. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2005.tb01247.x>
- AMABILE, T. M., M. A. COLLINS, R. CONTI, E. PHILLIPS, M. PICARIELLO, J. RUSCIO, D. WHITNEY (2018). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. New York: Routledge.
- ANDERSON, L. W., D. R. KRATHWOHL (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- APAK, J., M. S. TAAT, N. M. SUKI (2021). Measuring Teacher Creativity-Nurturing Behavior and Readiness for 21st Century Classroom Management. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 17 (3): 52 – 67. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.20210701.0a4>
- ARIFANI, Y., S. SURYANTI (2019). The Influence of Male and Female ESP Teachers' Creativity toward Learners' Involvement. *International Journal of Instruction*, 12 (1): 237 – 250. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12116a>

- BAGARIĆ MEDVE, V. (2012). Komunikacijska kompetencija: Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku. Osijek: Filozofski fakultet.
- BAI, H., H. DUAN, E. H. KROESBERGEN, P. P. LESEMAN, W. HU (2020). The Benefits of the Learn to Think Program for Preschoolers' Creativity: An Explorative Study. *The Journal of Creative Behavior*, 54 (3): 699 – 711. <https://doi.org/10.1002/jocb.404>
- BARBOT, B., M. BESANÇON, T. LUBART (2015). Creative potential in educational settings: Its nature, measure, and nurture. *Education 3-13*, 43 (4): 1 – 11. <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1020643>
- BEGHETTO, R. A. (2010). Creativity in the classroom. U: Kaufman, J. C., R. J. Sternberg (ur.). *The Cambridge Handbook of Creativity* (447 – 463). Cambridge: Cambridge University Press.
- BEGHETTO, R. A. (2013). Expect the Unexpected: Teaching for Creativity in the Micromoments. U: Gregerson, M., J. Kaufman, H. T. Snyder (ur.). *Teaching Creatively and Teaching Creativity* (133 – 148). New York, NY: Springer.
- BEGHETTO, R., J. KAUFMAN (2013). Fundamentals of Creativity. *Educational leadership*, 70 (5): 10 – 15.
- BOGNAR, B. (2004). Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 145 (3): 269 – 283.
- BOGNAR, B. (2006). Suradničko učenje u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 52 (15-16): 7 – 16.
- BOGNAR, L. (2012). Kreativnost u nastavi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 153 (1): 9 – 20.
- BOGNAR, L., B. BOGNAR (2007). Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. U: Babić, N. (ur.) *Kompetencije i kompetentnost učitelja: zbornik radova* (421 – 428). Osijek: Učiteljski fakultet.
- BOGNAR, L., S. KRAGULJ (2010). Kvaliteta nastave na fakultetu. *Život i škola*, 24 (2): 169 – 182.
- BOGNAR, L., S. KRAGULJ (2011). Odnos između kreativnosti i samoaktualizacije u sveučilišnoj nastavi. U: Jurčević Lozančić, A., S. Opić (ur.). *Škola, učenje i odgoj za budućnost* (88 – 110). Zagreb: Učiteljski fakultet.
- CHALKIADAKI, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 11 (3): 1-16. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1131a>

- DANIELS, S. (2013). *Facilitating Creativity in the Classroom: Professional Development for K12 Teachers*. U: Gregerson, M., J. Kaufman, H. T. Snyder (ur.). *Teaching Creatively and Teaching Creativity* (3 – 14). New York, NY: Springer.
- DERE, Z. (2019). Investigating the Creativity of Children in Early Childhood Education Institutions. *Universal Journal of Educational Research*, 7 (3): 652-658. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070302>
- DOYLE, C. L. (2019). *Speaking of Creativity: Frameworks, Models, and Meanings*. U: Mullen, C. A. (ur.). *Creativity Under Duress in Education?: Resistive Theories, Practices, and Actions*, Vol. 3 (41 – 62). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90272-2_3
- DÖRNYEI, Z., K. CSIZÉR (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23 (4): 421 – 462. <https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>
- DUBOVICKI, S., A. OMIČEVIĆ (2016). Nastavne metode kao poticaj učeničkoj kreativnosti. *Život i škola*, 62 (1): 105 – 124.
- FLEITH, D. D. S. (2019). The role of creativity in graduate education according to students and professors. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 36. <https://doi.org/10.1590/1982-0275201936e180045>
- FRITH, E., D. B. ELBICH, A. P. CHRISTENSEN, M. D. ROSENBERG, Q. CHEN, M. J. KANE, P. J. SILVIA, P. SELI, R. E. BEATY (2021). Intelligence and creativity share a common cognitive and neural basis. *Journal of Experimental Psychology: General*, 150 (4): 609 – 632. <https://doi.org/10.1037/xge0000958>
- GAJDA, A., M. KARWOWSKI, R. A. BEGHETTO (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109 (2): 269 – 299. <https://doi.org/10.1037/edu0000133>
- GROHMAN M. G., K. J. SZMIDT (2013). *Teaching for Creativity: How to Shape Creative Attitudes in Teachers and in Students*. U: Gregerson M., J. Kaufman, H. T. Snyder (ur.). *Teaching Creatively and Teaching Creativity*. New York, NY: Springer.
- HERNÁNDEZ-TORRANO, D., L. IBRAYEVA (2020). Creativity and education: A bibliometric mapping of the research literature (1975–2019). *Thinking skills and creativity*, 35, 100625. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2019.100625>
- HORNG, J. S., J. C. HONG, L. J. CHANLIN, S. H. CHANG, H. C. CHU (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal*

- of Consumer Studies, 29 (4): 352 – 358. <https://doi.org/10.1111/j.1470-6431.2005.00445.x>
- JEFFREY, B., A. CRAFT (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30 (1): 77 – 87. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159750>
- JELASKA, Z. (2007). Ovladavanje jezikom: izvornojezična i inojezična istraživanja. *Lahor*, 3, 86 – 99.
- JONES, R., J. RICHARDS (2016). Creativity and language teaching. U: Jones, R., J. Richards (ur.). *Creativity in Language Teaching: Perspectives from Research and Practice* (3 – 15). New York: Routledge.
- JUKIĆ, R. (2010). Metodološki stil i takt nastavnika kao poticaj učenikovoj kreativnosti. *Pedagoški istraživanja*, 7 (2): 291 – 305.
- JUKIĆ, T. (2011). Učiteljevo poimanje i poticanje kreativnosti u primarnom odgoju i obrazovanju. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- JUKIĆ, T., V. KOSTOVIĆ-VRANJEŠ, S. KUNAC (2015). Poticanje kreativnosti u visokoškolskoj nastavi s ciljem unaprjeđenja kvalitete života studenata. U: Kaljača, S., M. Nikolić (ur.). *Unaprjeđenje kvalitete života djece i mladih. Tematski zbornik* (1 dio) (314 – 323). Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- KAPLAN, D. E. (2019). Creativity in Education: Teaching for Creativity Development. *Psychology*, 10 (2): 140 – 147. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.102012>
- KETTLER, T., K. N. LAMB, A. WILLERSON, D. R. MULLET (2018). Teachers' Perceptions of Creativity in the Classroom, *Creativity Research Journal*, 30 (2): 164 – 171. <https://doi.org/10.1080/10400419.2018.1446503>
- KHODABAKHSHZADEH, H., M. HOSSEINNIA, H. ABEDI MOGHADAM, F. AHMADI (2018). EFL Teachers' Creativity and Their Teaching's Effectiveness: A Structural Equation Modelling Approach. *International Journal of Instruction*, 11 (1): 227 – 238. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11116a>
- KOLUDROVIĆ, M., I. REIĆ ERCEGOVAC (2010). Poticanje učenika na kreativno mišljenje u svremenoj nastavi. *Odgojne znanosti*, 12 (2): 427 – 439.
- Kragulj, S. (2011). Odgojno-obrazovna klima u sveučilišnoj nastavi. *Život i škola*, 57 (25): 35 – 60.
- KRAGULJ, S., I. SOMOLANJI (2009). Kreativnost u nastavi budućih učitelja

- i odgojitelja. U: Bognar, L., J. Whitehead, B. Bognar, M. Perić Kraljik, K. Munk (ur.). Poticanje stvaralaštva u odgoju i obrazovanju: Knjiga radova – Priručnik za sadašnje i buduće učiteljice i učitelje / Encouraging Creativity in Education: Collection of papers – a Handbook for Current and Future Teachers (68 – 77). Zagreb: Profil.
- KUNAC, S. (2015). Kreativnost i pedagogija. *Napredak*, 156 (4): 423 – 446.
- KURT, G., O. ÖNALAN (2018). Turkish Pre-service EFL Teachers' Perceptions of Creativity. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 5 (3): 636 – 647. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/444/258>
- LARSEN-FREEMAN, D., M. ANDERSON (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd edition). Oxford: Oxford University Press.
- LASKY, D., S. YOON (2020). A creative classroom for everyone: An introduction to a small 'c' creativity framework. *Thinking Skills and Creativity*, 36. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1871187119301968> (pristupljeno 5. 1. 2022.).
- LIAO, Y. H., Y. L. CHEN, H. C. CHEN, Y. L. CHANG (2018). Infusing creative pedagogy into an English as a foreign language classroom: Learning performance, creativity, and motivation. *Thinking Skills and Creativity*, 29: 213-223. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.07.007>
- LUBART T. (2016). Creativity and convergent thinking: Reflections, connections and practical considerations. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, (4), 7 – 15. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2016-4-7-15>
- LJUBOTINA, D., N. JUNIČIĆ, V. VLAHOVIĆ-ŠTETIĆ (2015). Struktura i prediktori samoprocjene kreativnosti kod srednjoškolaca. *Psihologijske teme*, 24 (3): 369 – 399.
- MANURUNG, K. (2012). Creative teachers and effective teaching strategies that motivate learners to learn. *Indonesian Journal of Science Education*, 2 (1): 1 – 8.
- MILAT, J. (2005). *Pedagogija – teorija osposobljavanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- MISHRA, P., R. MEHTA (2017). What we educators get wrong about 21st-century learning: Results of a survey. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33 (1): 6–19. <https://doi.org/10.1080/21532974.2016.1242392>
- MUIRHEAD, B. (2011). Utilizing creative pedagogy. *Journal of Educational Psychology*, 4 (4): 1 – 10.
- NEDJAH, H., H. HAMADA (2017). Creativity in the EFL Classroom: Exploring Teachers' Knowledge and Perceptions. *Arab World English Journal*, 8

- (4): 352 – 364. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol8no4.24>
- NEUBAUER, A. C., K. MARTSKVISHVILI (2018). Creativity and intelligence: A link to different levels of human needs hierarchy?. *Heliyon*, 4 (5): Article No e00623. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e00623>
- PFEIFFER, S. I., S. M. WECHSLER (2013). Youth leadership: a proposal for identifying and developing creativity and giftedness. *Estudos De Psicologia (Campinas)*, 30 (2):, 219 – 229. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2013000200008>
- PISHGHADAM, R., T. G. NEJAD, S. SHAYESTEH (2012). Creativity and its relationship with teacher success. *BELT – Brazilian English Language Teaching Journal*, 3 (2): 204 – 216.
- PLUCKER, J. A., R. A. BEGHETTO, G. T. DOW (2004). Why Isn't Creativity More Important to Educational Psychologists? Potentials, Pitfalls, and Future Directions in Creativity Research. *Educational psychologist*, 39 (2): 83 – 96. doi: 10.1207/s15326985ep3902_1
- RICHARDS, J., T. RODGERS (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York, NY: Cambridge University Press.
- RITTER, S. M., X. GU, M. CRIJNS, P. BIEKENS (2020). Fostering students' creative thinking skills by means of a one-year creativity training program. *PLoS One*, 15 (3), e0229773. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0229773>
- RUNCO, M. A. (2003). Education for Creative Potential. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (3): 317 – 324. <https://doi.org/10.1080/00313830308598>
- RUNCO, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55 (1): 657 – 687. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141502>
- RUNCO, M. A., G. J. JAEGER (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24 (1): 92 – 96.
- SANTROCK, J. W. (2009). *Educational Psychology (4th edition)*. Boston: McGraw-Hill.
- SIMEL, S., S. GAZIBARA (2013). Kreativnost u nastavi hrvatskoga jezika. *Život i škola*, 59 (29): 188 – 204.
- SOLOMON, S. (2013). Creatively teaching Introductory Psychology in Liberal Arts Institutions. U: Gregerson, M., J. Kaufman, H. T. Snyder (ur.). *Teaching Creatively and Teaching Creativity (63 – 70)*. New York, NY: Springer.
- SOMOLANJI, I., B. BOGNAR (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola*, 19 (1): 87 – 94.

- SOMOLANJI, I., L. BOGNAR (2009). Kreativnost učitelja u razvijanju kreativnih potencijala učenika. U: Benne, A. (ur.). *A tanitokepzes Jovokepe: Budućnost obrazovanja učitelja: Future Perspectives of Primary School Teacher Training* (211 – 221). Szabadka: Forum Könyvkiadó, Újvidek és Újvideki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar.
- Sternberg, R. (2007). Creativity as a habit. U: Tan, A. (ur.). *Creativity: A handbook for teachers* (3 – 25). Singapore: World Scientific Publishing.
- STERNBERG, R. J. (2003). Creative Thinking in the Classroom, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47 (3): 325 – 338. doi: 10.1080/00313830308595
- STERNBERG, R. J. (2006). The Nature of Creativity. *Creativity Research Journal*, 18 (1): 87 – 98.
- STERNBERG, R. J. (2010). Teaching for creativity. U: Beghetto, R. A., J. C. Kaufman (ur.). *Nurturing creativity in the classroom* (394 – 414). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511781629.020>
- TIN, T. B. (2013). Towards creativity in ELT: the need to say something new. *ELT Journal*, 67 (4): 385 – 397, <https://doi.org/10.1093/elt/cct022>
- WANG, L., D. KOKOTSAKI (2018). Primary school teachers' conceptions of creativity in teaching English as a foreign language (EFL) in China. *Thinking skills and creativity*, 29, 115-130. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.002>
- URL1: *Nacionalni kurikulum nastavnoga predmeta Engleski jezik (Prijedlog)* (2016). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. http://mzos.hr/datoteke/2-Predmetni_kurikulum-Engleski_jezik.pdf (pristupljeno 5. 5. 2021.)
- URL2: *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf (pristupljeno 5. 5. 2021.)

CREATIVITY IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE: STUDENTS' AND TEACHERS' (SELF) ASSESSMENTS

Tonča JUKIĆ

University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, Split

Ana KNEZOVIĆ

ABSTRACT

KEYWORDS:

communication, creative curriculum, teacher education studies, training

It is a common view that the modern educational system should train an individual to develop a critical, creative, and active attitude to the ever-changing environment by giving the task to teachers to create a learning environment that will allow students to construct and creatively produce knowledge. Moreover, it is believed that the teacher should have positive attitudes to creativity and design classes in which they will express their creativity and apply learning and teaching strategies conducive to the development of students' creative thinking and behavior. To achieve this, professional literature repeatedly emphasizes the importance of training future teachers. This paper presents the results of a study conducted on a sample consisting of students studying at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, and English language teachers employed in primary and secondary schools in Split. The study aimed to determine whether respondents differ in self-assessments of their creativity and the following assessments: the ability to express creativity in teaching English, the pedagogical importance of encouraging creativity in teaching English, and the frequency of encouraging the creativity of teachers in school and students at faculty. We started from the assumptions that there are no statistically significant differences between students and teachers in the mentioned self-assessments and assessments. The first three hypotheses were confirmed by independent samples t-tests. In contrast, the fourth hypothesis, which referred to differences between teachers in school and students during their studies with regard to assessments of the frequency of encouraging creativity, was rejected. After testing the first three hypotheses, the following was established: students and English language teachers assessed themselves as equally quite creative, teachers assessed that they were able to, and students that they would be able to express their creativity in different forms of work, and both groups of respondents assessed encouraging creativity in teaching Eng-

lish as quite important. After testing the fourth hypothesis, it was found that the creativity of school teachers is more often encouraged than the creativity of university students. The paper therefore emphasizes the need for greater encouragement of creativity during teacher education studies.

Metode i sredstva kažnjavanja u obitelji

Jasmina VRKIĆ DIMIĆ¹

Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru, Zadar

Rozana PETANI

Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru, Zadar

Tijana PRIVARA

UDK: 347.635

DOI: 10.15291/ai.3877

IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK

Primljeno: 25. travnja 2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

kontekstualizacija, kažnjavanje u obitelji, reinterpretacija, suvremeni oblici odgoja, tradicionalni oblici odgoja

U radu se na specifičan način prilazi problematici kažnjavanja u obitelji kroz nastojanje kontekstualizacije postojećih metoda odgoja, temeljem promišljanja istaknutih europskih pedagoških znanstvenika. Rezultati empirijskog istraživanja provedenog na učenicima 7. i 8. razreda osnovnih škola (N = 277) ukazuju na odgojnu praksu, time i praksu kažnjavanja, koja se kreće između tradicije i suvremenosti. Iako danas dominiraju oblici kažnjavanja imanentni životu u suvremenom konzumerističkom društvu, najčešće povezani s uskraćivanjem (materijalnih dobara s ciljem izostanka užitka i zabave kod djece), ipak i tradicionalni oblici kažnjavanja kroz dodatne oblike rada (koje smatramo vrijednom odgojnom metodom), ali i, nažalost, fizičko kažnjavanje djece u obitelji, pokazuju svoju perzistentnost, unatoč daleko nižim čestinama. U konačnici, na osnovama teorijskih spoznaja, te interpretacije predstavljenih rezultata istraživanja - umjesto negiranja postojećih tradicionalnih oblika odgoja - ističe se nužnost njihova evoluiranog poimanja i reinterpretacije s ciljem uklapanja pozitivnih i vrijednih elemenata tradicionalnog odgoja u suvremeni kontekst življenja.

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

UVOD

Kažnjavanje kao oblik korektivnog djelovanja na ponašanje pojedinaca svojstven je životu u zajednicama. Osim ljudskih, pojavljuje se i u raznovrsnim životinjskim zajednicama, posebice kod sisavaca i primata (npr. obitelji dupina i kitova, vučji i lavlji čopori, slonovska krda, zajednice majmuna i sl.). Navedene životinjske zajednice povezuje obiteljska pripadnost, intenzivni socijalni međudodnosi te brojne zajedničke aktivnosti (npr. očuvanje teritorija, pronalaženje hrane i lov, hranjenje, podizanje mladunčadi, međusobno čišćenje, igra i sl.). Kažnjavanje se pritom pojavljuje u slučajevima kršenja postojećih pravila, kao što su npr. prvenstvo u hranjenju i razmnožavanju, korištenju kapaciteta staništa i sl., s krajnjim ciljem očuvanja uspostavljene jasne hijerarhijske strukture unutar zajednica življenja te očuvanja same zajednice.

U ljudskim društvima i zajednicama kažnjavanje se također pojavljuje kao korektiv ponašanja pojedinaca ili društvenih skupina čiji su postupci u suprotnosti s važećim društvenim pravilima i normama skupne dinamike. Javlja se i u slučajevima izostanka afirmativnog djelovanja koje podržava postojeća pravila i društvene norme (npr. nesudjelovanje u zajedničkim aktivnostima, neispunjavanje obaveza i sl.). Ipak, ljudsko je ponašanje daleko kompleksnije od onog životinjskoga, usprkos brojnim suvremenim znanstvenim dokazima koji na životinjsko ponašanje u zajednicama bacaju značajno drugačije, bogatije svjetlo. Na ljudsko se ponašanje reflektiraju brojni i raznovrsni kulturološki, materijalno-tehnološki, socijalni, politički, vjerski, tradicijski, globalizacijski utjecaji. Na njega utječu suvremena zbivanja, ali i ona povijesna koja su im prethodila. Metode i sredstva kažnjavanja uvjetovana su i izmijenjenim poimanjem čovjeka kao individualnoga i društvenoga bića te na neki način svjedoče o zaostacima prošlih vremena, demokratskoj zrelosti društava i pojedinaca od kojih su satkana te o općem aktualnom civilizacijskom dosegu suvremenog globaliziranog društva. U promišljanjima o kažnjavanju neminovno se dotičemo problematike njegova postojanja i opravdanja, njegove neophodnosti, učinkovitosti, primjerenosti (s obzirom na konkretno djelo, užu i širi socijalni kontekst, dob počinitelja, vrijeme u kojem se ostvaruje, postojeće vrijednosti, društveno-političko ustrojstvo, dominantnu religiju te kulturu /ili supkulture/, dosegnuti civilizacijski nivo pojedinca i društvene zajednice i sl.). Sâmo kažnjavanje često je izuzetno jako čuvstveno obojeno pa u tome smislu postoje i pravne olakotne okolnosti kod prekršitelja zakona koji su se prilikom izvrše-

nja kaznenoga djela, npr. osvete bez vremenske odgode, povelu za trenutačnim snažnim emocionalnim porivima, a ne za unaprijed planiranim postupcima, jer je djelo izvršeno u afektu bez prethodne namjere.

Dakle, ljudsko je ponašanje vrlo kompleksno, što se ujedno i odnosi na primjenu kazne, u ovom slučaju sagledane iz vizure pedagoške znanosti. Teorijska promišljanja navedene teme temelje se na povijesnom i suvremenom pozicioniranju odgojnih utjecaja te odnosa između djece i njihovih roditelja. Polazišnu točku takvih promišljanja čine shvaćanja značajnih znanstvenika i stručnjaka iz područja pedagogije, čije su ideje i stajališta utjecala na formiranje suvremene znanstvene misli pa se na njih u nastavku rada referiramo. U empirijskome dijelu rada prikazani su rezultati istraživanja o primjeni metoda i sredstava kažnjavanja, provedenog s učenicima završnih razreda OŠ iz grada Đakova i njegove okolice te je vršena njihova interpretacija temeljem prethodno strukturiranih zadataka istraživanja.

RAZLIČITOST POIMANJA KAŽNJAVANJA KAO ODGOJNE METODE

I danas aktualna rasprava o adekvatnim odgojnim metodama i kažnjavanju nepoželjnih oblika ponašanja započela je još u radovima antičkih mislilaca kao što su Platon, Pitagora, Aristotel te se nastavila sve do današnjih dana. Rane rasprave obilježene su fatalističkim shvaćanjima božje kazne kao korektiva ljudskoga ponašanja (npr. Aristotel), a razvojem različitih oblika i stupnjeva demokracije, često obilježenih idejama o utopijskim društvima u kojima društvene strukture harmonično koegzistiraju, sve veća odgojna uloga pripisuje se društvenim skupinama (npr. T. Moore), zatim odgojnog ideala „poslušnog djeteta“ imanentnog periodu industrijalizacije, krećući se preko novovjekovnih ideja s naglašenim idiografskim pristupom (npr. Key – pedocentrizam; Brezinka – antiautoritativan odgoj), sve do današnjih dana obilježenih pluralizmom u odgojnim promišljanjima i djelovanjima.

Unutar suvremene obitelji koegzistiraju četiri temeljna stila roditeljstva: autoritaran, autoritativan, permisivan i indiferentan. Odgojne se metode, a time i kažnjavanje, ostvaruju na jedinstvene načine u okvirima svake pojedine obiteljske zajednice, ali dominantan stil roditeljstva ipak daje specifičnu notu odgojnoga djelovanja. Iako postoje raznovrsne podjele metoda kažnjavanja,

s njima odgovarajućim sredstvima, dominantna je podjela na pet temeljnih oblika: 1) *fizički oblici kažnjavanja*, kojima su se teorijski i/ili empirijski bavili različiti autori, npr. Vukasović (1995), Straus (2000), Pećnik (2003), Larzele-re i Kuhn (2005), Vidović (2008), Maleš i Kušević (2008), Miller-Perrin i sur. (2009), Žakula Desnica (2010), Velki i Bošnjak (2012), Bilić i Bilić (2013), često ističući tanku granicu između fizičkog kažnjavanja i zlostavljanja, a koja se ogleda u intenzitetu, učestalosti, niskom riziku ozljede te namjeri roditelja da kaznom odgojno djeluje; 2) *psihički oblici kažnjavanja*, npr. Killén (2001), Maleš i Kušević (2008), Miller-Perrin i sur. (2009), Bilić i Bilić (2013); 3) *socijalno isključivanje*, npr. Vukasović (1995), Maleš i Kušević (2008), Bilić i Bilić (2013); 4) *dodatni rad*, npr. Vukasović (1995), Maleš i Kušević (2008), Bilić i Bilić (2013) te 5) *uskraćivanje*, npr. Vukasović (1995), Maleš i Kušević (2008), Bilić i Bilić (2013).

Autorice Bilić i Bilić (2013), temeljem primjene različitih postupaka kažnjavanja unutar obitelji, roditelje svrstavaju u dvije osnovne skupine: one koji preferiraju tjelesno kažnjavanje i kod djece svjesno izazivaju fizičku bol te one koji djecu i mlade kažnjavaju bez uspostave tjelesnog kontakta (verbalno, ograničavanjem sloboda, ukidanjem povlastica, zadavanjem dodatnih poslova), čime kod djece nerijetko izazivaju negativne emocije poput srama, tuge, krivnje. U oba slučaja želi se regulirati i kontrolirati trenutno i buduće ponašanje djeteta i/ili mlade osobe. Autorice Delale i sur. (2012) metode kažnjavanja djece od strane roditelja povezuju s preventivnom i korektivnom svrhom, naglašavajući pritom afektivnost i impulzivnost roditeljskih postupaka kao suprotnost planskom odgojnom djelovanju, a na koje osim samog djeteta i njegova čina mogu utjecati brojni ostali čimbenici. Krećući od u korijenu biheviorističkog razumijevanja procesa instrumentalnog uvjetovanja oblikovanog ponašanja, navedene autorice kažnjavanje povezuju s uspostavom averzivnog podražaja koji za cilj ima razvijanje neugodnih naspram ugodnih osjećaja s konačnom svrhom zatiranja negativnih oblika ponašanja.

Kad je riječ o fizičkom i verbalnom kažnjavanju djece, u odgojnoj se praksi pojavljuju i alternativni pristupi kažnjavanju (npr. uvjeravanje, pozitivan primjer i sl.) koji svoj učinak postižu dugoročnim i ponajprije preventivnim odgojnim djelovanjem roditelja na djecu. Dakle, suvremeni pedagojski pristupi primjenu kazne povezuju s korektivnim i preventivnim djelovanjem uz minimalno korištenje, s obzirom na njeno kasnije negativno odražavanje na ponašanje djeteta, posebno u slučajevima primjene fizičkoga oblika kažnjavanja, i u

tome se može pronaći svojevrsni konsenzus većine autora.

Kako format ovoga rada ne dopušta dubinsku analizu raznovrsnih odgojnih modela, u nastavku teorijskoga promišljanja fenomenologije kažnjavanja te u pokušaju kontekstualizacije i interpretacije rezultata empirijskog istraživanja koja potom u radu slijede, posvetit ćemo se razmatranju ideja pojedinih odabranih pedagoških znanstvenika zapadnoga europskoga kruga: Christa Meves, Herman Giesecke, Louis Legrand, Hartmut von Hentig, Herbert Renz-Polster i Gerald Hüther. Oni su, temeljem različitih pristupa u promišljanjima s obzirom na specifičnosti njihovih profesionalnih interesa, argumentirali svoja stajališta o odgojnim djelovanjima pritom se dotičući problematike morala, vrijednosti i kažnjavanja, čime su utjecali na razvoj ukupne suvremene pedagoške misli te spoznaje o ovoj tematici.

Christa Meves

Problematiziranjem ispravnosti mišljenja o nužnom nenametanju ikakvih ograničenja djeci od strane roditelja zbog pojave frustracija kod djece bavila se Christa Meves (1987) dovodeći do apsurdna takvo stajalište koje se 80-ih god. 20. st. počelo značajno širiti u zemljama zapadnih demokracija. Riječ je o tzv. „antiautoritativnom“ odgoju koje je na plodno tlo naišlo posebice u SAD-u. Temeljem svojeg bogatog iskustva u psiho-pedagoškom terapijskom djelovanju ističe niz negativnih primjera po dugoročni razvoj djeteta u slučaju tradicionalnog odgoja zasnovanog na (svakodnevnoj) primjeni fizičkog kažnjavanja koji se kasnije manifestira na razvoju tzv. neuroze prisile. Ona se očituje u neurotičnim oboljenjima, pritajenom sadizmu i naprasitosti, kroničnim tjelesnim oboljenjima (npr. čir na želucu kao posljedica trajnog potiskivanja bijesa) i sl. Ipak, ističe da do sličnih negativnih učinaka po razvoj djeteta dovodi i uporaba tada nove i aktualne metode odgoja bez frustracija, bez nametanja ograničenja, suviše popustljivog odgoja u kojemu je (djeci) sve dozvoljeno, tzv. suvremenog eksperimenta odgajanja bez zabrana i ograničenja (Meves, 1987). Smatra da dječja agresija nije samo reakcija na frustracije izazvane od strane odgajatelja, već da su agresivni oblici ponašanja u različitim mjerama već prisutni u djeci te se mogu razviti i kod djece lišene roditeljske agresivnosti te pretjerano zaštićivane djece. Vjerujući da „zdrava mjera spremnosti na agresiju“ (Meves, 1987: 131) omogućuje čovjeku da se brani i sačuva svoj životni integritet, ističe da su djetetu upravo nužni roditelji koji postavljaju granice i zabrane te ponekad

zauzimaju protivničku stranu. Djeca uvijek bave se osposobljavanjem za samoodržanjem i očuvanjem integriteta vlastite ličnosti upravo kroz nijekanje, izražavanje prkosa i potvrdu agresije, što pospješuje njihov zdrav duševni razvoj, a podrazumijeva roditelja koji će barem povremeno zauzeti protivničku stranu u odgoju. Takvo stajalište argumentira trima razlozima (Meves, 1987):

- 1) Malo dijete nije odrastao demokrat, već to tek treba postati pri čemu mu pomažu roditelji koji postavljaju jasne zabrane (ograničene samo na najnužnije zabrane i dosljedno provođene) i granice između dozvoljenih i nedozvoljenih oblika ponašanja, što djetetu omogućuje jasno vrednovanje okoline i situacija u kojima se našlo, a takva mu je sigurnost potrebna u njegovu skladnom razvoju.
- 2) Postavljanje granica i zabrana kod zdrave djece rezultira željom za njihovim prelaženjem i kršenjem, što poticajno djeluje na djetetovo osamostaljivanje dok se pokušava riješiti roditeljske zaštite. Zreli se roditelji ne bi smjeli ustručavati povremeno kazniti dijete, uvijek pritom zadržavajući nužnu mjeru u postupanju.
- 3) Potpuno prepuštanje odgoja samovolji djece i izostanak bilo kakve vrste regulatornog ponašanja od strane svojih roditelja, djeca nerijetko doživljavaju kao roditeljsku ravnodušnost na što je najčešća reakcija upravo povećana agresivnost djece.

Meves (1987) zaključuje da su roditelji kao odgovorni odgajatelji upravo dužni postavljati jasne i osnovane odgojne granice te ih se dosljedno pridržavati, pomažući tako svojoj djeci na putu njihova zrenja i osamostaljenja.

Herman Giesecke

Razmatrajući odgoj kao svojevrsan nasilni i skrbnički odnos, Giesecke (1993) polazi od shvaćanja nasilnog (odgojnog) odnosa čovjeka nad čovjekom kao implicitnoga ljudskome rodu, prvenstveno misleći na nasilan odnos odraslih nad djecom i mladima. Takav se odnos opravdava „tek nužnošću skrbi“ (Giesecke, 1993: 60) za dijete koje još nije u mogućnosti samostalno djelovati i snositi posljedice svojih postupaka. Ovakvo razmišljanje u međusoban sudnos dovodi tri aspekta odgoja: procese učenja, skrbi i nasilja.

U prošlosti građanske prakse samo po sebi razumnim se činilo pravo, ili čak

obveza roditelja, da svoju djecu do punoljetnosti drže podčinjenom svojoj vlasti, tj. vlasti roditelja. U novije vrijeme poljuljana je tako poimana „skrbnička dužnost roditelja“ (Giesecke, 1993: 60), a veća su prava dana djeci i mladima. Ipak, iz obiteljske odgojne prakse nisu iskorijenjeni slučajevi fizičkog zlostavljanja i nasilja nad djecom i mladima. Čini se da raste uporaba suptilnih psiholoških kaznenih postupaka, za koje Giesecke (1993) ne smatra da su primjereniji i bolji, već su samo neupadljiviji. Oni nužno ne proizlaze iz skrbničkog odnosa. Postupanje odraslih spram djece, prema suvremenom pedagojskom shvaćanju, ide k većem i dosljednijem poštivanju autonomnih prava djetetove ličnosti, koja se moraju uzeti u obzir pri donošenju odluka o odgojnim postupcima. Autor ne negira u potpunosti uporabu sile nad djecom kao odgojnim postupkom, ali ograničava njenu primjenu na relativno rijetke situacije kao suprotnost odgojnoj praksi u kojoj uporaba sile poprima učestalost svakodnevnog ophođenja s djetetom.

Taj odgojni nasilnički i skrbnički odnos svoje temelje ima u nezrelosti djece i mladih koji na osnovi svoje dobi još nisu u mogućnosti djelovati i živjeti temeljem vlastite odgovornosti i na taj se period mora ograničiti (Giesecke, 1993). Dakle, postizanje zrelosti čini konačnu granicu navedenog odnosa, a zrelost se razumijeva kao cilj svih odgojnih mjera te se ne pojavljuje u nekom određenom trenutku (u usporedbi s npr. pravnim pojmom punoljetnosti), već se stupnjevito razvija tijekom izrastanja.

Odnos između različitih naraštaja podliježe povijesnim mijenama: „Na mjesto hijerarhijskoga sraza ‘znalaca’ i ‘neznalaca’, ‘zrelih’ i ‘nezrelih’, ‘iskusnih’ i ‘neiskusnih’, sada sve više stupa odnos uzajamnosti onih koji uče“ (Giesecke, 1993: 62), što se reflektira na razmatrani nasilnički i skrbnički odnos tako što djeca i mladi dobivaju pravo suodlučivanja kod svojih životnih odluka već od najranijih dana. To otvara pitanje primjerenosti dosadašnjeg poimanja odgoja i odgojnih postupaka u obitelji i školi u današnjem vremenu.

Vrlo živa kritika o navedenom problemu poprima u suvremeno doba dva osnovna oblika: moralnu i povijesnu kritiku (Giesecke, 1993). Takozvani „anti-pedagozi“ (npr. Brezinka) smatraju svako uplitanje odraslih u dječje živote s ciljem oblikovanja ponašanja štetnim i krajnje nemoralnim, polazeći od pretpostavke da djeca najbolje znaju što je za njih dobro. Roditeljsko ponašanje pritom ograničavaju samo na afirmativne oblike, npr. razgovor, rasprava, zajednički rad, koji za cilj ne smiju imati oblikovanje željenog ponašanja. Povijesna se kritika temelji na shvaćanju dalekosežnosti utjecaja suvremenih

masovnih medija koji ne ostavljaju prostora za roditeljsko kontroliranje djetetovog životnog prostora s konačnom odgojnom namjerom pa se životna povijest djeteta tek djelomično oblikuje učincima odgojnih postupaka odraslih. Ipak, autor problematizira ovakvo razumijevanje učinaka odgojnih postupaka ističući značajnu razliku između željenog i neželjenog djetetovog ponašanja, utjecaja različitih socijalnih skupina u djetetovom oblikovanju, ograničenost intencionalnih odgojnih postupaka na neposredno povezan socijalni kontekst (npr. škola ili obitelj) te ostavlja otvorenim posljednje, ključno pitanje mjere u kojoj odgojni učinci, često oblikovani kažnjavanjem, postaju sastavnim dijelom ličnosti djeteta.

Louis Legrand

Poznati francuski pedagog, profesor emeritus Louis Legrand (2001), promišljajući o moralnoj izobrazbi opisuje uvjete koji su vladali u javnim školama u prvoj polovini 20. st. te ih dovodi u odnos s današnjom situacijom: „Konformizam, krutost, gotovo vojnička disciplina u dvorištu, u hodnicima, u razredu, izvanjski znakovi poštivanja hijerarhije koje je dio bio učitelj, javne nagrade, javne tjelesne kazne, savjesno održavanje zgrada, takav je bio svakodnevni prizor školskog života prije 1945. Danas vlada dobroćudni anomizam, (...) red se postiže 'blago'. U razred učenici ulaze opušteni. Često odgovaraju spontano, a da ne podižu ruku, bave se svojim poslovima, bacaju papire, 'ukrašavaju' zidove grafitima itd.“ (Legrand, 2001: 10).

U nastavku autor takav vid školskoga života povezuje s laksizmom ili barem pomanjkanjem uvjerenja učenika o nužnosti usklađivanja vlastitog ponašanja s općeprihvaćenim društvenim normama. Korijene takvom ponašanju vidi u funkcioniranju suvremene obitelji iz koje djeca odlaze u školu, a da nisu naviknula na određeno (s važećim društvenim normama usklađeno) ponašanje svojih roditelja. S druge strane, nastavnici u školama više nisu sigurni u pravo, pa čak ni zadaću svoje adekvatne pedagoške intervencije. Brojni roditelji i nastavnici nezadovoljni su takvom situacijom pa zahtijevaju povećanje strogosti u razredu i školi. „U školi, kao i u gradu, zbrka je dominantna značajka situacije. (...) Već su naši preci otkrili važnost odgovarajućeg ponašanja u školi za život u gradu. 'Kad šiba vlada u školi, red vlada u gradu.'“ (Legrand, 2001: 11).

Ne proklamirajući ovakvo stajalište u današnjem vremenu, autor u pokušaju racionalizacije postavlja pitanje što je i kakav je „duh vremena“, smatrajući ga

fundamentalnim pitanjem, neposredno povezanim s vrijednostima, posebice temeljnim univerzalnim vrijednostima kao osnovi za izgrađivanje odgovarajućeg sustava moralnog odgoja primjerenog životu današnjice. Takav je odgoj neophodan kako bi se kod djeteta ili mladog čovjeka razvila moralna svijest s ciljem određivanja svojega ponašanja prema osobama i stvarima iz svojega okruženja².

Legrand (2001) u suodnos s pitanjima moralnosti dovodi razumijevanje pojmova slobode i nužde, smatrajući da srž moralne svijesti poprima oblik osjećaja odgovornosti. Odgovornost tumači kao osjećaj individualne slobode koja proizlazi iz zamišljenog ili ostvarenog čina. „U krajnjim slučajevima moralna svijest je osjećaj nemoći da se pruži otpor unutrašnjim porivima ili vanjskim pritiscima, premda bi moralni zakon zahtijevao takav otpor“ (Legrand, 2001: 17).

Problemizirajući razvoj moralnosti sagledavanjem iz više kutova i vizura različitih filozofskih, religijskih, političkih nastojanja, zaključuje da je ontologija vrijednosti u najužoj vezi s ustaljenim, hijerarhiziranim društvenim kodovima, inertnima na promjenu, što potkrepljuje i u današnje vrijeme s prošlošću konzistentnim, ali aktualnim primjerima dominantnog paternalizma u braku ili suvremenog postojanja monarhijskog sustava društvenog uređenja. Dakle, moralni propisi trebali bi biti usklađeni s određenim stupnjem civilizacijskog razvoja, a jednostavnu relativnost afirmacije poželjnih činova i očekivanog poželjnog napretka nastoji prevladati suprotstavljanjem fiksističke i proročanske ontologije, zaključujući: „Ideju stalnih i vječnih vrijednosti zamjenjuju ideje vrijednosti koje dolaze i mogu dati svoj smisao poželjnim ili predvidivim evolucijama“ (Legrand, 2001: 28).

U nastojanju razvijanja današnjici adekvatnog modela moralne izobrazbe u školama, Legrand (2001) ističe pet strukturnih elemenata (kognitivnih i afektivnih sastavnica) oblikovanja moralne svijesti djece i mladih: stvaranje spoznajne vrijednosti, teorijsko opravdanje vrijednosti, razvijanje osjećaja dužnosti, volju za prilagodbom vlastitog ponašanja te djelovanje u skladu s tim vrijednostima. Model razvoja moralne svijesti u neposrednom je odnosu s problematikom korektivnog odgojnog djelovanja, time i kažnjavanja i/ili alternativa kažnjavanju, posebno u elementu koji se odnosi na „volju za prilagodbom vlastitog ponašanja“, ali autor dodatno ne pojašnjava navedeni međuodnos.

² Danas bismo nezaobilazno dodali još i adekvatno moralno odnošenje prema životinjama i biljkama te prirodnom čovjekovom životnom okruženju općenito.

Hartmut von Hentig

Baveći se moralnošću i vrijednostima odgoja i odgojnog djelovanja u suvremenim životnim i društvenim uvjetima, von Hentig (2007) izdvaja četiri uvjeta koje pedagogija mora zadovoljiti kako bi postala učinkovita u pripremi djece za njihove buduće životne i radne zadaće:

- 1) važnost predmeta/subjekta za onoga koji poučava/odgaja
- 2) trajne promjene (u ponašanju) rezultat su dugoročnog djelovanja
- 3) ako učenje ne proizlazi neposredno iz iskustva, treba ga s njime spojiti
- 4) najjače sredstvo pedagoškog djelovanja upravo je osoba poučavatelja/odgajatelja.

Navedene se pretpostavke učinkovite pedagoške razvojne djelatnosti odnose podjednako i na institucionalni kontekst odgojne djelatnosti, ali i na onaj obiteljski. U spoznaji i odgoju vrijednosti vrijedi dijalektika u kojoj neuspjeh ne znači neučinkovitost, u njoj „(...) etos bez prepreka, etos na ljuljački neke ‘donekle’ očite humanosti ne može zadovoljiti svoju vlastitu svrhu“ (von Hentig, 2007: 74). Pritom autor dodatno ne problematizira pitanje prelaženja „prepreka“ te odgovarajućeg odgojnog postupanja, što uključuje i kažnjavanje, već nadalje razlaže nužnost smislenog i svrhovitog pedagoškog djelovanja utemeljenog na pozitivnom iskustvu odgajanja te brojnim prilikama za „pravilnim“ djelovanjem. Time prethodno spomenuti prvi i četvrti uvjet učinkovitog odgojnog djelovanja povezuje s drugim i trećim uvjetom: dugoročnošću pedagoškog djelovanja te zasnovanošću učenja na neposrednom iskustvu.

Dajući primjer *Deklaracije o ljudskim pravima*, čijim donošenjem nije automatski kod ljudi ostvarena svijest o vrijednostima i motiv za pravilnim postupanjem, već se njezina provedba osigurava zakonima i raznovrsnim zabranama³, von Hentig (2007) navodi: „(...) pedagogija mora objasniti od čega se sastoji to ponašanje i ta obveza: zašto je to dobro i korisno. Ona ne smije, upravo kad je riječ o važnosti (a ne samo o postuliranju), odvratiti pozornost od poteškoća i nejasnoća same stvari, od neuspjeha ljudi koji se njome bave. No ona prije svega treba ponuditi ohrabrujuća iskustva i priliku za isprobavanje (a time i uvježbavanje) onog ponašanja koje smatra pravilnim“ (von Hentig,

³ U novije vrijeme u sličnom kontekstu možemo spomenuti primjer *Istanbulske konvencije*.

2007: 75).

To podrazumijeva i povremeno prelaženje zadanih moralnih granica, što se u pedagogiji ne smije okarakterizirati neuspjehom pojedinca i odgoja nego izgrađivanjem specifičnog osobnog iskustva.

Herbert Renz-Polster i Gerald Hüther

„Bilo bi loše za ćudoređe kad bi počivalo samo na takozvanom dobrom primjeru oca ili majke ili plitkim opomenama učitelja ili francuske odgajateljice. No, dijete nije vosak koji se može oblikovati po nečijem nahođenju: ono živi, slobodno je; u sebi nosi neovisan i sebi svojstven potencijal za razvoj kao i uzor svem nutarnjem oblikovanju“ (Von Kleist, 2012, u Renz-Polster i Hüther, 2017: 16).

Renz-Polster i Hüther (2017) referiraju se na navedeni odnos djeteta i roditelja/odgajatelja nadalje pojašnjavajući aktivan odnos novorođenoga djeteta sa svojom socijalnom i materijalnom okolinom, koji proizlazi iz djetetove želje za samostalnim djelovanjem i suoblikovanjem, pritom stavljajući naglasak na urođeni poriv za samostalnom učinkovitošću kao temelju djetetova daljnjeg razvoja. U nastavku pojašnjavaju da djeca upravo zahvaljujući tom autonomnom i ljudima imanentnom porivu za osamostaljivanjem, zapravo uče. Ali, pretpostavka jasne operacionalizacije postojećeg poriva za postizanjem samostalnosti temelji se na stabilnim i postojećim obiteljskim odnosima te razvoju međusobne privrženosti djeteta i roditelja/odgajatelja. Djeca sigurnu obiteljsku luku, dakle, ne koriste za sidrenje u njenoj zaštiti, već za susret sa svijetom, za odlaženje na neizvjestan put iz stabilnosti obiteljske luke. Pritom se izgrađeno povjerenje i stabilnost obiteljske zajednice smatraju temeljnim uvjetima djetetova daljnjeg životnog putovanja. Dakle, temelj budućeg djetetova razvoja leži u kvalitetno izgrađenim odnosima s drugim, bliskim ljudima, posebice sa starijima, iskusnijima. To ne znači da ne bi trebale i da ne postoje zabrane, zadane granice, prigovori odraslih, nego da postavljene granice ne proizlaze iz razlika u pozicijama moći, već se one oblikuju zajedničkim djelovanjem i djece i odraslih. S obzirom na navedeno, moramo biti svjesni da pored granica uvijek postoji i sloboda kojoj svi od najranijih dana težimo.

Mogli bismo kazati da djeca u svojem zdravom i skladnom razvoju trebaju čvrsto, duboko, dobro razgranato korijenje koje im omogućuje nošenje sa životnim izazovima i nedaćama. Osnovu čvrstog korijenja čine stabilni emocio-

nalni odnosi s osobama s kojima izrastaju. Međutim, autori naglašavaju da je socijalna struktura odnosa u koju su djeca uronjena u izrastanju danas postala vrlo krhka: „Često nedostaju uvjeti za izgradnju čvrstih veza, nema emocionalne topline i senzibilnosti, raznovrsnih poticaja i pravilnog postavljanja granica. Zbog toga su djeca sve češće prisiljena kompenzirati nedostatak emocionalne sigurnosti usmjeravanjem na sebe. (...) Tijekom proteklih godina ovakav stav postaje sve izraženiji zbog sve veće individualizacije životnih uvjeta svih slojeva društva“ (Renz-Polster i Hüther, 2017: 28).

Kvalitetni emocionalni odnosi podrazumijevaju pored dubokih i raznovrsne odnose; djeca kvalitetnije temelje izgrađuju kroz odnose s roditeljima i ostalim bliskim osobama, što uključuje ljude različitih naraštaja. Dakle, i s odraslima, i s mladima te drugom djecom. Tumačenje ovakvoga stajališta Renz-Polster i Hüther (2017) ilustriraju starom afričkom poslovicom: „Da bi se dijete pravilno odgajalo potrebno je cijelo selo“, ističući potencijal takve seoske zajednice u poticajima i izazovima koji su za dijete ne samo mnogobrojni, nego i raznovrsni.

Lilinfeld i sur. (2018) u svojoj zbirnoj studiji, kojom preispituju rasprostranjene zablude o ljudskom ponašanju, dotiču se također navedene afričke poslovice, ali kroz njeno dosta jednostrano sagledavanje, tumačenjem koje joj je dala Hillary Clinton u svojoj knjizi sličnoga naziva: *It Takes a Village*, iz 1996. godine. S naglaska potrebe za raznovrsnim utjecajima sela kao članova društvene zajednice uključene u odgajanje djece, fokus se usmjerava na sužene socijalne odnose između djece i roditelja i mišljenja autorice koja smatra da roditelji, iskreni prema svojoj djeci, stvaraju iskrenu djecu, roditelji koji neopravdano agresivno postupaju sa svojom djecom stvaraju agresivnu djecu i sl. Dakle, autori Lilinfeld i sur. (2018) ne referiraju se na široko poimanje polazišne poslovice, već na njenu suženu interpretaciju, kako ju je predstavila Clinton te u nastavku opovrgavaju ovakvu tezu prikazom rezultata različitih studija provedenih na jednojajčanim blizancima koji su u ranom djetinjstvu razdvojeni posvajanjem u različitim obiteljima te kasnijim vrlo sličnim pojedinim životnim iskustvima i preferencijama, stavljajući naglasak na istovjetnu genetsku strukturu kao ključnu za daljnji razvoj, u odnosu na razvojni značaj utjecaja različitih socijalnih okruženja. Ipak, ovdje je riječ o jednostranom sagledavanju i interpretaciji temeljem suženog poimanja poslovice, koja zapravo govori o nužnosti raznovrsnih ranih životnih iskustava za kasniji skladan razvoj djeteta i mogućnosti njegova osamostaljenja te, pritom, dajemo prednost prethodno predstavljenoj interpretaciji autora Renz-Polster i Hüther (2017).

Prije stotinu godina (na razmeđu 19. i 20. st.) odgojni je ideal djeteta iz pozicije roditelja bio „dobro odgojeno“ poslušno dijete, čiji se razvoj poticao discipliniranjem, samokontrolom, svojevrsnim čeličenjem, održavanjem postojećeg reda, drilom. Takav se odgoj od najranijih dana postizao prepuštanjem djeteta plaču („Neka plače, lakše će zaspati!“), jasnim rasporedom dojenja, ranom kontrolom tjelesnih sfinktera i sl., a sankcionirao fizičkim kažnjavanjem („Sad imaš razloga za deranje!“), (Renz-Polster i Hüther, 2017: 189). Riječ je o poučavanju kulturne kompetencije koju su provodili strogi roditelji (čiju se roditeljsku kompetentnost nije preispitalo), dok su djecu pripremali za budući „život u sustavu discipline“ (u tvornicama, vojsci, obitelji), podržavajući na taj način opstanak industrijsko-autoritarnog modela društva i proizvodnje. Tek je kasnijim generacijama postalo razvidno da su visoko disciplinirana i poslušna djeca na besprijekoran način funkcionirala ne samo radom u tvornicama, već i u koncentracijskim logorima, da je rano čeličenje otvrdnulo ne samo njihova tijela, već i dušu (Renz-Polster i Hüther, 2017). Nakon II. svjetskog rata, posebice 60-ih i 70-ih godina 20. st., došlo je do velikih društvenih promjena i pokreta koji su se izrodili u čistu suprotnost prethodnim odgojnim nastojanjima, ističući u prvom redu društvenu, individualnu, klasnu, spolnu slobodu kao odgojni ideal (npr. djeca cvijeća, *beat* generacija i sl.), prepuštanjem djece slobodnom „prirodnom“ razvoju. Ovakve promjene rezultat su dijametralno suprotnih ekstremno liberalnih odgojnih postupaka potaknutih poticanjem razvoja bitno različitih kulturnih kompetencija kod djece, u skladu s tada proklamiranim društvenim idealima. S vremenskom distancom uviđamo značajna ograničenja obaju suprotstavljenih odgojnih pristupa.

Danas smatramo da djeca na putu svojeg samoostvarenja i oslobođenja od roditeljske kontrole trebaju pomoć svojih roditelja, njihovo uvažavanje, usmjerenje, ali i zaštitu. Dakle, trebaju čvrsti emocionalni temelj daljnjeg razvojnog poticanja. Pritom se zasnivajući na dječjoj (samo)aktivnosti, njihovom istraživanju socijalne, materijalne, prirodne okoline, slobodnom stvaranju, preuzimanju rizika, suočavanju s preprekama i otporima, izgrađivanju elementarnih – osobi specifičnih – životnih iskustava. Sve se to ne događa potpuno spontano, samo od sebe, već temeljem uspostavljenih stabilnih, autentičnih, osjećajnih odnosa: „(...) bit i kvaliteta odnosa koji djeca imaju sa svijetom koji ih okružuje čini matricu njihova razvoja“ (Renz-Polster i Hüther, 2017: 225). Za izgrađivanje takvih odnosa: „(...) treba vremena, treba opuštenosti i pouzdanja. A prije svega potrebni su pomoćnici koji će roditeljima u svakodnevici davati podršku. Svijet

u kojem vladaju stres, individualizacija i nedostatak vremena ne pogoduje stvaranju odnosa. Nije dobar za djecu“ (Renz-Polster i Hüther, 2017: 227).

Pomoćnici roditeljima u odgoju mogu biti za odgoj značajne odrasle osobe uključene u odgoj djece, kao što su djedovi i bake, članovi šire obitelji i rodbina, odgajatelji, učitelji, nastavnici, pedagozi, župnici i vjeroučitelji, treneri, voditelji raznovrsnih slobodnovremenskih aktivnosti u koje su djeca uključena i sl. Njihovo raznovrsno, ali skladno, djelovanje na dobrobit razvoja djeteta ključ je uspostavljanja kvalitetnih i stabilnih odnosa djece sa svijetom koji ih okružuje, koji istražuju, u kojem razvijaju svoje potencijale, koji im služi kao odskočna daska za osvajanje cijeloga svijeta. U analogiji sa suvremenim obrazovnim nastojanjima, u doba globalizacije obojane tehnološki bogatim kontekstom izrastanja današnje djece i mladih George Lakoff ističe da takvi uvjeti zahtijevaju obrazovanje (i odgoj) „cijelog djeteta za cijeli svijet“ (Lakoff, 1980, u Suárez-Orozco i Sattin, 2007: 19).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet ovog empirijskog istraživanja iskustva su i mišljenja učenika dvaju završnih razreda osnovnih škola o provođenju kažnjavanja u njihovim obiteljima, a njegov cilj je određivanje metoda i sredstava kažnjavanja, njihovih čestina te učeničkog doživljaja odgojne nužnosti i učinkovitosti korištenja različitih metoda kažnjavanja u obitelji.

Temeljem tako strukturiranih predmeta i cilja istraživanja, istraživački su zadatci uključivali na prigodnoj skupini ispitanika – učenika 7. i 8. razreda osnovnih škola putem originalno konstruiranog anketnog upitnika:

- 1) ispitati postojanje iskustava različitih metoda kažnjavanja unutar obitelji učenika te sredstava njihova provođenja
- 2) utvrditi čestine različitih metoda kažnjavanja u obitelji (realne čestine iskazane u pojedinim jedinicama vremena)
- 3) utvrditi mišljenja učenika o nužnosti različitih metoda kažnjavanja unutar obitelji kao odgojnoga sredstva te učenički doživljaj njihove učinkovitosti u korigiranju neprimjerenih oblika ponašanja ispitanika i
- 4) daljnjim postupcima inferencijalne statistike ispitati statističku značajnost uočenih razlika u učeničkim odgovorima u okviru prethodno pri-

kazanih zadataka istraživanja temeljem dviju praćenih nezavisnih varijabli: spola ispitanika i mjesta njihova življenja (grad/selo).

Ukupno je ispitano 277 učenika i učenica 7. i 8. razreda osnovnih škola (istraživanjem su obuhvaćene 3 gradske i 4 seoske škole) iz grada Đakova i okolnih sela, a prikupljanje podataka odvijalo se kroz svibanj i lipanj 2019. godine. Distribucija ispitanika temeljem razreda koji pohađaju bila je: 7. r \approx 46 % i 8. r \approx 54 %; temeljem njihova spola: učenici \approx 40 % i učenice \approx 60 % (s obzirom na to da je uzorak bio prigodan, ovaj podatak dodatno potvrđuje već više puta iskazanu veću spremnost ispitanica u odnosu na ispitanike za dobrovoljnim sudjelovanjem u istraživanjima); temeljem mjesta življenja: grad \approx 52 % i selo \approx 48 %. S obzirom na vrstu ispitivane problematike značajno je napomenuti da se u \approx 94 % obitelji radilo o obitelji s oba roditelja, u svega 2,2 % o obitelji sa samohranom majkom, u 0,7 % obitelji sa samohranim ocem te kod ostatka ispitanika o obitelji sa skrbnicima, djedom ili bakom.

Statistička obrada prikupljenih podataka obuhvaćala je izračun osnovnih pokazatelja deskriptivne statistike: frekvencija, postotaka, rangova, a u sklopu inferencijalne statistike statističke značajnosti utvrđenih razlika između odgovora ispitanika temeljem nezavisnih varijabli izračunavane su putem X^2 testa. Statistička se obrada vršila pomoću računalnih programa Statistica i Social Science Statistics.

ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Prikaz rezultata istraživanja u nastavku rada bit će strukturiran temeljem prethodno navedena prva tri zadatka istraživanja. Kako se četvrti istraživački zadatak odnosi na sve koji mu prethode, rezultati istraživanja koji se na njega odnose bit će također prikazani i interpretirani u okvirima prva tri istraživačka zadatka.

Iskustva učenika s obzirom na različite metode kažnjavanja te sredstva njihova provođenja

Prvim istraživačkim zadatkom ispitivala su se osnovna iskustva kažnjavanja učenika od strane njihovih roditelja s obzirom na različite vrste kažnjavanja, tj. postojanje individualnog iskustva s različitim metodama kažnjavanja (Tablica 1).

TABLICA 1. Iskustva učenika s obzirom na različite metode kažnjavanja

Jeste li ikad bili....	Da		Ne		N
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Fizički kažnjeni	109	39,35	168	60,65	277
Psihički kažnjeni	53	19,13	224	80,87	277
Kažnjeni socijalnim isključivanjem	141	50,90	136	49,10	277
Kažnjeni dodatnim radom	214	77,26	63	22,74	277
Kažnjeni uskraćivanjem	259	93,50	18	6,50	277

Rezultati provedenog istraživanja su pokazali da su iskustva kažnjavanja ispitanih učenika najčešće povezana s različitim oblicima uskraćivanja (93,5 %), zadavanjem dodatnoga rada (77,3 %) te socijalnim isključivanjem (50,9 %). Gotovo 40 % ispitanika imalo je iskustva s fizičkim oblicima kažnjavanja, a najmanji udio (19 %) ih iskazuje iskustva psihičkog kažnjavanja. Dakle, kao što se u teorijskom uvodu dalo naslutiti, rezultati pokazuju određeni odmak od tradicionalnog oblika odgoja u kojem je fizičko kažnjavanje djece bilo (gotovo) njihova svakodnevica te suvremenu predominaciju kažnjavanja uskraćivanjem (najčešće materijalnih dobara i usluga) u duhu današnjeg, široko rasprostranjenog, materijalno-konzumerističkog potrošačkog društva obilježenog snažnim utjecajima masovnih medija, interneta i društvenih mreža, poglavito na djecu i mlade.

S obzirom na spolne razlike u iskustvima različitih metoda kažnjavanja učenika i učenica, utvrđena je gotovo istovjetna distribucija metoda kažnjavanja među njima. Jedina, donekle veća, postotna razlika evidentirana je kod kažnjavanja dodatnim radom: učenice nešto češće iskazuju iskustvo kažnjavanja radom (80 %) u odnosu na učenike (72,5 %), ali navedene razlike temeljem spola ispitanika nisu se pokazale statistički značajnima.

Kad je riječ o različitim iskustvima kažnjavanja ispitanika temeljem mjesta njihova življenja, također se zadržava gotovo istovjetna distribucija odgovora učenika koji žive u gradu ili na selu, izuzev slučaja fizičkog kažnjavanja: takvo iskustvo iskazala su češće djeca sa sela (45,9 %) u odnosu na onu iz grada (33,3 %). Navedena razlika pokazala se statistički značajnom ($X^2 = 4.5494$; $p = 0.032931$; $p < .05$). Možemo pretpostaviti da se na selu još uvijek zadržao tradicionalniji oblik odgajanja, pritom i kažnjavanja, u odnosu na onaj u gra-

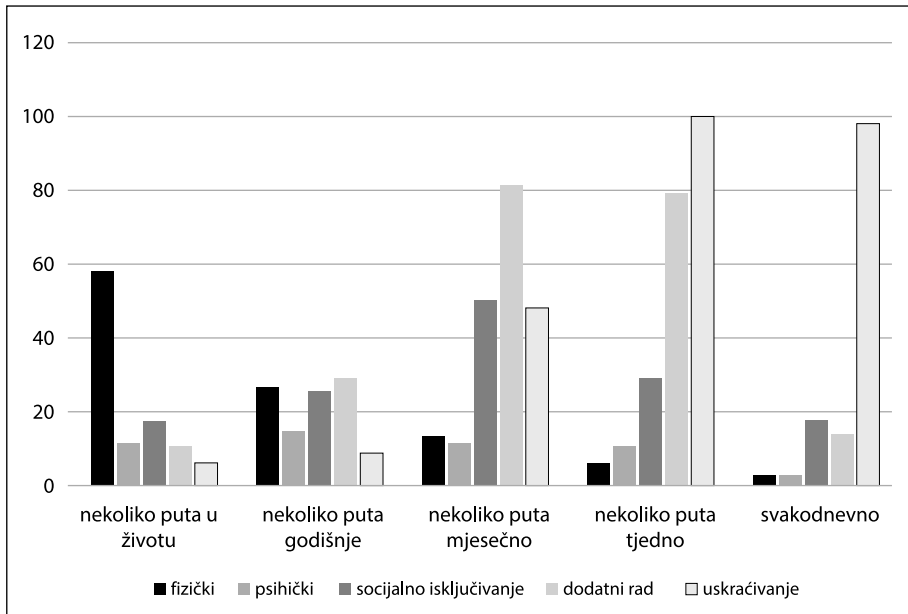
du. Kod ostalih metoda kažnjavanja uočene statističke razlike nisu se pokazale statistički značajnima.

Pored utvrđivanja iskustava ispitanika s različitim metodama kažnjavanja, ispitivala su se i sredstva kažnjavanja kojima su se pojedine metode provodile. Rezultati su pokazali neka tipična, najučestalija sredstva kažnjavanja, među kojima prednjače (rangirana temeljem frekventnosti samih metoda):

- 1) kod kažnjavanja uskraćivanjem – zabrana korištenja tehnologije (Play Station, mobilni telefon, prijenosno ili stolno računalo, različite konzole za zabavu, npr. NES, Nintendo i sl.) te zabrana različitih zabavnih aktivnosti (odlazak na sportsku utakmicu, izlet, koncert, kafić i sl.)
- 2) kod kažnjavanja dodatnim radom – obavljanje kućanskih poslova (pospremanje sobe, kuhinje, dnevnog boravka, slaganje obuće, čišćenje i sl.) te briga o starijim osobama (baka/djed) i kućnim ljubimcima
- 3) kod socijalnog isključivanja – unutar obitelji (ignoriranje od roditelja, prestanak komunikacije, osamljivanje u kutu, u sobi i sl.) te izvan obitelji (zabrana druženja s prijateljima iz susjedstva, škole, s treninga i sl.)
- 4) kod fizičkog kažnjavanja – udaranje (rukom, šibom, remenom, kuhačom, metlom i sl.), odguravanje/pritiskanje/povlačenje (stiskanje uza zid, guranje na krevet, povlačenje za uši, odjeću i sl.), bacanje/gađanje (krpom, obućom, čašom i sl.)
- 5) kod psihičkog kažnjavanja – korištenje ružnih riječi, prijetnji, psovki, ucjena (npr. „Sad ću ti dati razloga za plakanje!“) i tipičnih uzrečica kojima se kod djeteta stvara osjećaj manje vrijednosti i poniženja (npr. „Samo nas živciraš!“, „Uvijek me sramotiš!“, „Ja sam u školi imala samo petice!“, „Kako drugi mogu, a ti ne!?!“).

Čestine različitih metoda kažnjavanja u obitelji

Sljedeći istraživački zadatak odnosio se na utvrđivanje čestina različitih metoda kažnjavanja, a dobiveni rezultati prikazani su na Slici 1.



SLIKA 1. Čestine provođenja različitih metoda kažnjavanja (*f*)

Dok kod fizičkih oblika kažnjavanja povećanjem njihove vremenske čestine (idući od nekoliko puta u životu do svakodnevnog fizičkog kažnjavanja) uočavamo kontinuirani pad frekventnosti, kod kažnjavanja uskraćivanjem uočavamo kontinuirani porast. Ovakvi su rezultati očekivani s obzirom na prethodno predstavljena teorijska promišljanja i mogu se smatrati odrazom duha vremena u kojemu živimo.

Ispitujući razlike u čestinama kažnjavanja, s obzirom na spol ispitanika, značajne statističke razlike pokazale su se kod psihičkih oblika kažnjavanja. Učenice značajno češće, u odnosu na učenike, odgovaraju da su psihički kažnjavane ($X^2 = 7.517$; $p = 0.023319$; $p < .05$) u slučajevima mjesečne i godišnje frekventnosti navedene kazne. Pored toga, učenice u odnosu na učenike značajno češće iskazuju više frekventnosti kažnjavanja dodatnim radom ($X^2 = 20.3456$; $p = 0.000427$; $p < .05$) u slučajevima rjeđih frekventnosti (nekoliko

puta u životu, nekoliko puta u godini), ali i u slučaju tjedne frekventnosti (nekoliko puta tjedno). Češće kažnjavanje učenica dodatnim radom možemo povezati s oblicima tradicionalnog odgoja koji su, čini se, još uvijek dominantnije zastupljeni u odgoju djevojčica, u odnosu na dječake. Dodatni argument predstavljaju i prethodno prikazana sredstva kažnjavanja od kojih kod dodatnoga rada dominiraju aktivnosti kao što su pospremanje, čišćenje, uređivanje prostora boravka te skrb o starim i nemoćnim članovima obitelji, a koje se u vizuri tradicionalnih obiteljskih odnosa doživljavaju „ženskim poslovima“. Vezano uz podatak koji govori o njihovom češćem psihičkom kažnjavanju (koje se najčešće manifestira u neadekvatnom verbalnom odnošenju) možemo postaviti inicijalno pitanje postojanja veće senzibilitnosti djevojčica na ovakve oblike kažnjavanja i moguće refleksije takvoga osobnoga doživljaja na anketne odgovore. Naime, povučemo li paralelu s nastavnim situacijama; u školskoj praksi djevojčice češće svjedoče o nedostatnoj ili neadekvatnoj nastavnoj komunikaciji između učenika i nastavnika, dok dječaci istovjetne nastavne situacije ocjenjuju zadovoljavajućima, što svjedoči o njihovom različitom senzibilitetu i percepciji kvalitete komunikacije. Bez detaljnijih empirijskih uvida, navedeno tumačenje zadržava se na razini otvorenog pitanja ili pretpostavke.

Razlike u čestinama kažnjavanja različitim metodama s obzirom na mjesto življenja ispitanika, pokazale su se statistički značajnima u trima metodama kažnjavanja. Mjesečne i tjedne čestine socijalnog isključivanja značajno su frekventnije kod djece sa sela, dok je zastupljenost svakodnevnog kažnjavanja socijalnim isključivanjem značajno frekventnija kod djece iz grada ($X^2 = 14.5313$; $p = 0.005779$; $p < .05$). Kod metode kažnjavanja dodatnim radom uočene su statistički značajne razlike između ispitanika temeljem mjesta njihova življenja ($X^2 = 13.2943$; $p = 0.009924$; $p < .05$): dok su za djecu iz gradova ovakve kazne značajno češće kod manjih vremenskih čestina (nekoliko puta u životu/godišnje/mjesečno), kažnjavanje dodatnim radom značajno je frekventnije kod djece sa sela u slučaju većih vremenskih čestina (nekoliko puta tjedno, svakodnevno). Obrnuto proporcionalno tomu, u slučaju kažnjavanja uskraćivanjem, utvrđene statistički značajne razlike ($X^2 = 26.7472$; $p = 0.00001$; $p < .05$) pokazuju da kod rjeđih čestina (nekoliko puta u životu/godišnje/mjesečno) u takvim oblicima kažnjavanja u odgovorima prednjače djeca sa sela, dok su u većim vremenskim čestinama (nekoliko puta tjedno, svakodnevno) značajno zastupljenija djeca iz grada. Za ostale ispitivane čestine različitih metoda kažnjavanja istraživanjem dobivene razlike nisu se poka-

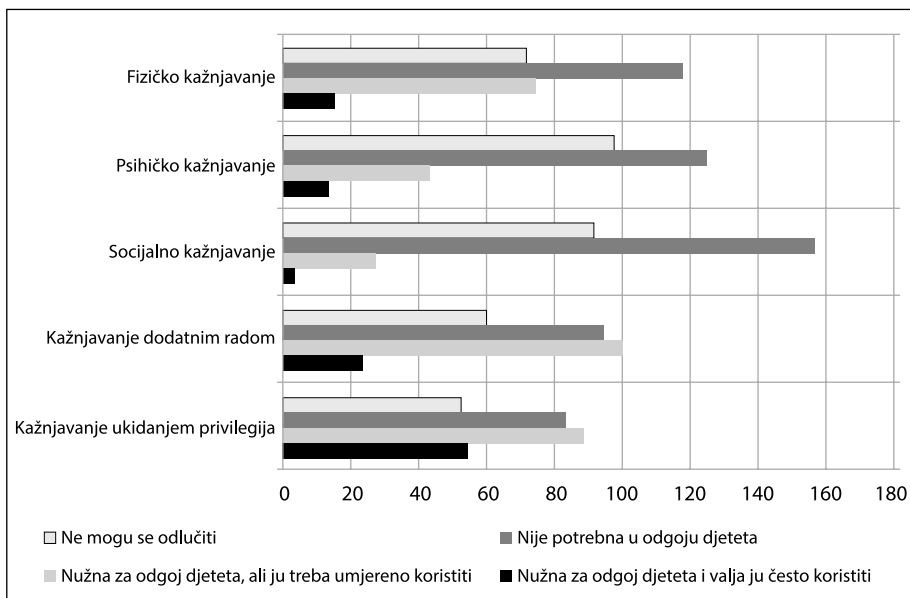
zale statistički značajnima.

Kod interpretacije navedenih podataka također možemo uočiti elemente tradicionalnog odgoja koji se češće povezuje s djecom sa sela u odnosu na onu iz grada. Vremenski učestalije kažnjavanje dodatnim radom svojstveno je seoskoj djeci, dok su za roditelje djece iz grada imanentne metode češćeg kažnjavanja njihove djece socijalnim isključivanjem i uskraćivanjem. Frekventnije kažnjavanje socijalnim isključivanjem djece iz gradova moguće je povezano i uz neizvjesnost potencijalnih socijalnih kontakata koje djeca ostvaruju u gradu. Selo čini manju, bližim međusobnim vezama (često i rodbinskim) premreženu socijalnu zajednicu, dok se socijalni kontakti djece u gradu daleko teže kontroliraju te često uključuju roditeljima nepoznate prijatelje njihove djece, što kod roditelja može izazvati svojevrstan osjećaj nepovjerenja i neizvjesnosti (uslijed mogućeg negativnog utjecaja „lošeg društva“ na dijete). Možda je upravo to jedan od razloga njihovog učestalijeg posezanja za metodom socijalnog isključivanja djece iz grada.

Mišljenja učenika o nužnosti različitih metoda kažnjavanja te uenički doživljaj njihove učinkovitosti

Treći zadatak istraživanja odnosio se na utvrđivanje mišljenja učenika o nužnosti različitih metoda kažnjavanja kao sredstava uspješnog odgoja djeteta. Dobiveni rezultati prikazani su na Slici 2.

Ispitanici su najčešće mišljenja da socijalno kažnjavanje, tj. kažnjavanje socijalnim isključivanjem, nije nužno u odgoju djeteta (56,3 %), a zatim slijede psihičko (44,8 %) i fizičko kažnjavanje (42,2 %). Interesantno je da značajan udio ispitanika (veći od onoga koji su mišljenja da određena kazna nije potrebna u odgoju djeteta) smatra da su kažnjavanje dodatnim radom (36,1 %) te ukidanjem privilegija, tj. uskraćivanjem (31,8 %) nužne metode odgojnoga djelovanja prema djeci, ali ih treba umjereno koristiti. Iznenaduje podatak da nužnim za uspješan odgoj uz umjereno korištenje smatraju i fizičko (26,7 %), pa čak i psihičko kažnjavanje (15,5 %) te, u konačnici, socijalno kažnjavanje djece (9,7 %). Kad je riječ o metodama kažnjavanja koje ispitanici smatraju nužnima za odgoj djeteta te koje treba često koristiti, prednjači kažnjavanje uskraćivanjem, tj. ukidanjem privilegija (19,5 %), s čime se slaže gotovo 1/5 ispitanih učenika. Pored toga, u daleko nižim postocima, ali ipak nužnom učestalom kaznom, smatraju i kažnjavanje dodatnim radom, fizičko, psihičko



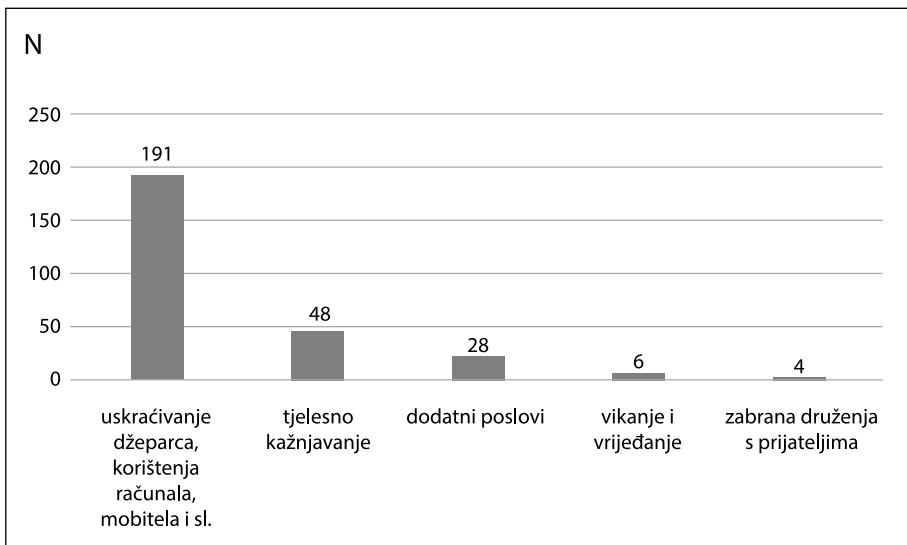
SLIKA 2. Mišljenja ispitanika o odgojnoj nužnosti provođenja pojedinih metoda kažnjavanja (f)

te socijalno kažnjavanje. Zanimljivo je da je kod ovoga pitanja bio velik broj neodlučnih ispitanika kod svih ispitivanih metoda kažnjavanja.

Kao što nam rezultati istraživanja pokazuju, u duhu vremena u kojem živimo, značajan udio učenika umjereno ili čak učestalo zastupljeno kažnjavanje uskraćivanjem (ukupno 51,3 % ispitanika) smatra nužnim za uspješan odgoj djeteta. S druge strane, ukupno 44,4 % ispitanika smatra da je zadavanje dodatnoga rada također nužno umjereno ili često korišteno u odgoju djece, a ističe se podatak da gotovo 1/3 ispitanika (32 %) umjerena, ili često fizičko kažnjavanje također drži korisnim i nužnim za odgoj djece. Možemo pretpostaviti da su pojedina djeca, navikla na (relativno) učestalo fizičko kažnjavanje, s vremenom razvila prihvatljiv odnos prema toj metodi kažnjavanja. Podatci dobiveni istraživanjem svjedoče da su, iako uz pomak prema suvremenijim oblicima, tradicionalni oblici odgoja još uvijek ukorijenjeni u našem društvu, u svijesti naših ljudi pa čak i djece.

U nastavku analize nisu se pokazale statistički značajne razlike između odgovora ispitanika temeljem njihova spola, dakle, učenici i učenice unisoni su u mišljenjima o ne/nužnosti provođenja pojedinih metoda kažnjavanja u sklopu odgojnoga djelovanja na djecu. Međutim, pojedine statistički značajne razlike

pokazale su se kod ispitanika s različitim mjestom življenja: dok djeca sa sela kažnjavanje dodatnim radom ($X^2 = 15.2285$; $p = 0.001631$; $p < .05$) značajno češće smatraju nužnim u odgoju, uz često ili umjereno korištenje, djeca iz grada značajno češće ga smatraju nepotrebnim u odgoju djeteta u odnosu na djecu sa sela. Također, značajno veći broj ispitanika sa sela smatra da je kažnjavanje uskraćivanjem ($X^2 = 14.2294$; $p = 0.002609$; $p < .05$) nužno te ga treba često koristiti, dok statistički značajno veći broj djece iz grada isto to kažnjavanje ne smatra nužnim u odgoju djeteta. Navedeni rezultati impliciraju postojanje razvijenije kulture rada imanentne djeci sa sela, dok se u gradu



SLIKA 3. Mišljenja učenika o učinkovitosti različitih metoda kažnjavanja (*f*)

razvija svojevrсна kultura zabave karakteristična suvremenijim, slobodnijim odgojnim modelima.

U okviru trećeg istraživačkog zadatka učenici su od ispitivanih metoda kažnjavanja izdvajali one koje smatraju najučinkovitijima u odgoju djece (Slika 3).

Rezultati su pokazali sljedeće: kao daleko najučinkovitiju metodu kažnjavanja učenici izdvajaju kažnjavanje uskraćivanjem (69 %). Potom, u značajno nižim postotcima, slijede fizičko kažnjavanje (17,3 %), kažnjavanje dodatnim radom (10,1 %), kažnjavanje vikanjem i vrijeđanjem, tj. psihičko kažnjavanje (2,2 %) te socijalno isključivanje (1,4 %). Daljnjom statističkom obradom utvrđeno je da se učenički odgovori ne razlikuju značajno s obzirom na njihovo

mjesto življenja, ali su utvrđene određene statistički značajne spolne razlike između odgovora ispitanika. Ovdje je važno napomenuti da distribucija odgovora ispitanika u pojedinim kategorijama nije dozvoljavala daljnju statističku analizu kojom bi se utvrđivale statističke značajnosti utvrđenih razlika u odgovorima ispitanika, s obzirom na njihovu nisku frekventnost (psihičko kažnjavanje vikanjem i vrijeđanjem te socijalno isključivanje). Ipak, utvrđeno je da učenice statistički značajno češće od učenika smatraju da je najučinkovitije kažnjavanje uskraćivanjem ($X^2 = 10.60209$; $p = 0.001130$; $p < .05$) te fizičko kažnjavanje ($X^2 = 4.083333$; $p = 0.04339$; $p < .05$). Navedeni podatci također svjedoče o odmaku od, ali i svojevrsnoj perzistenciji, tradicionalnih oblika odgoja u našem društvu.

ZAKLJUČAK

U pokušaju kontekstualizacije teorijskog i empirijskog promišljanja o metodama kažnjavanja djece u obitelji, naslanjamo se na razmišljanja i ideje eminentnih europskih pedagoških znanstvenika. Prostor odgojnoga djelovanja unutar obitelji kao osnovnoga nukleusa društva određen je kolebanjima između skrbničkog i nasilnog odnosa (Giesecke, 1993), između slobode i nužde (Legrand, 2001), između roditeljske kontrole i težnje djeteta za samoostvarenjem (Renz-Polster i Hüther, 2017). Postavlja se pitanje temeljnih vrijednosti kao osnove takvoga djelovanja, a odgovor na to pitanje upućuje na suvremenu evoluciju vrijednosti umjesto postojanja vječnih i stalnih vrijednosti. Ovakva nas razmišljanja dovode do pokušaja reinterpretacije i danas prisutnih tradicionalnih oblika odgoja, a ne do njihova negiranja, na što upućuju i rezultati našega istraživanja. Određeni tradicionalni oblici odgoja, time i kažnjavanja, pokazuju svojevrsnu evoluciju dok potvrđuju svoju perzistenciju na osnovama suvremenog potrošačkog društva; roditelji i dalje svoju djecu u namjeri korekcije i/ili prevencije nepoželjnih oblika ponašanja angažiraju dodatnim radnim aktivnostima ili ih, na sreću u značajno manjim čestinama nego u prošlosti, fizički kažnjavaju. Ipak, daleko najdominantnija metoda kažnjavanja danas je uskraćivanje (materijalnih dobara, užitaka, zabave), što se dovodi u odnos s postojećim duhom vremena. Krajem 20. st. vrlo glasni, a i danas postojeći apeli za potpuno permisivnim oblicima odgoja, do kraja lišenim bilo kakvih vrsta kažnjavanja, čak i planskog odgoj-

nog djelovanja roditelja na djecu, u nastojanju odmicanja od tradicionalnih oblika odgoja, doveli su u pojedinim slučajevima do krajnje relativizacije općih društvenih pravila i normi. U svojem ekstremu oni mogu dovesti i do anomizma i laksizma, na što upozorava Legrand (2001). Nužnost kažnjavanja kao široko prihvaćene odgojne metode ipak nije dovedena u pitanje, što potvrđuju odgovori ispitanika. Ipak, ostaje otvoreno pitanje odgojne učinkovitosti različitih metoda kažnjavanja u obitelji, posebice kad je riječ o fizičkim i psihičkim oblicima kažnjavanja djece, što ostavlja prostora za daljnja znanstvena empirijska istraživanja kojima bi se ispitala ova, u pedagogijskom diskursu, neopravdana zanemarena tema. Ukorijenjenost kažnjavanja u svim društvenim strukturama, npr. u obitelji, školi, gospodarstvu, politici, društvu općenito (čak i u životinjskim zajednicama) također svjedoči u korist navedene nužnosti. Društveni (su)odnosi u našoj se zemlji kreću između tradicije i suvremenosti, a pokušaj očuvanja koherentnosti društvenih zajednica, posebno suvremeno poimanih obitelji, poljuljanih sveopćom relativizacijom, naglašenom individualizacijom i dominantnim konzumerističkim materijalnim vrijednostima te rastućom kulturom zabave, vapi za suvremenom reinterpetacijom i uspostavom evoluiranih tradicionalnih vrijednosti i tradicionalnih oblika odgoja, primjerenijih suvremenom kontekstu življenja. U konačnici, tradiciju odgoja ne možemo negirati, a njezino novo promišljanje može nam pomoći u skladnijem i uravnoteženijem životu u suvremenosti.

LITERATURA

- BILIĆ, V., BILIĆ, P. (2013), Učestalost i povezanost različitih oblika roditeljskog kažnjavanja s osjećajima i reakcijama djece, *Nova prisutnost*, 11(2), str. 215-235.
- DELALE, E.A.; MUSLIĆ, LJ., DRPIĆ, K. (2012), Povezanost postupaka kažnjavanja i alternativa kažnjavanju kod doživljaja blažih i izrazito neprijemljenih ponašanja djeteta, *Ljetopis socijalnog rada* 19(2), str. 317-344.
- GIESECKE, H. (1993), *Uvod u pedagogiju*, Zagreb: Educa.
- KILLÉN, K. (2001), *Zlostavljana djeca su odgovornost svih nas*, Zagreb: Društvo za psihološku pomoć.

- LARZELERE, R.E. I KUHN, B.R. (2005), Comparing child outcomes of physical punishment and alternative disciplinary tactics: a meta-analysis, *Clinical Child and Family Psychology Review*, 8(1), str. 1-37.
- LEGRAND, L. (2001), *Moralna izobrazba danas: ima li to smisla?*, Zagreb: Educa.
- LILINFELD, S., LYNN, S.J., RUSCIO, J., BEYERRSTEIN, B. (2018), *50 velikih mitova psihologije: Preispitivanje rasprostranjenih zabluda o ljudskom ponašanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- MALEŠ, D., KUŠEVIĆ, B. (2008), Kako djeca doživljavaju kažnjavanje u obitelji?, *Dijete i društvo - časopis za promicanje prava djeteta*, 10(1/2), str. 49-70.
- MEVES, C. (1987), *Sudbina djece u našim rukama*, Đakovo: Biskupski ordinarijat Đakovo.
- MILLER-PERRIN, C.L., PERRIN, R.D., KOCUR, J.L. (2009), Parental physical and psychological aggression: psychological symptoms in young adults, *Child Abuse & Neglect*, 33(1), 1-11.
- PEĆNIK, N. (2003), *Međugeneracijski prijenos zlostavljanja djece*, Jastrebarsko: Naknada slap.
- PRIVARA, T. (2020), *Metode i sredstva kažnjavanja učenika osnovnoškolske dobi*, Zadar: Sveučilište u Zadru (diplomski rad: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:162:862208>)
- RENZ-POLSTER, H., HÜTHER, G. (2017), *Kako danas djeca rastu: Priroda kao prostor za razvoj – Novo viđenje dječjeg učenja, razmišljanja i iskustva*, Jastrebarsko: Naklada Slap.
- STRAUS, M.A. (2000), *Beating the devil out of them: Corporal punishment in American families and its effects on children*, New Brunswick, NJ: Transaction.
- SUÁREZ-OROZCO, M., SATTIN, C. (2007), Learning in the Global Era. in: Suárez-Orozco, M. (edit.), *Learning in the Global Era – International Perspectives on Globalization and Education*, Los Angeles: University of California Press, Ross Institute, 1-43.
- VELKI, T., BOŠLJAK, M. (2012), Povezanost roditeljskih odgojnih postupaka s tjelesnim kažnjavanjem djece, *Život i škola*, 28(2), str. 63-82.
- VIDOVIĆ, L. (2008), Tjelesno kažnjavanje djece u obitelji, *Hrvatski ljetopis za kazneno pravo i praksu*, 15(1), str. 303-320.
- VON HENTIG, H. (2007), *Kakav odgoj želimo? O odgoju za 21. stoljeće*, Za-

greb: Educa.

VUKASOVIĆ, A. (1995), *Pedagogija*, Zagreb: Alfa.

ŽAKULA DESNICA, T. (2010), Tjelesno nasilje roditelja nad djecom, u Šinček, Daniela (ur.), *III. znanstveno-stručni skup posvećen pitanjima nasilja Psihosocijalni aspekt nasilja u suvremenom društvu – izazov obitelji, školi i zajednici*, Osijek: Filozofski fakultet Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, str. 187- 201.

DISCIPLINARY METHODS AND MEANS IN THE FAMILY

Jasmina VRKIĆ DIMIĆ

Department of Pedagogy, University of Zadar, Zadar

Rozana PETANI

Department of Pedagogy, University of Zadar, Zadar

Tijana PRIVARA

ABSTRACT

KEYWORDS:

contextualization, discipline in the family, modern forms of upbringing, reinterpretation, traditional forms of upbringing

The paper in a specific manner deals with the issue of applying discipline in the family through an effort to contextualize the existing upbringing methods based on reflections of prominent European pedagogical scientists. The results of empirical research conducted on seventh and eighth grade elementary school pupils (N=277) indicate the upbringing practice, thereby, the practice of discipline, which ranges between tradition and modernity; although today the disciplining methods immanent to contemporary consumerist society are dominant (most often associated with depriving children of material goods, meaning lack of pleasure and entertainment), the traditional disciplining methods of assigning children more responsibilities (which we consider to be valuable), and, unfortunately, corporal punishment of children, still show their persistence, despite far lower frequencies. Finally, based on theoretical knowledge and research findings, instead of denying the existing traditional forms of upbringing, the necessity of their evolved understanding and reinterpretation is emphasized with the aim of fitting the positive and valuable elements of traditional upbringing into the contemporary context of living.

Kompetencije učitelja potrebne za provedbu sata Tjelesne i zdravstvene kulture

Jelena ALIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Zadar

Nina PETKOVIĆ

Katolička osnovna škola "Ivo Mašina", Zadar

Gordana IVKOVIĆ

Sveučilište u Zadru, Centar za studentski sport i tjelovježbu, Zadar

UDK: 37.091.3:796.011.1

DOI: 10.15291/ai.3878

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 22. studenoga 2021.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

kompetencije; studenti; učitelji; Tjelesna i zdravstvena kultura; razlike

Kompetencije učitelja u razrednoj nastavi za tjelesno i zdravstveno odgojno-obrazovno područje dijele se na generičke i predmetno specifične. Generičke kompetencije odnose se na opće kompetencije, a obuhvaćaju teorijska i praktična znanja, dok se predmetno specifične kompetencije odnose na primjenu spoznaja supstratne znanosti predmetnog područja u cilju izvršavanja postavljenih zadaća. U dosadašnjim istraživanjima utvrđene su statistički značajne razlike između procjene razine kompetencija učitelja i studenata. Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi razinu kompetencija učitelja i studenata koje su potrebne za provođenje sata Tjelesne i zdravstvene kulture (TZK) te utvrditi razlike u njihovoj razini procijenjenih kompetencija. Istraživanje je provedeno s učiteljima osnovnih škola u Dubrovniku i studentima pete godine Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja. Razina kompetencija procijenjena je indirektno primjenom hrvatske verzije upitnika Kompetencije u Tjelesnom i zdravstvenom području (Competencies in Physical Education Teaching, Al-Tawel i AlJaafreh, 2017). Rezultati istraživanju pokazali su kako učitelji svoje ukupne kompetencije procjenjuju izrazito visokima (AS = 4.52), a studenti visokima (AS = 4.23). Vezano za subskele upitnika, dobiven je rezultat da učitelji visokima procjenjuju svoje kompetencije za provedbu (AS = 4.34) i planiranje sata TZK-a (AS = 4.30), a izrazito visokima procjenjuju motivacijske (AS = 4.85) te osobne i socijalne kompetencije (AS

= 4.60). *Studenti procjenjuju visokima svoje kompetencije provedbe (AS = 4.22), kompetencije planiranja (AS = 4.00) te osobne i socijalne kompetencije (AS = 4.17), a izrazito visokima procjenjuju motivacijske kompetencije (AS = 4.51). Testiranjem razlika utvrđeno je kako postoje statistički značajne razlike u tri subskale: kompetencijama potrebnim za provođenje sata TZK-a, motivacijskim kompetencijama te osobnim i socijalnim kompetencijama. Učitelji razinu svojih kompetencija za te tri subskale procjenjuju višima u odnosu na studente. Nadalje, istraživanjem je utvrđeno kako ispitanici dijele mišljenje da bi tijekom učiteljskog studija trebalo uvesti više prakse iz kineziološkog područja kako bi se poboljšale i unaprijedile njihove kompetencije. Rezultati istraživanja mogu pomoći u osmišljavanju učinkovitijeg plana i programa Učiteljskih studija usmjerenih poboljšanju kompetencija koje će steći budući učitelji razredne nastave.*

UVOD

Učitelji primarnog obrazovanja trebaju razvijati kompetencije potrebne za sva odgojno-obrazovna područja, između ostaloga i za tjelesno i zdravstveno područje (Martínez-Rico i sur. 2022). U Republici Hrvatskoj Tjelesna i zdravstvena kultura (TZK) provodi se u cijeloj vertikali odgojno-obrazovnoga sustava te je sastavni dio tjelesnog i zdravstvenog odgojno-obrazovnog područja. Ciljno je usmjerena na: usvajanje i usavršavanje kinezioloških teorijskih i motoričkih znanja, motoričkih vještina i na stjecanje navika koje omogućavaju zadovoljavanje ljudske potrebe za kretanjem. TZK utječe na razvoj kinantropoloških obilježja, funkcionalnih i motoričkih sposobnosti sudionika tog odgojno-obrazovnog područja te im omogućava sudjelovanje u različitim kineziološkim programima. Kako bi se ostvarili ciljevi, zadaće i ishodi, predmet TZK-a - putem kineziološki upravljano procesa vježbanja - utječe na njihovo ostvarenje. Pojam upravljani proces odnosi se na rad koji karakterizira stalni protok informacija između sustava koji upravlja i kojim se upravlja. U TZK-u protok informacija odvija se između učitelja i učenika (Vidranski, Šunda i Otković, 2020). Predmet TZK sadrži četiri predmetna područja: 1. kineziološka teorijska i motorička znanja, 2. morfološka obilježja, motoričke i funkcionalne sposobnosti, 3. motorička postignuća i 4. zdravstveni i odgojni učinci tjelesnog vježbanja. Kurikularni sustav propisuje odgojno-obrazovne ishode, a učitelj ima autonomiju u izboru programskih sadržaja u svrhu ostvarivanja navedenih ishoda (Alić, Petrić i Badrić, 2016). Prema *Odluci o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Tjelesne i zdravstvene kulture za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj* važna odrednica TZK-a stvaranje je pozitivnog stava prema tjelesnom vježbanju, tjelesnom i mentalnom zdravlju i zdravom načinu življenja (NN 27, 2019). Kako bi se ostvarili postavljeni predmetni ciljevi TZK-a, učitelji trebaju biti aktivni sudionici u izradi i provedbi kurikulumu (Selak Bagarić, Prijatelj i Buljan Flander, 2022). Profesija učitelja treba se temeljiti na visokom stupnju obrazovanja, učitelji se trebaju kontinuirano i cjeloživotno usavršavati, a kompetencije koje posjeduju trebale bi se usavršavati u skladu s izazovima suvremene škole (Tul, Leskosek i Kovac, 2019). Učiteljima se posebno pripisuje ključna uloga u ostvarivanju kvalitetnog obrazovanja, pri čemu se, uz njihovo znanje, naglašavaju kompetencije (Tul, Leskosek, Jurak i Kovač, 2015).

Kompetencije su osnova uspješnog rada svakog učitelja - kako u tjelesnoj

i zdravstvenoj kulturi tako i u svim ostalim predmetima osnovnoškolskog obrazovanja. Stjecanje kompetencija važno je za osobni i profesionalni razvoj učitelja kao djelatnika u odgojno- obrazovnom procesu i radu. Profesionalni razvoj učitelja proizlazi iz radnih prilika koje potiču kreativnije i refleksivnije vještine te učitelju omogućuju poboljšanje u praksi (Šteh i sur., 2017). U svom profesionalnom razvoju učitelj bi trebao teorijsko znanje adekvatno primijeniti u praksi za što je nužna određena razina kompetencija. Kompetencije definiramo kao kombinaciju znanja, vještina, mogućnosti i spremnosti koju učitelj posjeduje kako bi tijekom nastavnog procesa prenosio i primjenjivao znanja, prikazivao vještine i uključivao raznolike sadržaje, procese i metode za provođenje, organiziranje i realizaciju nastave (Vizek Vidović, 2009). Hrvatić navodi da su kompetencije kombinacija znanja, vještina, stajališta i osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu aktivno sudjelovanje u nekoj situaciji, te analiziranje i interpretiranje te situacije (Hrvatić, 2007). Prema Čepić i Kalin (2017), profesionalne kompetencije dinamična su interakcija kognitivnih, afektivnih i motivacijskih kapaciteta, s osobinama ličnosti koje omogućuju učitelju one kvalitete koje su neophodne za provođenje didaktičkih aktivnosti kojima se ostvaruju očekivani odgojno-obrazovni ciljevi sa zadovoljavajućim ishodima učenja. Kompetencije potrebne za provedbu sata TZK-a mogu se podijeliti u dvije skupine: generičke i predmetno specifične. Prema Jenko Miholić (2017), za svaku od ove dvije skupine kompetencija utvrđeno je po pet faktora koji opisuju njihov latentni prostor. Generičke kompetencije uključuju: metodičke aspekte rada, vođenje projekata i znanstveno-istraživački rad, društveno odgovorno ponašanje, upravljanje nastavnim procesom i odgojno-obrazovnu legislativu, dok predmetno-specifične kompetencije uključuju: specijalne pedagoške kompetencije i značaj kinezioloških aktivnosti, društveni značaj, specijalne metodičke kompetencije, kompetencije praktične izvedbe i antropološke kompetencije (Jenko Miholić, 2017).

Definicija pojma kompetencija

Ne postoji jednoznačno određena definicija kompetencija. Kompetencije se mogu definirati s obzirom na cjelokupan odgojno-obrazovni proces, s obzirom na pojedinog učitelja kao osobe koja provodi odgojno-obrazovni proces, te s obzirom na pojedini predmet propisan planom i programom osnovnoš-

kolskog obrazovanja. Poziv učitelja zahtjeva razinu profesionalnosti u pogledu više područja. Valenčić Zuljan (2001) učiteljski profesionalni razvoj definira kao proces signifikantnog i cjeloživotnog učenja, pri kojem studenti, odnosno učitelji, osmišljavaju i razvijaju svoja poimanja te mijenjaju svoju praksu poučavanja. Potom nadodaje da se radi o procesu koji uključuje učiteljevu osobnu, profesionalnu i socijalnu dimenziju, kao i učiteljevo napredovanje u smjeru kritičkoga, neovisnog te odgovornog odlučivanja o djelovanju (Valenčić Zuljan, 2001). Za unapređenje kvalitete cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa nužna je kreativnost i aktivnost učitelja u trenutku kreiranja i organiziranja nastavnog sata, kao i cjelokupnog odgojno-obrazovnog plana i programa (Lasić, 2015). Kompetencije su sposobnosti pojedinog učitelja na djelu (Suzić, 2010). Promatrajući kompetencije kao osnovu kvalitetnog i efikasnog nastavnog sata možemo jasno zaključiti kako je riječ o vrsti sposobnosti koja se mora očitovati djelom. No, kompetencije se ne oslanjaju samo na praktični dio, već i na teorijski dio iz kojeg proizlazi planiranje i organiziranje nastavnog sata. Program TZK-a koncipiran je slijedeći metodologiju programiranje nastav, koja uključuje: 1. izradu globalnog plana, 2. izradu operativnog programa, 3. izradu priprema za satove TZK-a (Markuš, Neljak i Trstenjak 2008). Prema Pellerrey (2007), kompetencije su sposobnost pokretanja i koordiniranja unutarnjih resursa koje netko ima (spoznaje, sposobnosti, čvrste unutarnje dispozicije) i onih izvanjskih koje su mu na raspolaganju za pozitivan pristup raznovrsnim izazovnim situacijama. Prema navedenoj definiciji kompetencije se mogu definirati - polazeći od raznovrsnosti zadaća ili aktivnosti koje treba valjano i djelotvorno obaviti. Složenost i novost pojedine zadaće ili aktivnosti odražava kakvoću i razinu uključene kompetencije. Kompetencije ponajviše ovise o iskustvu i dobi pojedinca. Pojedinac mora vrlo dobro uočiti, koristiti i koordinirati vanjske raspoložive resurse kako bi razina kompetencija bila vidljiva. Kompetencije se zasnivaju na spoznajama i sposobnostima, kao i na vrednovanju specifičnih kognitivnih i afektivnih procesa. Valja nadodati kako kompetencije neke osobe mogu postojati, premda se ne očituju. Kompetencije koje je moguće uočiti definirane su kao raznoliki rezultati koje je subjekt sposoban pokazati, ili do kraja izvesti na nekom posebnom području koje se odnosi na „znati“, „znati činiti“, „znati biti“ ili „znati biti zajedno s drugima“. Kompetencije nije moguće izravno promatrati, ali njihova razina je vidljiva iz niza rezultata. Raznolikost rezultata ukazuje na to da je pojedina kompetencija složena i fleksibilnija.

KOMPETENCIJE UČITELJA POTREBNE ZA TJELESNO I ZDRAVSTVENO ODGOJNO-OBRAZOVNO PODRUČJE

Prema Al-Tawel i AlJaafreh (2017), učiteljske kompetencije potrebne za tjelesno i zdravstveno odgojno-obrazovno područje obuhvaćaju: 1. kompetencije potrebne za planiranje sata, 2. kompetencije potrebne za provedbu sata, 3. osobne i socijalne kompetencije te 4. motivacijske kompetencije. Kompetencije potrebne za planiranje sata TZK-a, očituju se u sposobnosti učitelja pri određivanju ciljeva i zadaća svakog razvojnog razdoblja, kao i za jasno i precizno određivanje ciljeva i zadaća pojedine nastavne jedinice predmeta TZK. Također, vrlo je važno definirati odgovarajuće i najprikladnije metode rada potrebne za postizanje obrazovnih ciljeva i zadaća TZK-a. Učitelj treba metode rada prilagoditi etapi nastavnog sata kako bi odgovarala nastavnom sadržaju, dobi, predispozicijama, sposobnostima i predznanju učenika (Findak, 1999). Nadalje, učitelj mora biti kompetentan za osmišljavanje i izradu godišnjeg plana i programa rada, kao i za osmišljavanje i izradu plana i programa na razini cjelokupnog četverogodišnjeg obrazovanja. Na samu učinkovitost nastavnog procesa učitelj može utjecati na različite načine, ali sasvim je sigurno da je pripremanje učitelja za sat, odnosno dobra organizacija, jedan od najvažnijih čimbenika procesa. Dobro i kvalitetno organiziran sat TZK-a temelj je pravilnom provođenju i motiviranju učenika za efikasniju motoričku angažiranost, kako tijekom nastavnog sata tako i u slobodno vrijeme. Kompetencije potrebne za provedbu sata TZK-a odnose se na sposobnost učitelja da učenicima objašnjava motorička znanja i vještine na jasan te, s obzirom na dob i spol, prilagođen, ispravan i razumljiv način. Nadalje, da se učitelj koristi prikladnim obrazovnim metodama te učenicima pravilno demonstrira motorička znanja, prepoznaje individualne razlike među učenicima i uvažava ih. Uz navedeno, učitelj se treba ispravno koristiti sportskim rekvizitima te teorijska znanja uspješno praktično primijeniti. Učitelj koji je kompetentan za provedbu sata TZK-a treba vrlo dobro poznavati teorijske osnove, ali također treba biti vrstan praktičar. Prema Chisholmu, kompetencije su sposobnost apliciranja znanja odnosno znanje koje primjenjujemo praktično u stabilnim, ponovljenim ili novonastalim situacijama (Suzić, 2014). Osobne i socijalne kompetencije odnose se na održavanje tjelesnog i mentalnog zdravlja i dobre tjelesne kondicije učitelja. Također, odnose se na sposobnost učitelja da pronade rješenja za osobne i socijalne probleme učenika s kojima se za vrijeme sata TZK-a suočava. Prilikom primjene metode usmenog izlaganja učitelj treba govoriti fluentno,

razumljivo i dovoljno glasno, u komunikaciji s učenicima treba biti primjeren, a zahtjevi moraju biti usklađeni s individualnim značajkama učenika. Učitelj koji posjeduje motivacijske kompetencije kod učenika može pobuditi osjećaj i želju za učenjem i usavršavanjem novih motoričkih znanja te uvježbavanjem već poznatih. Motivirati učenike za rad može učitelj koji se koristi prikladnim metodama kako bi utjecao na učeničko ponašanje i vladao situacijom za vrijeme nastavnog sata. Prilikom provođenja sadržaja natjecateljskog tipa kompetentan učitelj će utjecati na natjecateljsko ozračje te motivirati učenike na ostvarivanje obrazovnih zadataka i ciljeva nastavnog sata. U svrhu što boljeg i uspješnijeg ostvarenja cilja i zadataka, učitelj bi trebao hrabriti učenike, poticati ih na samostalnost pri svladavanju i izvođenju sadržaja te na međusobnu suradnju i pomaganje. Poznavanjem motivacijskih obrazaca kod djece učitelj može pravovremeno poticati njihove prilagođene oblike ponašanja, oblikovati poželjnu motivacijsku klimu na satu TZK-a te lakše i efikasnije ostvarivati postavljene ciljeve (Cetinić i Polančec, 2007). Učitelj bi trebao kod učenika poticati poželjnu ciljnu orijentaciju koja učenike usmjerava prema učenju novih vještina, postizanju osobnog napretka, kao i izvršavanju postavljenih zadataka (Alić, 2017). Prema Tul, Leskošek, Jurak i Kovač (2015) profil kompetencija učitelja za tjelesno i zdravstveno odgojno-obrazovno područje sastoji se od 11 čimbenika, koji zajedno objašnjavaju 57,6 % ukupnih kompetencija, a to su slijedeći: 1. primjeren i pravilan pristup učenicima; 2. razumijevanje interdisciplinarnosti povezanosti sporta s mnogobrojnim društvenim znanostima; 3. opće pedagoško znanje; 4. poznavanje bioloških i fizioloških osnova kinezioloških transformacija; 5. primjena primjerenih metode poučavanja; 6. opće motoričko znanje; 7. svjesnost o važnosti istraživanja, poduzetništva i organizacije; 8. razvijene komunikacijske vještine, 9. redovito i sustavno planiranje; 10. odgovorno i savjesno ponašanje te 11. neprestano vođenje i motiviranje učenika tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Primjeren i pravilan pristup učenicima podrazumijeva poticanje učenika na kreativnost pri izvođenju neke radnje i pronalaženja rješenja u problemskim situacijama, poticanje učinkovite primjene teorijskih znanja prilikom praktičnog izvođenja, poštovanje tuđih prava i uvažavanje različitosti, poticanje osobnog napretka učenika, poticanje na aktivno bavljenje sportom u slobodno vrijeme, razvoj vlastitog pedagoškog pristupa prema drugim učenicima, kao i primanje kritike i povratne informacije o radu na satu TZK-a te prepoznavanje, poticanje i vođenje nadarenih učenika kako bi iskoristili svoj potencijal. Razumijevanje interdisciplinarnosti povezanosti sporta s mnogobrojnim društvenim znanostima podrazumijeva: razu-

mijevanje utjecaja medija na sport, kao i utjecaj financijskog stanja na materijalne uvjete u sportu, razumijevanje osnovne filozofije pojedinog sporta te poznavanje povijesti pojedinog sporta. Važno je razumijevanje kulturne važnosti sporta koji ima dugogodišnju tradiciju kao i shvaćanje socijalnog aspekta sporta i usvajanje raznolikih situacija koje su potaknute raznolikim društvenim okolnostima. Opće pedagoško znanje podrazumijeva sposobnost prepoznavanja i rješavanja problema, korištenje teorijskog znanja u praktične svrhe, dobru komunikaciju s učenicima, kao i sposobnost prilagodbe novonastalim situacijama za vrijeme rada. Nadalje, u opće pedagoško znanje ubraja se i razumijevanje odgojno-obrazovnog koncepta, sposobnost vođenja i suradnje učenika, sposobnost primjene različitih pedagoških pristupa s obzirom na socijalni kontekst pojedine nastavne cjeline, kao i sposobnost donošenja ispravnih odluka s obzirom na okolnosti te razumijevanje propisanih zakona u području odgoja i obrazovanja. Poznavanje bioloških i fizioloških osnova kinezioloških transformacija podrazumijeva poznavanje anatomije ljudskog tijela te kako ljudsko tijelo funkcionira u cijelosti. Podrazumijeva psihološki, biomedicinski, fiziološki i zdravstveni aspekt prisutan u sportu, kao i fizički i motorički razvoj učenika određene dobi. Primjena primjerenih metoda poučavanja podrazumijeva posjedovanje vještina koje su dijelom kurikulumu, kao i onih koje nisu dijelom kurikulumu, a potrebne su za demonstraciju pojedine motoričke kretnje. Opće motoričko znanje odnosi se na razumijevanje predmeta TZK-a, posjedovanje potrebnih sposobnosti kako bi se postigli ciljevi popisani kurikulumom, kao i shvaćanje općih motoričkih značajki predmeta TZK. Nadalje, opće motoričko znanje podrazumijeva poznavanje metodičkih načina kojima se može učenike poučiti različitim motoričkim vještinama u sklopu predmeta TZK, kao i sposobnost korištenja raznolikih metoda poučavanja u nastavnom procesu. Svjesnost o važnosti istraživanja, poduzetništva i organizacije uključuje znanja o važnosti istraživanja, korištenje primjerenih metoda u istraživanju, izradu i osmišljavanje plana istraživanja i organizacija vremena tijekom istraživanja. Također podrazumijeva inicijativnost, kao i formiranje više različitih projektnih nacrtu istraživanja. Nadalje, svjesnost o važnosti istraživanja, poduzetništva i organizacije potiče sposobnost apstraktnog, analitičkog i sintetičkog mišljenja. Razvijene komunikacijske vještine odnose se na mogućnost sporazumijevanja na više jezika, korištenje informatičke tehnologije te sposobnost primjene moderne tehnologije u sportu. Redovito i sustavno planiranje podrazumijeva izradu plana odgojno-obrazovnog procesa u skladu s propisanim sadržajima kurikulumu. Prilikom planiranja bitno je uvaži-

ti i analizirati individualne karakteristike učenika. Odgovorno i svjesno ponašanje podrazumijeva prihvaćanje i poštivanje nacionalnih i vjerskih različitosti, društveno prihvatljivo ponašanje te etički ispravno i profesionalno ponašanje. Nadalje, odgovorno i savjesno ponašanje podrazumijeva pružanje jednakih uvjeta svim učenicima, kritiziranje njihova rada na primjeren način te razmatranje načela sigurnosti za vrijeme nastavnog procesa. Neprestano vođenje i motiviranje učenika tijekom odgojno-obrazovnog procesa podrazumijeva pedagoški primjeren pristup za vrijeme predmeta TZK, kao i sposobnost motiviranja učenika za postizanje željenih ciljeva.

Stjecanjem uvida o razini kompetencija budućih i postojećih učitelja, te prikazom stanja njihove samoprocjene kompetencija, moći će se unaprijediti studijski programi namijenjeni izobrazbi učitelja primarnog obrazovanja. Upravo iz tog razloga glavni cilj ovog istraživanja bio je utvrditi razinu kompetencija učitelja i studenta koje su potrebne za provedbu sata TZK-a te utvrditi postoje li razlike u razini kompetencija učitelja i studenata.

METODE RADA

Uzorak istraživanja obuhvatio je 50 učitelja nižih razreda osnovnih škola iz Dubrovnika s minimalno 5+ godina radnog iskustva i 50 studenata pete godine Odjela za izobrazbu učitelja sa Sveučilišta u Zadru. Za procjenu razine kompetencija ispitanika koristila se hrvatska verzija upitnika *Kompetencije u tjelesnom i zdravstvenom području* (engl.: *Competencies in Physical Education Teaching*, Al-Tawel i AlJaafreh, 2017). Upitnik sadrži četiri subskale formirane prema vrsti kompetencija, a to su kompetencije potrebne za planiranje sata (ukupno sedam čestica, npr.: *Za vrijeme sata TZK-a koristim prikladne obrazovne metode ili S lakoćom prikazujem različite dijelove sata TZK-a*), kompetencije potrebne za provedbu sata (ukupno sedam čestica, npr.: *Mogu osmisliti i izraditi godišnji program i plan rada na razini cjelokupnog četverogodišnjeg obrazovanja ili Mogu definirati odgovarajuće i najprikladnije metode rada potrebne za postizanje obrazovnih zadaća i ciljeva sata TZK-a*), osobne i socijalne kompetencije učitelja (ukupno sedam čestica, npr.: *Prilikom opisivanja i objašnjavanja izvedbe motoričkih znanja govorim tečno (fluentno), razumljivo (jasno) i dovoljno glasno ili Sposobna/an sam pronaći prikladno rješenje za osobne i socijalne probleme učenika s kojima se za vrijeme sata TZK-a mogu suočiti*)

te motivacijske kompetencije (ukupno šest čestica, npr.: *Potičem učenike kako bi što bolje i što uspješnije savladali određeni sadržaj sata TZK-a ili Potičem učenike na samostalnost pri savladavanju i izvođenju sadržaja pojedinog sata TZK-a, kao i na međusobno pomaganje i suradnju*). Za svaku česticu subskale ponuđen je odgovor na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva, pomoću kojih ispitanik procjenjuje koliko se slaže odnosno ne slaže s navedenom tvrdnjom. Stupanj slaganja, odnosno neslaganja, numerički je označen na sljedeći način: 1 = uopće se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = niti se slažem niti se ne slažem, 4 = slažem se i 5 = u potpunosti se slažem. Na kraju upitnika dodano je jedno pitanje kojim se ispitalo osobno mišljenje ispitanika o tome što oni smatraju da bi bilo dobro provesti tijekom učiteljskog studija kako bi se poboljšale kompetencije učitelja i unaprijedila provedba sata TZK-a. Ispitanici su izražavali svoje mišljenje odgovorom na pitanje: *Što smatrate da bi bilo dobro provesti tijekom učiteljskog studija kako bi se poboljšale vaše kompetencije za provođenje sata TZK-a?* izabравши jedan od sljedećih odgovora: više kolegija iz područja kineziologije; više prakse iz područja kineziologije ili, pod ostalo, napisati vlastito mišljenje u slučaju da niti jedan od dva ponuđena odgovora ne odgovara njihovom mišljenju. Za procjenu razine kompetencija za svaku subskalu i za sumarnu mjere ukupne razine kompetencija koje posjeduju učitelji i studenti, izračunati su deskriptivni parametri: aritmetička sredina (AS), standardna devijacija, (SD) (Skewness i Kurtosis). Normalitet distribucije subskala upitnika i sumarne mjere skale testiran je Kolmogorov-Smirnov testom, a za testiranje razlika po subskalama i na skali korišten je t-test za nezavisne uzorke. Statistička obrada podataka izvršena je primjenom programskog paketa Statistica for Windows Version 13.0.

REZULTATI I RASPRAVA

Prilikom interpretacije rezultata, razine kompetencija određivale su se prema rezultatima aritmetičkih sredina pojedine čestice prema prijedlogu Al-Tawel i AlJaafreh, (Tablica1), prema kojoj su odgovorima ispitanika pridružene razine kompetencija, ovisno o rezultatima aritmetičkih sredina na Likertovoj skali.

Rezultati istraživanja (Tablica 2) ukazuju kako učiteljice procjenjuju najvišima svoje motivacijske kompetencije za sat TZK-a (AS = 4.85). Uz motivacijske kompetencije, izrazito visokima procjenjuju osobne i socijalne kompetencije

(AS = 4.60). Najniže su procijenjene kompetencije potrebne za planiranje sata TZK-a (AS = 4.31). Iz rezultata Kolmogorov-Smirnov testa može se vidjeti da sve subskale imaju normalnu distribuciju rezultata, izuzev subskale motivacijskih kompetencija kod koje je distribucija pozitivno asimetrična ($p < 0.01$). Najveće raspršenje rezultata dobiveno je za subskalnu kompetencije planiranja (SD = 0.52), što ukazuje da učiteljice nisu homogene u odgovorima koji se odnose na čestice ove skale. Učiteljice svoje ukupne kompetencije procjenjuju kao izrazito visoke (AS = 4.52).

TABLICA 1. Razine odgovora pridružene rezultatima aritmetičkih sredina, ovisno o rezultatima na Likertovoj skali

Aritmetička sredina	Razina
Manje od 1.5	vrlo niska
Između 1.5 – 2.5	niska
Između 2.5 – 3.5	umjerena
Između 3.5 – 4.5	visoka
Između 4.5 – 5	izrazito visoka

TABLICA 2. Deskriptivni pokazatelji subskala i sumarne skale upitnika za procjenu kompetencija potrebnih za provedbu sata TZK-a, dobiveni na uzorku učiteljica razredne nastave (N = 50)

SUBSKALE	AS	RAZINA	SD	SKEW	KURT	MAX D	P
Kompetencije potrebne za provedbu sata TZK-a	4.34	visoka	0.46	-0.31	-0.51	0.09	$p > 0.20$
Kompetencije potrebne za planiranje sata TZK-a	4.31	visoka	0.52	-0.34	-0.54	0.15	$p > 0.20$
Motivacijske kompetencije	4.85	izrazito visoka	0.28	-1.97	3.09	0.37	$p < 0.01^*$
Osobne i socijalne kompetencije	4.60	izrazito visoka	0.35	-0.38	-1.22	0.19	$p < 0.10$
Kompetencije UKUPNO	4.52	izrazito visoka	0.34	-0.59	0.19	0.08	$p > 0.20$

Legenda: AS = aritmetička sredina, Razina = dodijeljena razina kompetencije s obzirom na vrijednost aritmetičke sredine, SD = standardna devijacija, SKEW = zakrivljenost distribucije, KURT = Kurtosis, MAXD = maksimalno odstupanje, p = nivo značajnosti; * - označava statistički značajno odstupanje

Rezultati istraživanja (Tablica 3) ukazuju kako studentice procjenjuju najvišima svoje motivacijske kompetencije za sat TZK-a (AS = 4.52). Najniže su procijenjene kompetencije potrebne za planiranje sata TZK-a (AS = 3.99). Kod distribucije rezultata može se vidjeti da sve subskale imaju normalnu distribuciju rezultata. Najveće raspršenje rezultata dobiveno je za subskalu kompetencije planiranja (SD = 0.46), što ukazuje da studentice nisu homogene u odgovorima koji se odnose na čestice ove skale. Studentice svoje ukupne kompetencije procjenjuju kao visoke (AS = 4.23).

TABLICA 3. Deskriptivni pokazatelji subskala i sumarne skale upitnika za procjenu kompetencija potrebnih za provedbu sata TZK-a, dobiveni na uzorku studentica razredne nastave (N = 50)

SUBSKALE	AS	RAZINA	SD	SKEW	KURT	MAX D	P
Kompetencije potrebne za provedbu sata TZK-a	4.23	visoka	0.43	0.07	-0.85	0.10	p>0.20
Kompetencije potrebne za planiranje sata TZK-a	3.99	visoka	0.45	0.25	0.36	0.12	p>0.20
Motivacijske kompetencije	4.52	izrazito visoka	0.46	-0.66	-0.19	0.17	p<0.10
Osobne i socijalne kompetencije	4.17	visoka	0.38	0.42	-0.38	0.14	p>0.20
Kompetencije UKUPNO	4.23	visoka	0.36	0.07	-0.22	0.09	p>0.20

Legenda: AS = aritmetička sredina, Razina = dodijeljena razina kompetencije s obzirom na vrijednost aritmetičke sredine, SD = standardna devijacija, SKEW = zakrivljenost distribucije, KURT = Kurtosis, MAXD = maksimalno odstupanje, p = nivo značajnosti

S obzirom na rezultate t-testa (Tablica 4), učitelji i studenti se statistički značajno razlikuju prema njihovoj procjeni ukupne razine kompetencija i kod samoprocjene tri subskale upitnika (nivo značajnosti za sve tri subskale p = 0.00). Učitelji procjenjuju kompetencije potrebne za planiranje sata TZK-a, motivacijske kompetencija te osobne i socijalne kompetencije višima - u odnosu na studente.

U Grafikonu 1 prikazan je udio odgovora ispitanika na varijablu: *Što smatrate da bi bilo dobro provesti tijekom učiteljskog studija, kako bi se poboljšale vaše kompetencije za provođenje sata TZK-a?* Ispitanicima su ponuđeni sljedeći od-

govori: 1. više kolegija iz kineziološkog područja, 2. više prakse iz kineziološkog područja, a ako niti jedan od ova dva ponuđena odgovora nije odgovarao njihovom mišljenju, mogli su napisati vlastiti odgovor pod opcijom 3. „ostalo“.

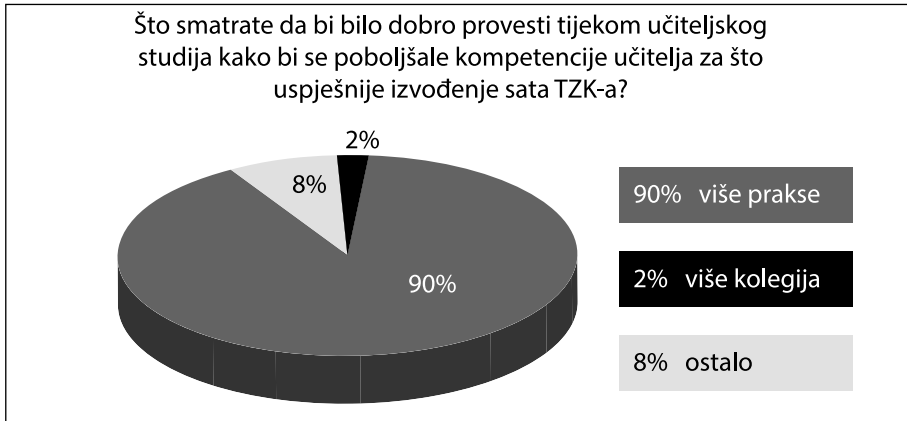
TABLICA 4. Razlike u procjeni subskala i ukupne skale kompetencija potrebnih za provedbu sata TZK-a između učitelja i studentica učiteljskog studija (rezultati t-testa)

SUBSKALE	AS _{učiteljice}	AS _{studentice}	t	df	p
Kompetencije potrebne za provedbu sata TZK-a	4.43	4.23	1.28	98	0.20
Kompetencije potrebne za planiranje sata TZK-a	4.31	3.99	3.27	98	0.00*
Motivacijske kompetencije	4.85	4.52	4.33	98	0.00*
Osobne i socijalne kompetencije	4.60	4.17	5.86	98	0.00*
KOMPETENCIJE UKUPNO	4.51	4.22	4.20	98	0.00*

Legenda: AS_{učiteljice} – aritmetička sredina učiteljica; AS_{studentice} – aritmetička sredina studentica; t – rezultat t-testa; df – stupnjevi slobode; p – nivo značajnosti; * – označava statistički značajnu korelaciju između subskala i sumarne skale

Iz rezultata (Grafikon 1) vidljivo je kako većina ispitanika, njih 90 %, smatra da bi se njihove kompetencije za provođenje sata TZK-a poboljšale uvođenjem više prakse iz kineziološkog područja tijekom učiteljskog studija. Nadalje, 2% ispitanika dijeli mišljenje kako bi se njihove kompetencije za provedbu sata TZK-a poboljšale uvođenjem više kolegija iz područja kineziologije tijekom učiteljskog studija. Mali broj ispitanika (8 %) kao odgovor naveo je vlastito mišljenje na navedenu tvrdnju; neka od njihovih mišljenja sljedeća su: *suradnja sa sportskim školama koje se bave sportskim sadržajima za djecu; smatram da smo tijekom učiteljskog studija imali dovoljno i kolegija i prakse iz kineziološkog područja i smatram da je udio predmeta iz kineziološkog područja tijekom učiteljskog studija dovoljno zastupljen.*

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju kako učitelji svoje ukupne kompetencije procjenjuju izrazito visokima, a studenti visokima. Slično je dobiveno i u istraživanju Čepić i Kalin (2017), gdje se navodi kako hrvatski učitelji vlastite profesionalne kompetencije procjenjuju visokima. Nadalje, iz rezultata provedenog istraživanja možemo zaključiti kako i učitelji i studenti izrazito



GRAFIKON 1. Udio dobivenih odgovora na temelju tvrdnje ispitanika za provođenje aktivnosti tijekom učiteljskog studija za razvoj kompetencija budućih učitelja, potrebnih za što uspješnije izvođenje sata TZK-a

visokima procjenjuju svoje kompetencije koje se ogledaju u obliku odobravanja te poticanja učenika na postizanje što boljih rezultata, davanja pohvala, poštovanja učenika i njihovih osjećaja te u održavanju pozitivnog ozračja za vrijeme nastavnog sata. I u istraživanju provedenom na učiteljima grada Osijek, većina učitelja potiče stvaranje pozitivnog razrednog ozračja temeljenog na međusobnom poštivanju, poticanju, kao i razumijevanju te pomoći (Peko i sur., 2007).

Nadalje, rezultati ukazuju kako i dubrovački učitelji i studenti Sveučilišta u Zadru najnižima procjenjuju svoje kompetencije koje se odnose na pravilan i prikladan odabir ciljeva, zadaća i aktivnosti svakog pojedinog sata TZK-a. U istraživanju koje su proveli Stojanović i Zdravković (2012) uočen je sličan problem u području planiranja i provedbe sata TZK-a, pa se u navedenom istraživanju ističe potreba povećanja broja predavanja u okviru kolegija kinziološke metodike usmjerenih k stjecanju kompetencija koje su temelj poboljšanja planiranja i provedbe predmeta TZK-a. Manja razina kompetentnosti učitelja za izradu i osmišljavanje kurikulumskog plana i programa dobivena je i u istraživanju koje je provedeno na učiteljima Osječko-baranjske županije i učiteljima iz Bosne i Hercegovine (Topić, 2016). U istraživanju koje je provedeno na populaciji predmetnih nastavnika TZK-a, uočeno je kako i oni najnižima procjenjuju svoje kompetencije vezane uz planiranje sata TZK-a, dok su najvišima ocijenili svoje kompetencije za provedbu sata TZK-a (Al-Tawel i

AlJaafreh, 2017). Dobiveni rezultati na uzorku predmetnih nastavnika mogu se obrazložiti činjenicom da predmetni nastavnici TZK-a imaju tijekom studija više kolegija koji ih usavršavaju u praktičnoj primjeni usvojenih teorijskih motoričkih znanja, a vrstan praktičar suveren je kod opisa strukture motoričkog gibanja i demonstracije istog, što, dakako, uvelike određuje i njihove kompetencije potrebne za provedbu sata TZK-a. Učitelji koji su kreativni efikasno bi mogli unaprijediti i poboljšati razinu svojih kompetencija planiranja. Primjerice, u slučaju smanjenih mogućnosti i loših uvjeta za provođenje sata TZK-a, učitelji bi mogli osmisliti kreativno rješenje ili na kreativan način maksimalno iskoristiti uvjete i mogućnosti koje su im ponuđene. Nadalje, kada škola ne bi imala dvoranu, učitelj bi trebao biti kompetentan u osmišljavanju sata TZK-a u učionici ili izvan učionice - na temelju stvaranja ideje o tome gdje, kako i kada bi se sat mogao provesti. Također, kreativan učitelj primjenjivati će različite motoričke igre koje će učenike motivirati da se što aktivnije uključe u samu provedbu sata TZK-a. Autori Sáenz-López Bunuel i sur. (2009) i Romero Cerezo i sur. (2011), ističu kako je - prema procjeni budućih nastavnika TZK-a - kreativnost procijenjena kao izrazito bitna kompetencija za planiranje i programiranje nastave.

Osim navedenog, prema rezultatima provedenog istraživanja, učitelji s područja Dubrovnika svoje osobne i socijalne kompetencije rangiraju boljima u odnosu na kompetencije potrebne za provedbu sata, dok je kod studenata obrnuta situacija. Studenti Sveučilišta u Zadru smatraju kako su kompetentniji za poučavanje i demonstraciju vještina, u načinu na koji tumače sadržaje i načinu na koji prilagođavaju ciljeve, zadaće i aktivnosti svakog pojedinog sata TZK-a, a lošiji su u kompetencijama koje se odnose na njihov način govora, način opuštanja s učenicima te na metode kojima se služe kako bi održali disciplinu u razredu. Jedan od mogućih razloga zašto studenti razredne nastave svoje kompetencije potrebne za planiranje sata TZK-a procjenjuju nižima, može biti jer nemaju dovoljno praktičnog znanja iz kineziološkog područja. U tom smislu studenti bi bili puno kompetentniji za planiranje sata TZK-a kada bi za vrijeme obrazovanja na učiteljskom studiju bila organizirana praksa u većem opsegu u školi iz kineziološkog područja; tako bi studenti usvojeno teorijsko znanje mogli primijeniti u različitim novonastalim situacijama. U istraživanju koje su proveli Šumanović i sur. (2016), predlaže se organizacija većeg broja stručnih seminara namijenjenih učiteljima tematski iz područja kineziologije, a u cilju povećanja predmetno-specifičnih kompetencija učitelja. Na taj način povećala

bi se i motivacija učitelja za uspješniju provedbu nastave TZK-a. Problematiku nedostatnih kompetencija učitelja za izvođenje predmetnog područja TZK ističu i autori Harris i sur. (2012) te smatraju da se u budućnosti tome treba više posvetiti. Peklaj (2015) ističe kako bi izobrazba budućih učitelja i njihovo cjeloživotno usavršavanje trebalo biti primarna zadaća u zemljama Europske unije - kako bi se ostvarili što kvalitetniji obrazovni ishodi.

Uzimajući u obzir rezultate t-testa vidljivo je kako učitelji iz Dubrovnika (AS = 4,85) procjenjuju svoje kompetencije potrebne za provođenje sata TZK-a statistički značajno višima u odnosu na studente razredne nastave Sveučilišta u Zadru (AS = 4,52). Jedan od razloga može biti jer učitelji imaju više iskustva i znanja o provedbi sata TZK-a, bolje su upoznati s načinima rada, metodama rada, sadržajima koji se primjenjuju na satu TZK-a, kao i samim uvjetima rada. Nažalost, studenti posjeduju teorijsko znanje koje pri primijeni u praksi često rezultira neprimjerenim postavljanjem nastavnih ciljeva i zadaća. Uz navedeno, rezultati t-testa ukazuju kako učitelji (AS = 4,60) procjenjuju svoje motivacijske kompetencije višima u odnosu na studente (AS = 4,17). Učitelji posjeduju više znanja o efikasnom poticanju i motiviranju učenika na postizanje što boljih rezultata na satu TZK-a. Može se pretpostaviti da studentima razredne nastave nedostaje prakse kojom bi usvajali različite načine ophođenja s učenicima kroz interakciju koja bi posljedično pogodovala poboljšanju razvoja njihovih motivacijskih kompetencija. Nadalje, prema rezultatima t-testa, učitelji imaju bolje osobne i socijalne kompetencije u odnosu na studente. Upravo suprotno od rezultata dobivenih u ovom istraživanju, Rijavec i sur. (2006) ističu kako studenti procjenjuju svoje kompetencije boljima u odnosu na učitelje. Navedeno se objašnjava činjenicom da učitelji početnici doživljavaju ono što se zove „šok realnosti“, stoga su svoje kompetencije procijenili lošijima, a studenti imaju određena očekivanja i procjenjuju svoj posao različito u odnosu na iskustva koje doživljavaju kao učitelji-početnici. Statistički značajne razlike u procjeni usvojenih generičkih i predmetno-specifičnih kompetencija između populacije učitelja i studenata dobivene su i u istraživanju Jenko Miholić (2017), gdje se navodi kako učitelji dodjeljuju više vrijednosti razini usvojenosti određenih kompetencija, a autorica zaključuje kako je takav rezultat logičan i očekivan, s obzirom na veće iskustvo učitelja i već protekli staž u učiteljskoj profesiji, u odnosu na studente.

Važan dio istraživanja odnosi se na stav ispitanika o tome što bi konkretno moglo pridonijeti boljim kompetencijama učitelja (Grafikon 1), gdje se

veliki udio ispitanika slaže kako bi tome doprinijelo uvođenje više prakse iz kineziološkog područja za vrijeme učiteljskog studija. Ovaj rezultat može dati smjernice za unapređenje programa učiteljskih studija. Blažević (2016) u istraživanju zaključuje kako se učitelji smatraju kompetentnima u pogledu svog profesionalnog djelovanja s otvorenim mogućnostima za daljnji profesionalni napredak. Također, smatraju da bi učitelji trebali imati više kompetencija u području rada s djecom s poteškoćama i s darovitom djecom. Budući da se proces učenja i stjecanja profesionalne kompetencije veže uz pojam cjeloživotnog učenja kao proces kontinuiranog osobnog usavršavanja, učitelji bi trebali uočavati moguće pogreške u svom radu koje valja ispraviti te pronalaziti nove načine poučavanja kojima bi se pogreške izbjegle. Chen (2006) smatra da su individualni angažman i aktivna participacija u osobnom profesionalnom razvoju dvije veoma bitne stavke ako učitelji žele ići u korak s aktualnim spoznajama supstratne znanosti i žele odgovoriti postojećim zahtjevima odgojno-obrazovnog sustava.

Može se zaključiti kako su rezultati provedenog istraživanja optimistični, budući da su i učitelji i studenti kompetencije procijenili visokima ili izrazito visokima, no prostora za poboljšanje postoji u obliku stjecanja više kompetencija za što bolje planiranje sata TZK-a, te u obliku poboljšanja osobnih i socijalnih te motivacijskih kompetencija kod studentske populacije.

ZAKLJUČAK

Učitelji i njihove kompetencije imaju ključnu ulogu u ostvarivanju kvalitetnog obrazovanja, a razine kompetencija koje učitelji posjeduju utječu na postignuća učenika. Kako bi učenici ostvarili odgojno-obrazovne ishode predviđene kurikulumom predmeta TZK, potrebno je utvrditi razinu kompetencija učitelja te ciljano djelovati na usavršavanju studijskih programa i programa cjeloživotnog usavršavanja namijenjenih učiteljima. Prema Asun, Chivite i Romero (2020), percepcija kompetencija stečenih tijekom školovanja učitelja može bitno utjecati na buduću kvalitetu obrazovanja. Razvoj ključnih kompetencija učitelja predstavlja temelj u procesu njihove prilagodbe na suvremeno odgojno-obrazovno okruženje (Cañadas, Santos-Pastor & Castejón, 2019).

Rezultati istraživanja pokazali su kako učitelji u primarnom obrazovanju svoje ukupne kompetencije procjenjuju izrazito visokima, a studenti visokima.

Učitelji visokima procjenjuju svoje kompetencije za provedbu i planiranje sata TZK-a, a izrazito visokima procjenjuju motivacijske te osobne i socijalne kompetencije. Studenti procjenjuju visokima svoje kompetencije provedbe, kompetencije planiranja te osobne i socijalne kompetencije, a izrazito visokima procjenjuju motivacijske kompetencije. Testiranjem razlika utvrđeno je kako postoje statistički značajne razlike u tri subskale: kompetencijama potrebnim za provođenje sata TZK-a, motivacijskim kompetencijama te osobnim i socijalnim kompetencijama. Učitelji razinu svojih kompetencija za te tri subskale procjenjuju višima u odnosu na studente. Nadalje, istraživanjem je utvrđeno kako ispitanici dijele mišljenje da bi tijekom učiteljskog studija trebalo uvesti više prakse iz kineziološkog područja - kako bi se poboljšale i unaprijedile njihove kompetencije. Može se zaključiti kako su dobiveni rezultati optimistični, posebno oni koji se odnose na motivacijske kompetencije učitelja.

Buduća istraživanja trebala bi biti usmjerena konstrukciji i validaciji mernih instrumenata kojima bi se opširnije i detaljnije procjenjivale kompetencije učitelja. Interesantno bi bilo istražiti koje kompetencije su učiteljima potrebne kako bi odgovorili zahtjevima suvremene škole. Treba istaknuti da su rezultati ovog istraživanja dobiveni na prigodnom uzorku ispitanika te se ne mogu generalizirati, stoga njihovu interpretaciju treba sagledati u tom kontekstu.

Utvrđivanje razine kompetencija učitelja u tjelesnom i zdravstvenom odgojno- obrazovnom području može pridonijeti što boljoj izradi programa učiteljskih studija. Izrada kvalitetnijih programa omogućila bi produkciju upravo onih generičkih i predmetno specifičnih kinezioloških kompetencija za koje je utvrđeno da su na nižem nivou. Na taj način utjecalo bi se na optimalno stjecanje i razvoj kompetencija potrebnih za što kvalitetniji rad učitelja u primarnom obrazovanju.

LITERATURA

- ALIĆ, J. (2017). Gender Differences in Goal Orientation Between High School students in Physical Education Classes. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Časopis za Odgoj i obrazovanje*, 19 (2): 171-188.
- ALIĆ, J., PETRIĆ, V. I BADRIĆ, M. (2016). Tjelesna i zdravstvena kultura u osnovnom školstvu: analiza propisanih nastavnih sadržaja. *Napredak*, 157 (3), 341-359.
- ALTAWHEEL, A., & ALJA'AFREH, A. (2017). *Competencies in Physical Education Teaching: An Investigation of Teachers' Perceptions in the Southern Governorates of Jordan*. *Journal of Studies in Education*, 7: 213-234.
- ASÚN, S., CHIVITE, M., & ROMERO, M. (2020). Perceptions of Professional Competences in Physical Education Teacher Education (PETE). *Sustainability*, 12(9): 1-13.
- BLAŽEVIĆ, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 6(7): 119-132.
- CAÑADAS, L., SANTOS-PASTOR, M. L., & CASTEJÓN, F. J. (2019). Physical Education Teachers' Competencies and Assessment in Professional Practice. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 139: 33-41.
- CETINIĆ, J. I POLANČEC, J. (2007). Utjecaj motivacije, ciljne orijentacije i motivacijske klime na kondicijski trening mlađih dobnih skupina. U: Jukić, I., Milanović, D., Šimek, S. (ur.). *Zbornik 5. godišnje međunarodne konferencije Kondicijska priprema sportaša*, (352-354). Zagreb: Kineziološki fakultet u Zagrebu.
- CHEN, W. (2006). Teachers' knowledge about and views of the national standards for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25: 120-142.
- ČEPIĆ R. I KALIN J. (2017). *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- FINDAK, V. (1999). *Metodika tjelesne i zdravstvene kulture; Priručnik za nastavnike tjelesne i zdravstvene kulture*. Zagreb: Školska knjiga.
- HARRIS, J., CALE, L., I MUSSON, H. (2012). The predicament of primary physical education: a consequence of 'insufficient' ITT and 'ineffective' CPD?. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4): 367-381.
- HRVATIĆ, N. (2007). *Škola za budućnosti: nove kompetencije učitelja*. Križevci: HPKZ.

- JENKO MIHOLIĆ, S. (2017). *Kineziološke kompetencije učitelja primarnog obrazovanja u Republici Hrvatskoj* (Disertacija). Kineziološki fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- LASIĆ, K. (2015). Uloge nastavnika u tradicionalnoj i kvalitetnoj školi. *Puto-kazi*, 3(2): 101-110.
- MARKUŠ, D., NELJAK, B. I TRSTENJAK, B. (2008). Planiranje, programiranje i pripremanje nastave tjelesne i zdravstvene kulture pomoću računala. U: Neljak, B. (ur.). Zbornik radova 17. ljetne škole kineziologa Republike Hrvatske (328-333). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Kineziološki fakultet.
- MARTÍNEZ-RICO, G., ALBEROLA-ALBORS, M., PÉREZ-CAMPOS, C., GONZÁLEZ-GARCÍA, R. J. (2022). Physical Education Teachers' Perceived Digital Competences: Are They Prepared for the Challenges of the New Digital Age?. *Sustainability*, 14, 321.
- NARODNE NOVINE (2019). Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet tjelesne i zdravstvene kulture za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj (NN 27/2019).
- PEKLAJ, C. (2015). Teacher competences through the prism of educational research. *CEPS Journal*, 5(3): 183-204.
- PEKO, A., MLINAREVIĆ, V., SABLJIĆ, M. (2007). Učitelj i zahtjevi nastavnih kompetencija prema HNOS-u. U: Babić, N. (ur.), Kompetencije i kompetentnost učitelja, (327-335). Osijek: Učiteljski fakultet u Osijeku.
- PELLEREY, M. (2007). Poučavati i naučiti kompetencije. *Kateheza* 29(3): 256-263.
- RIJAVEC, M., MILJEVIĆ-RIĐIČKI, R. I VIZEK-VIDOVIĆ, V. (2006). Profesionalna vjerovanja i samoprocjena kompetencija studenata - budućih učitelja i učitelja početnika. *Odgojne znanosti*. 8 (1): 159-170.
- ROMERO CEREZO, C., ZAGALAZ SÀNCHEZ, L., ROMERO RODRIGUEZ, M. N., & MARTINEZ LÒPEZ, E. J. (2011). Importance of the professional competencies of the Primary Teachers in Physical Education expressed by the students. *Retos Nuevas tendencias en Educaciòn Fisica, Deporte y Recreaciòn*, 19: 62-68.
- SÀENZ-LÒPEZ BUNUEL, P., CARMONA MARQUEZ, J., CORONEL LLAMAS, J. M., FUNTES-GUERRA, J. G., SIERRA ROBLES, A., & CASTILLO VIERA, E. (2009). The opinion about the evolution in the student skills in the Physical Education and Sports Master. *Revista de Ciencias del Deporte*, 5 (3): 123-135.

- SELAČ BAGARIĆ, E., PRIJATELJ, K. & BULJAN FLANDER, G. (2022). Kurikulum tjelesne i zdravstvene kulture u funkciji tjelesnog i psihičkog zdravlja učenika. *Varaždinski učitelj : digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5 (8), 62-74.
- STOJANOVIĆ, S. I ZDRAVKOVIĆ, D. (2012). The Self-assessment of Personal Competences of Physical Education Teachers. *Facta Universitates*, 10 (2): 141-149.
- SUZIĆ, N. (2010). Osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. *Vaspitanje i obrazovanje- časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 11 (1): 111-122.
- SUZIĆ, N. (2014). Kompetencije za život u 21.stoljeću i školski ciljevi učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1): 111-122.
- ŠTEH, B., KALIN, J. I ČEPIĆ, R. (2017). Perspectives of teachers on the reputation of their profession in society. U: Mena, J., García-Valcárcel, A., García-Peñalvo, F. & Martin del Pozo, M. (ur.) Search and research: teacher education for contemporary contexts. (129-137). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- ŠUMANOVIĆ, M., TOMAC, Z. I KOŠUTIĆ, M. (2016). Primary School Teacher's Attitudes about Difficulties in Physical Education (PE). *Croatian Journal of Education*, 18 (1): 177-191.
- TOPIĆ, A. (2016). *Pedagoške kompetencije učitelja primarnog obrazovanja*. (Diplomski rad), Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti.
- TUL, M., LESKOŠEK, B., JURGAK, G. I KOVAČ, M. (2015). Perceived Importance of Slovenian Physical Education Teachers' Professional Competencies. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi - Hacettepe University Journal of Education*, 30(1): 268-281.
- VIDRANSKI, T., ŠUNDA, M. I OTKOVIĆ, P. (2020). *Planiranje i programiranje u Tjelesnoj i zdravstvenoj kulturi. Skripta-Recenzirani nastavni materijal*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.
- VALEŃIĆ ZULJAN, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika*, 52 (2): 122-141.
- VIZEK VIDOVIĆ, V. (2009). Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji. U: V. Vizek Vidović, (ur.). Poglavlje u knjizi: *Planiranje kurikuluma usmjerenog na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika* (33-48). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

TEACHERS' COMPETENCIES FOR CONDUCTING PHYSICAL EDUCATION CLASSES

Jelena ALIĆ

University of Zadar, Department of Teacher Education, Zadar

Nina PETKOVIĆ

Catholic Primary School "Ivo Mašina", Zadar

Gordana IVKOVIĆ

University of Zadar, Center for Student Sports and Exercise, Zadar

ABSTRACT

KEYWORDS:

competencies; students; teachers; Physical Education; differences.

The teacher's competencies in the classroom for the Physical education area are divided into generic and subject-specific. Generic competencies refer to general competencies and include theoretical and practical knowledge, while subject-specific competencies refer to the application of knowledge of the substrate science of the subject area in order to perform the set tasks. In previous research, statistically significant differences were found between the assessment of the level of competencies of teachers and students. The aim of this research was to determine the level of competencies of teachers and students required for conducting Physical Education (PE) classes and to determine the differences in the level of assessed competencies between teachers and students. The participants in the research were primary school teachers from Dubrovnik and students of fifth year from Department for Teacher Education. The level of teacher and student competencies for the implementation of PE classes was assessed indirectly using the Croatian version of the Competencies in Physical Education Teaching: Questionnaire (Al-Tawel and AlJaafreh, 2017). The results of the research showed that teachers assess their overall competencies as extremely high (AM = 4.52) and students as high (AM = 4.23). Regarding the subscales of the questionnaire, it was obtained that teachers rate their competencies for the implementation (AM = 4.34), and planning of the PE class (AM = 4.30) as high, and motivational competencies (AM = 4.85) and personal and social competencies (AM = 4.60) as extremely high. Students rate their implementation competencies (AM = 4.22), planning competencies (AM = 4.00) and personal and social competencies (AM=4.17)

as high, and motivational competencies rated extremely high (AM = 4.51). Testing the differences, it was determined that there are statistically significant differences in three subscales: competencies required for conducting a PE class, motivational competencies, and personal and social competencies. Teachers rate their competencies for these three subscales higher than students. Furthermore, research has established that examinees share the opinion that during the teachers' study more practice of Kinesiology areas should be introduced to improve and enhance their competence necessary to implement the PE classes. The results of the research can help to design a more effective curriculum of Teacher Education aimed at improving the competencies that will be acquired by future primary school teachers.

Hrvatska nastava u inozemstvu: stanje i perspektive

Rona BUŠLJETA KARDUM

Fakultet hrvatskih studija, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb

Renata BURAI

Akademija likovnih umjetnosti, Sveučilište u Zagrebu, Zagreb

Ivana SKENDER

Osnovna škola Đurđevac, Đurđevac

UDK: 37.091.3:811.163.42>(100)

DOI: 10.15291/ai.3879

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 23. veljače 2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

Hrvatska nastava u inozemstvu; koordinatori; nastavničke kompetencije; poučavanje; učitelji

Hrvatska nastava u inozemstvu organizira se od 90-ih godina prošloga stoljeća za djecu i mlade hrvatskih iseljenika u svrhu učenja i njegovanja materinskoga jezika i hrvatske kulturne baštine. Brojne su specifičnosti odgojno-obrazovanog djelovanja u okviru Hrvatske nastave u inozemstvu, međutim, u hrvatskoj se znanstvenoj i stručnoj literaturi vrlo malo pisalo o načinu organizacije i posebnostima koji takav oblik nastave nosi. Stoga će se u ovome radu prikazati okvir ustroja Hrvatske nastave u inozemstvu, a izdvajanjem poslova učitelja i koordinatora, kao nositelja Hrvatske nastave u inozemstvu, ukazati na sve njezine posebnosti.

Kako bismo zaključili o trenutnom položaju Hrvatske nastave u inozemstvu, u radu će se prezentirati i usporediti broj učitelja i nastavnih mjesta u zadnjih pet godina u svim zemljama gdje je ona organizirana. Dostupni podatci nadležnoga Ministarstva o broju nastavnih mjesta i učitelja otkrivaju porast broja nastavnih mjesta u Europi i svijetu, kao i porast broja učitelja u zadnjih pet godina, što dodatno naglašava važnost Hrvatske nastave u inozemstvu i potrebu pridavanja veće pozornosti takvoj nastavi – kako od strane nadležnih institucija, tako i od znanstvenika, pa i šire javnosti.

UVOD

Hrvatska nastava u inozemstvu predstavlja vezu između djece i mladih hrvatskih iseljenika s hrvatskim jezikom i kulturom. Iako je cilj Hrvatske nastave u inozemstvu poučavanje hrvatskoga jezika i kulture, ona predstavlja puno više od toga: sredstvo je otpora jezičnoj i kulturnoj asimilaciji djece i mladih hrvatskih iseljenika i svojevrsno je inicijalno mjesto okupljanja, suradnje, komunikacije i zajedničkih aktivnosti učitelja, djece i roditelja hrvatskoga podrijetla. Hrvatsku nastavu u inozemstvu u potpunosti ili djelomično financira i organizira Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Nadležno Ministarstvo nastoji procesom kvalitetne selekcije, pripremnim seminarima i praćenjem rada učitelja voditi računa o kvaliteti provođenja Hrvatske nastave u inozemstvu. Ipak, nerijetko se, zbog određenih specifičnosti ove nastave, ne uspijeva adekvatno odgovoriti na sve elemente koje zahtijeva njezina uspješna organizacija i realizacija.

Unatoč važnosti Hrvatske nastave u inozemstvu, kod nas se u znanstvenoj i stručnoj literaturi pronalazi malo radova koji se bave organizacijom, posebno stima te ulogama i zadacima učitelja i koordinatora Hrvatske nastave u inozemstvu. Osim toga, vrlo uskom krugu ljudi je poznat broj nastavnih mjesta, učitelja i koordinatora Hrvatske nastave u inozemstvu. Tako je, primjerice, malo poznato da se ona provodi u za to posebno ustupljenim prostorima po različitim gradovima u Europi i svijetu, a - s obzirom na to - mjesta održavanja nazivaju se nastavnim mjestima. Zbog toga smo ovim radom željeli dati pregled načina organizacije i posebnosti Hrvatske nastave u inozemstvu te zadatke s kojima su suočeni učitelji i koordinatori kao jedni od najodgovornijih čimbenika za njezinu uspješnu realizaciju. Također, s obzirom na rezultate nedavno provedenoga popisa stanovništva Republike Hrvatske koji ukazuju na ozbiljno smanjenje broja Hrvata u domovini, željeli smo vidjeti dolazi li, s obzirom na tu situaciju, do povećanja broja nastavnih mjesta, a onda i učitelja Hrvatske nastave u inozemstvu zadnjih pet godina.

ORGANIZACIJA HRVATSKE NASTAVE U INOZEMSTVU

Djeca i mladi hrvatskih iseljenika imaju *Ustavom Republike Hrvatske* zajamčeno pravo na obrazovanje na hrvatskom jeziku i pismu te pravo na učenje o

hrvatskoj povijesti i kulturi (NN 56/1990). Takav oblik školovanja propisan je i *Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* kao nastava hrvatskoga jezika i kulture te službeno nosi naziv Hrvatska nastava u inozemstvu (NN125/12, čl. 47). Hrvatska nastava u inozemstvu (dalje HNuI) počela je djelovati 1990. godine i u početcima se izvodila u četiri europske države (Bušljeta Kardum i sur., 2021: 83), dok je danas organizirana u dvadeset i tri države svijeta. Prema podatcima Ministarstva znanosti i obrazovanja za 2021./2022. godinu najveći je broj nastavnih mjesta u Njemačkoj, Švicarskoj te Italiji (u državama u kojima MZO organizira nastavu).

Primarni je cilj HnuI-a očuvanje hrvatskoga nacionalnoga identiteta i razvijanje osjećaja pripadnosti hrvatskome narodu kod djece i mladih hrvatskog iseljništva. HNuI, ovisno o državi u kojoj se provodi, organizirana je na različite načine. Najčešće se provodi pod nadležnošću Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Međutim, postoji i model prema kojem je HNuI organizirana zahvaljujući hrvatskim zajednicama u inozemstvu i s njima povezanim katoličkim misijama (Australija, Kanada, SAD). HNuI se najčešće organizira tako što se integrira u odgojno-obrazovni sustav određene države uz financijsku potporu Republike Hrvatske. Pri tome nadležno Ministarstvo pruža potporu održavanju nastave kupnjom udžbenika, radnih bilježnica i drugih nastavnih materijala, a u pojedinim državama – uz odobrenje njihovih obrazovnih vlasti – djelomično se financira rad učitelja (Austrija, Crna Gora, Makedonija, Italija, Slovačka, Srbija, Rumunjska) (Bošnjak i Süto, 2012: 15). Iznimke od navedenog modela su Danska, Švedska i Finska koje u potpunosti financiraju hrvatsku nastavu, budući da je ona sastavni dio njihovog odgojno-obrazovnog sustava (Bošnjak i Süto, 2012: 14).

Prvi program Hrvatske nastave u inozemstvu nastao je 1995. godine i nosio je naziv *Program hrvatskog jezika i kulture za hrvatske dopunske škole u inozemstvu*. Danas se Hrvatska nastava u inozemstvu izvodi prema ciljevima, ishodima i sadržajima propisanim *Kurikulumom hrvatske nastave u inozemstvu*, uz uvažavanje *Zakona o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi* Republike Hrvatske, uvažavanje propisa zemalja u kojima se provodi Hrvatska nastava te međunarodnih ugovora (NN 125/12, čl. 47). *Kurikulum hrvatske nastave u inozemstvu* donesen je 2003., a počeo se primjenjivati 2004. godine. Taj je temeljni obrazovni dokument HNuI-a podijeljen na tri razine obrazovanja za učenike od 1. do 12. razreda, što bi odgovaralo nastavi od prvog razreda osnovne škole do četvrtog razreda srednje škole u Republici Hrvatskoj. Za sve

tri navedene razine obrazovanja *Kurikulum hrvatske nastave u inozemstvu* donosi sadržaje za hrvatski jezik i književnost te sadržaje iz povijesti, geografije, likovne i glazbene umjetnosti, čijom se integracijom ima za cilj obuhvatiti povijesna, kulturna i prirodna baština Republike Hrvatske. *Kurikulum* je metodološki razrađen tako da obuhvaća sve bitne segmente za uspješno provođenje nastavnoga procesa. U tom pogledu, *Kurikulum* – uz propisane tematske cjeline i uz njih vezane sadržaje – sadrži i propisana očekivana postignuća učenika, literaturu i izvore za pripremu i izvođenje nastave, katalog znanja učenika, didaktičko-metodičke smjernice za izvođenje nastave te upute za evaluaciju odgojno-obrazovnih postignuća učenika i kurikuluma. Unatoč inovativnosti koju je *Kurikulum hrvatske nastave u inozemstvu* uveo prije više od petnaest godina, danas je potrebna njegova aktualizacija u skladu sa suvremenim odgojno-obrazovnim postavkama, novim odgojno-obrazovnim dokumentima Republike Hrvatske te promjenama na širem društvenom planu.

POSEBNOSTI HRVATSKE NASTAVE U INOZEMSTVU

Posebnosti HNUI-a mogu se iščitati iz načina odabira učitelja koji će tu nastavu izvoditi, kao i iz poslova koji se od tih učitelja očekuju.

Prvi korak u odabiru učitelja raspisivanje je Javnoga natječaja za izbor učitelja za rad u HNUI-u koji raspisuje Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. Prema *Pravilniku o uvjetima i postupku izbora učitelja za rad u hrvatskoj nastavi u inozemstvu* (NN 87/08) takvu nastavu mogu izvoditi osobe koje, uz ispunjene opće uvjete, imaju odgovarajuću razinu obrazovanja, i to za: učitelja razredne nastave, učitelja hrvatskog jezika, učitelja povijesti, ili odgovarajuću razinu obrazovanja za nastavnika hrvatskoga jezika ili nastavnika povijesti, te koji vladaju jezikom zemlje u koju se upućuju ili jednim stranim jezikom navedenim kao natječajni uvjet. Pristupnici koji zadovoljavaju osnovne uvjete iz Javnoga natječaja prolaze kroz daljnju selekciju, što pretpostavlja pisani dio provjere temeljnih kompetencija u četiri dijela i razgovor pristupnika s posebnim povjerenstvom. Prva dva dijela pisanoga ispita obuhvaćaju pitanja iz opće kulture te hrvatskoga jezika, povijesti, kulture i geografije, dok se treći i četvrti dio odnosi na pisanje dvaju eseja od kojih je jedan na hrvatskom jeziku, a drugi na jeziku zemlje za koju se pristupnik kandidira.

Nakon uspješno riješenog pisanog ispita slijedi razgovor pristupnika sa

Stručnim povjerenstvom za izbor učitelja za rad u HNuI-u, tijekom kojega bi pristupnici trebali pokazati, uz stručne, i transverzalne kompetencije koje se još smatraju i temeljnim kompetencijama, a odnose se na komunikativnost, fleksibilnost, sposobnost donošenja odluka, stupanj emocionalne inteligencije, sposobnost snalaženja među ljudima, izražen pozitivan i fleksibilan stav pristupnika te komunikaciju na stranom jeziku (Calero López i Rodríguez-López, 2020.; Goggin i sur., 2019; Larraz i sur., 2017; Blamire i sur., 2017). Na prijedlog spomenutog Stručnog povjerenstva, ministar znanosti i obrazovanja donosi odluku o izboru učitelja Hrvatske nastave u inozemstvu, nakon čega se izabrani učitelji pripremaju za rad na jednodnevnim ili dvodnevnim seminarima u organizaciji Ministarstva znanosti i obrazovanja. Učitelji se na seminarima najčešće upućuju u rad temeljnim dokumentom prema kojem je organizirana HNuI, *Kurikulumom hrvatske nastave u inozemstvu*. Osim navedenog, na pripremnim seminarima za učitelje HNuI-a, organizirana su i tematska predavanja i/ili radionice koja održavaju predavači iz područja didaktike, relevantnih metodika ili stručnjaci za hrvatski jezik i književnost, kao i učitelji i koordinatori koji prezentiraju iskustvo rada u HNuI-u. Osim navedenog načina odabira i pripreme učitelja HNuI-a, važno je istaknuti kako *Pravilnik o uvjetima i postupku izbora učitelja za rad u hrvatskoj nastavi* (NN 87/08, čl. 4) omogućuje ministru znanosti i obrazovanja da donese odluku o izboru učitelja i bez raspisivanja javnog natječaja, kada za to postoji stvaran i važan razlog. Učitelji koji se biraju na taj način za rad u HNuI-u ne prolaze opisanu proceduru niti pohađaju pripreme seminare, već su u potpunosti ovisni o angažmanu, profesionalnim i osobnim kvalitetama koordinatora koji je zadužen za područje njihovih nastavnih mjesta.

POSLOVI UČITELJA HRVATSKE NASTAVE U INOZEMSTVU

Prema Ugovoru koji sklapaju s Ministarstvom znanosti i obrazovanja, učitelji HnuI-a izvode nastavu na temelju propisanog *Kurikuluma* za djecu hrvatskih građana u inozemstvu te su obavezni raditi puno radno vrijeme od 40 sati - od toga u neposrednoj nastavi 20 nastavnih sati tjedno (4 nastavna sata svakoga dana). Pored toga, učitelji su dužni obavljati i druge poslove po nalogu koordinatora ili nadležnog Ministarstva, u skladu sa sklopljenim ugovorom o radu:

- osmišljavanje i pripremu učeničkih slobodnih aktivnosti
- vođenje propisane školske dokumentacije
- dostavljanje točnih podataka o broju učenika, o nastavnim grupama i tjednoj satnici
- ispunjavanje uputa nadležnoga Ministarstva koje dobiva preko koordinatora
- izrađivanje plana rada i obaveza za tekuću školsku godinu te pisanje izvješća o ostvarenosti plana rada, u praksi tri puta tijekom školske godine.

Kako bi se dobio cjeloviti uvid u sve obaveze učitelja, nužno je izdvojiti još neke specifičnosti provođenja HnuI-a. HNuI učenici pohađaju dobrovoljno, a njen status u zemljama primateljicama nije jednak. Najčešće je to nastava koja se izvodi izvan okvira redovnog obrazovanja, što naglašava važnost intrinzične motivacije kada je u pitanju upis i pohađanje HnuI-a. Posebnost HnuI-a je i u tome što se izvodi u heterogenim grupama polaznika koji se razlikuju po uzrastu učenika, razini predznanja hrvatskoga jezika (nemalom broju učenika hrvatski jezik je drugi jezik), razini općeg predznanja, a često su u jednoj grupi djeca i mladi iz hrvatskih obitelji porijeklom iz različitih dijelova Republike Hrvatske ili Bosne i Hercegovine, s različitim hrvatskim tradicijama i s različitim materinskim, odnosno obiteljskim dijalektima. Kako bi uspješno odgovorio na sve ove izazove te, naravno, ostvario primarne i sekundarne ciljeve HnuI-a, učitelj HnuI-a dnevno mora pripremiti onoliko metodičkih priprema koliko ima obrazovnih razina u pojedinoj grupi učenika, pazeći da nastavni sat stručno, pedagoški, didaktički i metodički prilagodi sposobnostima i posebnostima učenika. Uz to treba istaknuti kako je *Kurikulum hrvatske nastave u inozemstvu* integrativan, što podrazumijeva da se uz hrvatski jezik i književnost uči o povijesti i geografiji Republike Hrvatske, o kulturnoj i prirodnoj baštini Hrvatske i Hrvata, hrvatskim tradicijama (nastavni sadržaji obrađuju se u omjeru 50 % tema i sadržaja iz hrvatskog jezika i književnosti: 20 % povijesnih i zemljopisnih tema: 20 % tema i sadržaja iz hrvatske kulture i tradicije: 10 % ostalih kroatoloških tema). Iz ovih je podataka razvidno kako učitelj treba biti dovoljno kompetentan da sve te sadržaje poveže, i na primjeren način prenese učenicima, ali i da je pripremanje za HNuI krajnje individualizirano i zahtjevno, te je nemoguće služiti se samo odobrenim udžbenicima/čitankama/vježbenicama, nego učitelji većinu svojih priprema kreiraju sami, kombinirajući razne izvore i literaturu - prema potrebama konkretnih učenika. Osim

pripremanja i izvođenja nastave, učitelji su dužni održavati redovnu (tjednu, a po potrebi i češću) komunikaciju s roditeljima učenika, organizirati barem tri roditeljska sastanka tijekom školske godine. U poslove učitelja HnuI-a spada: osmišljavanje i organiziranje tematskih radionica za djecu i/ili roditelje, kao i različite aktivnosti poput kvizova znanja, organizacije nogometnih turnira, organiziranje i režija dječjih predstava povodom blagdana, poput sv. Nikole i Božića, Majčinog dana, ili nekog blagdana koji obilježava konkretna hrvatska zajednica, organiziranje fašničkih aktivnosti/predstava, organizacija izleta na kraju školske godine ili terenske nastave u Republiku Hrvatsku itd. Također je vrlo važno da učitelji HnuI-a kontinuirano rade na promociji hrvatske nastave, posebice u hrvatskoj zajednici u nastavnim mjestima u koja su delegirani. Takve se promocije odvijaju bilo putem osobnih razgovora, porukama preko mobilnih aplikacija, bilo preko posebno kreiranih mrežnih stranica ili blogova, izrađivanjem i dijeljenjem letaka na mjestima gdje se okupljaju Hrvati, suradnjom s konzularnim predstavništvima Republike Hrvatske, kao i suradnjom s lokalnim hrvatskim udrugama kroz različita druženja, uskom suradnjom s hrvatskim svećenicima unutar misija Katoličke Crkve, pojavljivanjem na posebnim susretima koje organiziraju razni uredi za migracije/useljenike pojedine države i slično.

Koordinator Hrvatske nastave u inozemstvu i njegova uloga

Prema *Pravilniku o uvjetima i postupku izbora učitelja za rad u Hrvatskoj nastavi u inozemstvu* (NN 87/08, čl. 11) za područje na kojem hrvatsku nastavu izvode najmanje tri učitelja s punim radnim vremenom, može se imenovati koordinator hrvatske nastave. Za koordinatora hrvatske nastave u inozemstvu može biti imenovan učitelj koji ima, uz ostvarene opće uvjete propisane spomenutim Pravilnikom, i iskustvo rada od najmanje dvije godine u hrvatskoj nastavi (NN 87/08, čl. 11). Prema ugovoru kojega koordinator hrvatske nastave potpisuje s nadležnim Ministarstvom, njegovi poslovi sljedeći su:

- organiziranje hrvatske nastave
- praćenje realizacije izvođenja hrvatske nastave
- davanje mišljenja o uspješnosti rada učitelja, suradnja s hrvatskim diplomatsko-konzularnim predstavništvima, udrugama hrvatskih građana i obrazovnim vlastima u zemlji primateljici

- obavljati i druge poslove po nalogu Ministarstva, u skladu sa sklopljenim ugovorom o radu (NN 87/8, čl. 12),

što konkretno znači: definiranje kalendara rada u tekućoj školskoj godini, analiza brojnog stanja učenika, raspodjela/preraspodjela nastavnih mjesta, administrativni poslovi vezani za završetak i početak nove školske godine; sazivanje, organiziranje i vođenje sjednica učiteljskih vijeća, mentoriranje učitelja.

U praksi, obaveze i poslovi koordinatora daleko su širega opsega od ugovornih te zahtijevaju mnoge vještine i znanja. Od koordinatora se također očekuje da izvodi hrvatsku nastavu u barem jednom nastavnom mjestu: održava uspješan kontakt s obrazovnim i drugim relevantnim institucijama zemlje primateljice; vodi svoju organizacijsku i pedagošku dokumentaciju te pedagošku dokumentaciju učitelja za koje je zadužen; vodi materijalno-financijsko poslovanje koordinacije (putni i ostali materijalni troškovi na području svoje koordinacije); organizira i vodi razne sastanke na hrvatskom i stranom jeziku; održava stručno-pedagoške radionice, predavanja; inicira i koordinira svaku aktivnost na korist i promociju HnuI-a. Očekuje se da koordinador uspostavi kontakt s novoizabranim učiteljima i pomogne im u procesu prilagodbe na novi život i rad u inozemstvu. Ta se pomoć sastoji u detaljnom informiranju novih učitelja HnuI-a o životu i radu u inozemstvu, u aktivnom traženju i organiziranju stambenog smještaja za novoizaslane učitelje, detaljnom informiranju učitelja o njihovim pravima i statusu u zemlji primateljici, kao i povezivanju novih učitelja HnuI-a s predstavnicima njemačkih škola, predstavnikom školskog odbora hrvatske škole u mjestu održavanja itd.

Dakle, koordinatorova je primarna uloga biti pouzdana poveznica između Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske i akreditiranih učitelja HnuI-a, zbog što kvalitetnije realizacije svih ciljeva HnuI-a. Od koordinatora se također očekuje da surađuju s hrvatskim udrugama, katoličkim misijama, kao i udrugama zemlje primateljice te da rade na medijskoj promidžbi hrvatske nastave u svim dostupnim medijima (u medijima zemlje primateljice, hrvatskim medijima, HRT-u, tisku, društvenim mrežama...).

I učitelj i koordinador HnuI-a trebali bi imati, uz stručne i pedagoške kompetencije, dobro razvijene transverzalne kompetencije koje im omogućuju rad u multikulturalnom okruženju, izvrsne komunikacijske vještine, sposobnost dobrog funkcioniranja u timu, ali i sposobnost samostalnog donošenja

odluka u različitim situacijama, uspješno organizirati rad unutar koordinacije te odgovoriti na potrebe inkluzivnog obrazovanja (Čepić i sur., 2015; OECD, 2005).

Nastavna mjesta, učitelji i koordinatori Hrvatske nastave u inozemstvu, 2017./2018. – 2021./2022.

Prema podacima dobivenim od Ministarstva znanosti i obrazovanja o broju učitelja, koordinatora i nastavnih mjesta u zemljama u kojima se izvodi HnuI, možemo u proteklih pet godina primijetiti rast broja država u kojima se nastava organizira, kao i povećanje broja nastavnih mjesta i učitelja.

TABLICA 1. Broj nastavnih mjesta Hrvatske nastave u inozemstvu

Školska godina	2017./2018.	2018./2019.	2019./2020.	2020./2021.	2021./2022.
	broj nastavnih mjesta				
	f	f	F	f	f
Argentina- Republika Argentina	1	2	0	1	1
Australija	1	2	1	6	0
Austrija - Republika Austrija	7	7	8	3	4
Belgija - Kraljevina Belgija	2	5	4	0	5
Crna Gora	2	2	2	2	2
Čile - Republika Čile	0	0	0	1	3
Francuska - Francuska Republika	7	7	7	6	8
Italija- Talijanska Republika	13	16	12	19	19
Irska - Republika Irska	1	1	1	2	2
Južna Afrika - Republika Južna Afrika	0	0	0	0	1
Kanada	0	3	3	0	5
Luksemburg - Veliko Vojvodstvo Luksemburg	0	0	0	0	0

Makedonija - Republika Makedonija - Republika Sjeverna Makedonija 2.2019.	4	4	4	4	6
Nizozemska - Kraljevina Nizozemska	2	4	4	4	4
Norveška - Kraljevina Norveška	0	0	0	0	3
Njemačka - Savezna Republika Njemačka	200	191	207	130	194
Poljska - Republika Poljska	1	1	1	1	1
Rumunjska	1	3	1	3	3
Rusija - Ruska Federacija	1	1	1	1	2
SAD	0	5	5	0	0
Slovačka - Slovačka Republika	4	4	4	4	4
Slovenija - Republika Slovenija	5	11	6	10	11
Srbija Republika Srbija	8	6	6	5	11
Švedska - Kraljevina Švedska	0	0	0	0	0
Švicarska - Švicarska Federacija*	57	61	63	53	55
Ukrajina	0	0	0	0	1
Velika Britanija - Ujedinjeno Kraljevstvo Velike Britanije	0	2	1	4	1
Ukupno	317	338	341	259	346
Broj država u kojima je aktivna HNuI u organizaciji MZO-a	18	21	20	19	23

Iz Tablice 1 razvidno je kako se u razdoblju od 2017./2018. do 2021./2022. godine svake godine povećavao broj nastavnih mjesta u državama za koje

Ministarstvo znanosti i obrazovanja organizira HNuI. Od školske godine 2017./2018. broj država u kojima se organizira HnuI, s osamnaest država u 2021./2022., povećao se na dvadeset i tri države. Tako se, primjerice, po prvi put u školskoj godini 2021./2022. HNuI počela izvoditi u još tri države: Južnoj Africi, Norveškoj i Ukrajini. Također se iz Tablice 1 može primijetiti kako se u školskoj godini 2021./2022. povećao i broj nastavnih mjesta u Belgiji, Čileu, Francuskoj, Italiji, Irskoj, Kanadi, Sjevernoj Makedoniji, Nizozemskoj, Rusiji, Sloveniji i Srbiji - dok se u Austriji, Njemačkoj i Švicarskoj, u kojima je tradicionalno uvijek bilo najviše nastavnih mjesta, broj u prosjeku smanjio. Izuzetak je školska godina 2020./2021. tijekom koje u svim državama primateljicama dolazi do smanjenja broja nastavnih mjesta HnuI-a. Razloge tome možemo tražiti u pandemiji koju je izazvao COVID-19 i uvedenim ograničenjima u većini svjetskih država, a koje su se odrazile i na pohađanje nastave. Ipak, u razdoblju od pet godina broj nastavnih mjesta povećao se za oko 8 %. Razlog tome je zasigurno i povećan broj iseljenih Hrvata u inozemstvo u zadnjih nekoliko godina (prema podacima DZS-a, 2020.).

TABLICA 2. Broj učitelja hrvatske nastave u inozemstvu 2017./2018. - 2021./2022.

Školska godina	2017./2018.	2018./2019.	2019./2020.	2020./2021.	2021./2022.
	broj učitelja				
	f	f	f	F	f
Argentina - Republika Argentina	1	1	0	1	1
Australija	1	1	1	1	1
Austrija - Republika Austrija	3	3	3	3	3
Belgija - Kraljevina Belgija	2	2	1	1	1
Crna Gora	1	1	1	1	1
Čile - Republika Čile	0	0	0	1	1
Francuska - Francuska Republika	3	3	3	3	3
Italija - Talijanska Republika	3	5	3	5	6
Iraska - Republika Iraska	1	1	1	2	2

Južna Afrika - Republika Južna Afrika	0	0	0	0	1
Kanada	0	1	1	0	0
Luksemburg - Veliko Vojvodstvo Luksemburg	0	0	0	0	0
Makedonija - Republika Makedonija - Republika Sjeverna Makedonija 2.2019.	1	1	1	1	1
Nizozemska - Kraljevina Nizozemska	3	2	3	2	2
Norveška - Kraljevina Norveška	0	0	0	0	1
Njemačka - Savezna Republika Njemačka	44	43	45	41	48
Poljska - Republika Poljska	1	1	1	1	1
Rumunjska	1	1	1	1	1
Rusija - Ruska Federacija	1	1	1	1	1
SAD	0	1	0	0	0
Slovačka - Slovačka Republika	1	1	1	1	1
Slovenija - Republika Slovenija	1	2	2	2	2
Srbija Republika Srbija	3	3	3	3	5
Švedska - Kraljevina Švedska	1	0	0	0	0
Švicarska - Švicarska Federacija*	13	14	14	13	12
Ukrajina	0	0	0	0	1
Velika Britanija - Ujedinjeno Kraljevstvo Velike Britanije	1	1	1	1	1
Ukupno učitelja HnuI-a	86	89	87	85	97

Potreba za učiteljima HnuI-a ovisi o zainteresiranosti hrvatskoga stanovništva u inozemstvu za pohađanje programa hrvatskoga jezika i kulture, tj. o broju djece koja bi nastavu pohađala. Potrebno je istaknuti kako HNuI ne pohađaju isključivo djeca hrvatskih iseljenika, koja stalno i ili privremeno borave izvan domovine, već i druga djeca koja imaju temeljno predznanje hrvatskoga jezika te žele učiti o hrvatskoj kulturi (Bošnjak i Süto, 2012: 14). Sukladno broju nastavnih mjesta, na razini europskih država najviše je učitelja u SR Njemačkoj i Švicarskoj, potom Italiji, Srbiji i Austriji, Nizozemskoj, Sloveniji i Irskoj te Belgiji, Crnoj Gori, Čileu, Južnoj Africi, Sjevernoj Makedoniji, Norveškoj, Poljskoj, Slovačkoj, Rusiji, Ukrajini i Velikoj Britaniji. Iz Tablice 2 vidljivo je kako se u razdoblju od školske godine 2017./2018. broj učitelja povećao u Irskoj, Italiji, Njemačkoj, Sloveniji i Srbiji, dok je broj učitelja u navedenom razdoblju pao u Belgiji, Nizozemskoj i Švicarskoj. Spomenuti pad broja učitelja HnuI-a ne može se smatrati drastičnim i tumačiti kao nezainteresiranost iseljenog hrvatskog stanovništva za HNuI, posebice zato jer je u razdoblju od pet godina - u školskoj godini 2021./2022. - broj učitelja povećan za više od 10 %, u odnosu na 2017./2018.

Važno je istaknuti kako Ministarstvo znanosti i obrazovanja upućuje učitelje iz Hrvatske na rad u HNuI u prekomorske zemlje (Australija, Kanada, SAD), kao stručnu pomoć učiteljima i učenicima koji hrvatsku nastavu pohađaju u organizaciji hrvatskih zajednica i katoličkih misija.

TABLICA 3. Broj koordinatora HnuI-a 2017./2018. - 2021./2022.

Školska godina	2017./2018.	2018./2019.	2019./2020.	2020./2021.	2021./2022.
	broj koordinatora				
	f	f	f	f	f
Belgija - Kraljevina Belgija	0	0	1	0	0
Francuska - Francuska Republika	1	0	0	0	0
Italija - Talijanska Republika	1	0	1	1	0
Kanada	0	0	0	0	1
Njemačka - Savezna Republika Njemačka	6	7	6	6	7
SAD	0	0	1	0	0

Švicarska - Švicarska Federacija	1	1	1	1	1
Ukupno koordinatora-učitelja HnuI-a	9	8	10	8	9

Broj koordinatora vezan je za broj nastavnih mjesta i učitelja pa je, shodno tomu, s obzirom na činjenicu da je u Saveznoj Republici Njemačkoj najviše hrvatskih učitelja (48 učitelja u 2021./2022.), i broj je koordinatora najveći. Druga europska država u kojoj je najviše učitelja HnuI-a je Švicarska (12 učitelja u 2021./2022.) te je za nastavna mjesta u toj državi u kontinuitetu, svake godine, imenovan jedan koordinator. Treća država koja u pravilu ima najviše hrvatskih učitelja je Italija, međutim, u školskoj godini 2021./2022., unatoč povećanju broja učitelja HnuI-a, za tu državu nije imenovan koordinator. S druge strane, za Kanadu, u kojoj 2021./2022. nije u evidenciji nadležnog Ministarstva ni jedan učitelj HnuI-a, imenovan je jedan koordinator. Razlog tomu je praksa prema kojoj u prekomorskim zemljama koordinatori imaju ulogu voditi stručno osposobljavanje učitelja angažiranih od hrvatske zajednice i katoličkih udruga, ili obrazovnog sustava zemlje primateljice.

BUDUĆNOST HRVATSKE NASTAVE U INOZEMSTVU

Trend iseljavanja hrvatskih državljana i dalje raste. Prema podacima Središnjeg ureda za Hrvate izvan Hrvatske - a prema procjeni hrvatskih diplomatskih misija i konzularnih ureda, hrvatskih katoličkih misija te popisa stanovništva u državama u kojima borave hrvatski iseljenici - izvan Hrvatske živi oko 3 240 000 Hrvata i njihovih potomaka. Uzmemo li u obzir samo broj hrvatskih iseljenika potreba za organiziranjem i provođenjem HnuI-a je neupitna. Pored toga, Republika Hrvatska svojim zakonskim aktima i strategijama nastoji istaknuti važnost hrvatskoga iseljeničtva kao nezamjenjivog dijela Hrvatske koji treba biti svjestan hrvatskoga identiteta i svoje uloge u osnaživanju Hrvatske. Tako, primjerice, Republika Hrvatska *Strategijom nacionalne sigurnosti* (NN 73/2017), kao jedan od ciljeva, ističe potrebu očuvanja hrvatskoga jezika kao temelja nacionalnoga identiteta, dok je cilj *Strategije o odnosima Republike Hrvatske s Hrvatima izvan Republike Hrvatske* djelotvorno povezati cijelo hrvat-

sko društvo i Hrvate izvan Republike Hrvatske - prvenstveno u ostvarivanju hrvatskoga kulturnog zajedništva kroz skup kulturnih i drugih društvenih djelatnosti bitnih za očuvanje i jačanje hrvatskoga identiteta i prosperiteta.

Pored nadležnog Ministarstva, o širenju hrvatske kulture i baštine, te učenju hrvatskoga jezika, brine i Središnji državni ured za Hrvate te Matica iseljenika Hrvatske. Oni su pokrenuli niz projekata sa svrhom ciljanih oblika učenja i usavršavanja jezika, upoznavanja običaja i hrvatske kulture. Neki od programa Hrvatske matice iseljenika, kojima se ispunjavaju navedeni ciljevi, jesu: Mala škola hrvatskoga jezika i kulture, ECO HERITAGE TASK FORCE, Ljetne škole hrvatskoga folkloru te portal za učenje hrvatskoga jezika *Hrvatski izvan domovine*. Središnji državni ured za Hrvate izvan Republike Hrvatske također ima nekoliko projekata za hrvatsko iseljeničtvo, neki od njih su: Ljetna škola *Domovina*, tečaj hrvatskoga jezika organiziran na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, Splitu, Rijeci i Osijeku, a provode ga Centar za hrvatski kao drugi i strani jezik *Croaticum* (Zagreb), Centar za hrvatske studije u svijetu (Split), Riječka kroatistička škola (Rijeka) i Odsjek za hrvatski jezik i književnost (Osijek) te stipendiranje studenata - pripadnika hrvatskog naroda izvan Republike Hrvatske, a sve u svrhu unaprjeđenja znanja i intelektualnog potencijala hrvatskih zajednica u inozemstvu.

Iz svega navedenog jasno je da Republika Hrvatska nastoji iz domovine voditi računa o hrvatskim iseljenicima te da HNuI ima značajnu ulogu u procesu očuvanja hrvatskoga nacionalnoga identiteta među djecom i mladima hrvatskih iseljenika. Pri tome je važna sinergija svih tijela i pojedinaca odgovornih za uspješnu organizaciju i realizaciju HnuI-a. Također, potrebno je diplomatskim putem, ali i suvremenim marketingom promovirati HNuI i naglašavati njezinu važnost i nužnost.

ZAKLJUČAK

Svrha je Hrvatske nastave u inozemstvu, osim očuvanja hrvatskoga nacionalnoga identiteta među djecom i mladima hrvatskih iseljenika i njihovih potomaka - prezentacija Hrvatske kao moderne demokratske države koja po svojim vrijednostima pripada Europskoj uniji. U tome važnu ulogu imaju naši učitelji na kojima je odgovornost ne samo za uspješnu realizaciju programa HnuI-a, već i za promociju hrvatskoga jezika i kulture, odnosno Republike Hr-

vatske u Europi i u svijetu. Prema dobivenim podacima Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, u školskoj godini 2021./2022. broj učitelja i koordinatora koje je MZO poslao na rad u inozemstvo iznosi stotinu i šest, a to je najveći broj od početka ustroja HnuI-a. Dakle, broj učitelja i nastavnih mjesta HnuI-a, kao i broj država u kojima se ta nastava izvodi, povećao se unazad pet godina. Stoga je vrlo važno zadržati taj trend i raditi na promidžbi hrvatske nastave i važnosti očuvanja hrvatskoga nacionalnoga identiteta u državama gdje je primijećen lagan pad interesa.

Različiti zadatci koji su pred učiteljima i koordinatorima HnuI-a, nerijetko nadilaze kompetencije koje su stekli formalnim obrazovanjem, stoga bi bilo korisno za buduće učitelje i koordinate osmisliti dodatne edukacije. Takve bi edukacije, uz stručnu i metodičku pripremu, trebale biti u smjeru razvijanja transverzalnih kompetencija, budući da se one odnose na znanja i vještine iz područja poduzetnosti, komunikacije, timskoga rada, interkulturalizma, rješavanja problemskih situacija itd., što je velik dio poslova učitelja i koordinatora HnuI-a, a nerijetko je zapostavljen dio formalnog obrazovanja. Pored toga, a s obzirom na specifičnost nastave kao i poslova učitelja i koordinatora HnuI-a, bilo bi uputno razmotriti izradu Standarda zanimanja i Standarda kvalifikacije s razrađenim ključnim poslovima, skupovima kompetencija te znanjima i vještinama potrebnim za rad u hrvatskoj nastavi izvan Republike Hrvatske.

Unatoč nedovoljno jasnim i uređenim elementima vezanim uz organizaciju i provođenje HnuI-a, važnost i nužnost takve vrste odgojno-obrazovnog djelovanja izvan granica domovine neupitan je. To posebice dolazi do izražaja danas, kada se suočavamo sa sve većim brojem iseljenih Hrvata. Budući da je učenje hrvatskoga jezika, pisma, hrvatske kulture i povijesti mladim naraštajima hrvatskih iseljenika, zajamčeno Ustavom Republike Hrvatske, također i jedan od uvjeta za povratak u domovinu, shodno tome - od iznimne je važnosti voditi računa o sustavnoj financijskoj, diplomatskoj, promidžbenoj i drugoj potpori HnuI-u.

LITERATURA

- BLAMIRE, R., ENGELHARDT, K., LOONEY, J. (2017) The Changing Cole and competences of Teachers: Gaps in Teacher Education, URL: http://teachup.eun.org/documents/556205/1092039/TeachUP_D1.1a_The-changing-role-and-competences-of-teachers.pdf/f1b05e36-4e2a-42f2-8907-9b17409aaf46, pristupljeno 16. 1. 2022.
- BOŠNJAK, M. I SÜTO, S. (2012) Sustav hrvatske nastave u inozemstvu u nadležnosti Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske. U: Bežen A. i Bošnjak, M. (ur.), Hrvatska nastava u inozemstvu – priručnik za učiteljice i učitelje, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta – Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 13-17.
- CALERO LÓPEZ, I. I RODRIGEZ- LÓPEZ, B. (2020) The Relevance of Transversal Competences In Vocational Education and Training: a Bibliometric Analysis, *Empirical Res Voc Ed Train* 12, 12, URL: <https://ervet-journal.springeropen.com/articles/10.1186/s40461-020-00100-0>, pristupljeno 2. 2. 2022.
- ČEPIĆ, R., TATALOVIĆ S., VORKAPIĆ, D., LONČARIĆ, D., ANĐIĆ, D., SKOČIĆ MIHIĆ, S. (2015) Considering Transversal Competences, Personality and Reputation in the Context of the Teachers' Professional Development; *International Education Studies*, Vol. 8, No. 2. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060812.pdf>
- DRŽAVNI ZAVOD ZA STATISTIKU REPUBLIKE HRVATSKE (2020) Migracije stanovništva Republike Hrvatske u 2019, 24. srpnja 2020, URL: https://www.dzs.hr/Hrv_Eng/publication/2020/07-01-02_01_2020.htm, pristupljeno, 4. 2. 2022.
- GOGGIN, D., SHERIDAN, I., LÁRUSDÓTTIR, F., GUÐMUNDSDÓTTIR, G. (2019) Towards the Identification and Assessment of Transversal Skills, U: Gómez Chova L.; López Martínez, A.; Candel Torres, I. (ur.), *INTED 2019 Proceedings*, Valencia, IATED, str. 2513-2519., URL: <https://doi.org/10.21125/inted.2019.0686>.
- HRVATIĆ, N. I EVIL, P. (2005) Kurikulum pedagoške izobrazbe i interkulturalne kompetencije učitelja, *Pedagogijska istraživanja*, Zagreb, god. 2, sv. 2 (2), str. 251-266.
- Hrvatska matica iseljenika, URL: https://www.ucimo-hrvatski.com/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=53, pristupljeno 31. 1. 2022.

- LARRAZ, N., VÁZQUEZ, S., LIESA, M. (2017) Transversal Skills Development Through Cooperative Learning. Training Teachers for the Future”, On the Horizon, god. 25, sv. 2, str. 85 – 95. URL: <https://doi.org/10.1108/OTH-02-2016-0004>
- MINISTARSTVO PROSVJETE I ŠPORTA RH (2003) Kurikulum hrvatske nastave u inozemstvu, URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Medunarodna/NastavaInozemstvo//Kurikulum%20hrvatske%20nastave%20u%20inozemstvu.pdf>, pristupljeno 30. 1. 2022.
- NARODNE NOVINE (1990) Ustav Republike Hrvatske, 56/1990 (22. 12. 1990), URL: <https://www.zakon.hr/z/94/Ustav-Republike-Hrvatske>, pristupljeno 20. 1. 2022.
- NARODNE NOVINE (2008) Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 87/2008 (25. 7. 2008.), URL: <https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli>, pristupljeno 20. 1. 2022.
- NARODNE NOVINE (2009) Pravilnik o uvjetima i postupku izbora učitelja za rad u hrvatskoj nastavi u inozemstvu, 41/2009 (27. 2. 2009), URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Medunarodna/NastavaInozemstvo//Pravilnik%20o%20UiP%20izbora%20učitelja%20za%20rad%20u%20hrvatskoj%20nastavi%20u%20inozemstvu.pdf>, pristupljeno 20. 1. 2022.
- NARODNE NOVINE (2015) Pravilnik o izmjenama Pravilnika o uvjetima i postupku izbora učitelja za rad u hrvatskoj nastavi u inozemstvu, 55/2015 (20. 5. 2015), URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_05_55_1065.html, pristupljeno 21. 1. 2022.
- OECD (2005) *The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*, URL: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>, pristupljeno 1. 2. 2022.
- SREDIŠNJI DRŽAVNI URED ZA HRVATE IZVAN REPUBLIKE HRVATSKE, URL: <https://hrvatiizvanrh.gov.hr/hrvati-izvan-rh/hrvatsko-iseljenistvo/hrvatski-iseljenici-u-prekomorskim-i-europskim-drzavama-i-njihovi-potomci/749>, pristupljeno 31. 1. 2022.
- SREDIŠNJI DRŽAVNI URED ZA HRVATE IZVAN REPUBLIKE HRVATSKE, URL: <https://hrvatiizvanrh.gov.hr/programi-i-projekti/1346>, pristupljeno 1. 2. 2022.
- STRATEGIJA O ODNOSIMA REPUBLIKE HRVATSKE S HRVATIMA IZVAN REPUBLIKE HRVATSKE (2011). URL: https://hrvatiizvanrh.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/opcenito_djelokrug/hmiu1622297517.pdf, pristupljeno 21. 1. 2022.

CROATIAN TEACHING ABROAD: CURRENT STATE AND PERSPECTIVES

Rona BUŠLJETA KARDUM

Faculty of Croatian Studies, University of Zagreb, Zagreb

Renata BURAI

Academy of Fine Arts, University of Zagreb, Zagreb

Ivana SKENDER

Elementary school Đurđevac, Đurđevac

ABSTRACT

KEYWORDS:

Croatian teaching abroad; coordinators; teacher competencies; teachers; teaching

Croatian teaching abroad has been organized for children and young people of Croatian emigrants since the 1990s for the purpose of learning and nurturing their mother tongue and Croatian cultural heritage. There are many specifics of educational activities within Croatian teaching abroad, however, in Croatian scientific and professional literature very little has been written about the organization and the specifics of this form of teaching. Therefore, in this paper we will present the framework of the organization of Croatian teaching abroad and point out all its peculiarities by highlighting the work of teachers and coordinators.

In order to make conclusions about current position of Croatian teaching abroad, in this paper we will present and compare the number of teachers and teaching positions in the last five years in all countries where it has been organized. Available data from the Ministry of Education and Science on the number of teaching positions and teachers reveal an increase in the number of teaching positions in Europe and the world, as well as an increase in the number of teachers in the last five years. That further emphasizes the importance of Croatian teaching abroad and the need to pay more attention to such teaching by the competent institutions, as well as by scientists and the general public.

Ovisnost o internetu kod adolescenata

Mladen MAVAR

Psihijatrijska bolnica Ugljan

UDK: 159.97-053.6:004.738.5

DOI: 10.15291/ai.3880

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 21. travnja 2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

ovisnost o internetu,
bihevioralne ovisnosti,
prevalencija, prevencija

Uporaba interneta, koji je neupitno koristan i praktičan, danas je nezaobilazni dio svakodnevnice. U značajnoj mjeri je i izvor problema, što se očituje kod onog dijela populacije kod kojega je evidentna nemogućnost kontroliranja vremena provedenog u aktivnostima na internetu. Rezultat toga je nastanak brojnih i različitih psihosocijalnih problema koji narušavaju funkcionalnost pojedinca i društva u cjelini te je na temelju toga opravdano govoriti o ovisnosti o internetu. Ovisnost o internetu smatra se vrstom bihevioralne ovisnosti, uključuje razvoj specifičnih mentalnih i ponašajnih oštećenja i problema karakterističnih za ovisničko ponašanje, ali bez uporabe psihoaktivnih sredstava kao uzroka same ovisnosti. Istraživanja prevalencije sustavno ukazuju na globalni porast ovisnosti o internetu s višim stopama u azijskim zemljama u odnosu na Europu i Ameriku. Kao jedan od problema procjene stopa prevalencije ističe se nedostatak jednoznačnih kriterija za definiranje ovisnosti o internetu kao i nedostatak kulturalno nepristranih, pouzdanih mjernih instrumenata. Ono što je posebno zabrinjavajuće je evidentan porast problema ovisnosti o internetu među adolescentima, zbog čega je važno daleko veći naglasak staviti na implementaciju novih znanja, redovitu provjeru postojećih i uvođenje novih preventivnih aktivnosti te podizanje svijesti o potencijalnim opasnostima prekomjernog korištenja interneta. Cilj ovoga istraživanja ponuditi je pregled podataka dobivenih iz istraživanja o prevalenciji, klasifikaciji, simptomima te prevenciji ovisnosti o internetu kod adolescenata.

UVOD

Brzi tehnološki razvoj omogućava sve većem broju ljudi diljem svijeta pristup alatima digitalnog doba, a internet dobiva sve važniju ulogu u svakodnevnom životu. Internet je platforma putem koje je u današnje vrijeme moguće obavljanje velikog broja aktivnosti, a posjedovanje računala čak nije više ni nužan uvjet za pristup. Pozitivni učinci interneta, kao što je učinkovita komunikacija, dostupnost informacija, povećana učinkovitost poslovnih interakcija i transakcija te ušteda vremena – nesporne su, međutim, upravo ti pozitivni učinci i kontinuirani razvoj novih mogućnosti korištenja interneta dovode do toga da ljudi, svih dobnih skupina, previše vremena provode na internetu, toliko da nekima ono postaje središte života. Posljedice prekomjerne uporabe pokazale su se kao brojne i štetne te se odražavaju u različitim aspektima života, stoga je po brojnim autorima opravdano govoriti o ovisnosti o internetu (eng. *Internet Addiction Disorder*) (Dodig Hundrić, Ricijaš i Vlček, 2018). Prekomjerna uporaba internet, definirana kao ovisnost, privukla je pozornost znanosti od 1995. godine kada ju je Ivan Goldberg opisao preko kriterija za patološko kockanje iz DSM-IV-a. Iako kao ovisnost o internetu još nije uvrštena u važeće dijagnostičke klasifikacije, jedan od tipova ovisnosti o internetu, ovisnost o internetskim igrama, uvrštena je u posljednje izdanje *Dijagnostičkog i statističkog priručnika za mentalne poremećaje* (DSM-V) kao poremećaj koji treba dodatno proučavati i istraživati.

Ovisnost o internetu popularna je tema istraživanja već više od dva desetljeća, ali još uvijek postoji širok raspon konceptualnih pristupa ovom problemu. Većina autora slaže se da se ovu vrstu tehnološke ovisnosti može klasificirati kao bihevioralnu ovisnost (Griffiths, 1996; Beard, 2005). Ipak je sam psihopatološki temelj ove ovisnosti još uvijek kontroverzan, a većina ljestvica samoprocjene za procjenu ovisnosti o internetu razvijena je na temelju kriterija patološkog poremećaja kockanja i upotrebe droge (King i sur., 2020; Young, 1998). Premda još uvijek nedostaju dosljedni dijagnostički kriteriji, zbog sve veće prevalencije ovisnosti o internetu (Cheng i Li, 2014) – pogotovo kod mlađe populacije, djece i adolescenata – cilj ovoga rada je ponuditi pregled podataka dobivenih iz relevantnih istraživanja o prevalenciji, klasifikaciji i simptomima ovisnosti o internetu kod adolescenata.

OVISNOST O INTERNETU

Prema nekim autorima, nemogućnost kontrole korištenja tehnologije, korištenja interneta, igranja igara, korištenja pametnih telefona, društvenih medija, slanja poruka i slično, bihevioralne su ovisnosti o tehnologiji. "Ovisnost o tehnologiji" široko se definira kao nemogućnost kontrole korištenja tehnologije zbog ovisnosti koja se razvija kroz emocionalne, psihološke, društvene, okolišne i biološke čimbenike. Iako ovisnost o internetu može biti pod okriljem ovisnosti o tehnologiji, razlikuje se od šireg koncepta ovisnosti o tehnologiji zbog vrlo specifičnog zahtjeva za pristup internetu, Ovisnost o internetu uključuje potrebu i frekventno korištenje nekih tehnoloških produkata, ali isključivo zbog pristupa internetu, te je u tom smislu tehnologija samo sredstvo za zadovoljenje primarne ovisnosti. Znanstvena literatura za problematičnu uporabu interneta uključuje razne termine kao što su "kompulzivno korištenje interneta" (CIU), "pretjerano korištenje interneta", "problematično korištenje interneta" (PIU) i "poremećaj ovisnosti o internetu" (IAD). Neki autori zagovaraju naziv "problematična uporaba interneta", obzirom da ovisnost o internetu nije na razini zasebne dijagnostičke kategorije, da još uvijek nema dovoljno ujednačenih i pouzdanih podataka o toj vrsti ovisnosti, te da još uvijek nisu određeni kriteriji za pouzdanu dijagnostiku (Ioannidis i sur., 2019). Kako termin "problematična uporaba interneta" može uključivati i neke druge aspekte korištenja interneta (npr. zlouporabu, a ne nužno prekomjerno korištenje interneta), u ovom radu će se koristiti termin ovisnost o internetu, ali ne kao dijagnoza, nego primarno kao termin koji upućuje na prekomjerno korištenje interneta.

Vrste ovisnosti o internetu

Kod prekomjernog korištenja interneta potrebno je uzeti u obzir različite specifične aktivnosti kojima se pojedinac može zaokupiti prilikom korištenja interneta. Young (1998) je u svom istraživanju ponudila klasifikaciju od pet podtipova ovisnosti o internetu, s obzirom na specifičnu usmjerenost na: socijalne interakcije na internetu, seksu na internetu (kontakti, informacije, sadržaji), kompulzivno korištenje interneta (kockanje ili kupovina) te kompulzivno prikupljanje informacija. Suvremena literatura fenomenološki dijeli ovisnost o internetu na tri tipa: ovisnost o videoigrama, ovisnost o seksualnim

sadržajima i ovisnost o *online* društvenim vezama (Weinstein i sur, 2014). Davis (2001) navodi „... da je rezultat brze proliferacije interneta i popularizacije ovisnosti o internetu kao kulturnog fenomena postalo uobičajeno korištenje (a možda i zlouporaba) izraza ovisnost o internetu.“ Kako bi se razlikovala stvarna ovisnost o internetu, Davis (2001) navodi dvije različite vrste ovisnosti o internetu: generaliziranu i specifičnu patološku upotrebu interneta. Kod generalizirane ovisnosti internet je neophodan za ovisnost, a uključuje višedimenzionalnu prekomjernu upotrebu od dugotrajnog i besciljnog pregledavanja internetskih stranica, nerijetko bez cilja, do beskonačno duge i frekventne komunikacije (*chatom* ili e-poštom). Naime, ovaj tip ovisnosti o internetu često je povezan s društvenim aspektom interneta, proizlazi iz potrebe za društvenim kontaktom, a ostvarenje istog rezultira povećanom željom za ostankom u virtualnom društvenom životu, što se negativno reflektira na profesionalnim i osobnim aspektima života. Specifična patološka uporaba interneta usmjerena je na specifičnu funkciju interneta, te je u ovom tipu ovisnosti o internetu, internet samo medij za primarnu ovisničku aktivnost, poput primjerice kockanja, (zlouporabu) *online* seksualnih materijala/usluga, trgovanja dionicama, *online* shopping, igranja *online* igara i slično (Griffiths, Kuss, Billieux i Pontes, 2016). Te ovisnosti o specifičnim sadržajima i aktivnostima na internetu postojale bi i u nedostatku interneta, povezane su samo s jednim aspektom interneta i potpuno neovisne o višestrukim funkcijama interneta. Pan, Chiu i Lin (2020) rezultatima svoje metaanalize, u koju je bilo uključeno 113 epidemioloških istraživanja generalizirane i ovisnosti o internetskim igrama (kao tip specifične patološke upotrebe interneta), potvrđuju da su dva tipa ovisnosti različiti entiteti. Iako, Davis (2001) smatra da generalizirani tip ovisnosti o internetu predstavlja veću opasnost u društvu, jer bez interneta ne bi ni bilo ovisnosti, ne treba zanemariti ni negativne aspekte specifične ovisnosti o internetu. Iako je to ovisnost o specifičnim sadržajima i aktivnostima koje mogu postojati i bez interneta, internet kao medij sa svim svojim karakteristikama može povećati prevalenciju takvih ovisnosti i pojačati već prisutnu ovisnost, prvenstveno zbog dostupnosti i relativne anonimnosti, koja povlače za sobom manji stupanj negativne konotacije i stigmatizacije ovisnika i teže prepoznavanje ovisnosti.

Nedvojbeno je kako je ovisnost o internetu slojeviti konstrukt kojega je u svrhu boljeg razumijevanja nužno analizirati s oprezom. U prilog tome idu i rezultati istraživanja istraživanja Balhara i sur. (2021), prema kojem je manje

od polovice sudionika onih koji su udovoljavali kriterijima za poremećaj igranja *online* igrama zadovoljavanja i kriterijima za generaliziranu problematičnu uporabu interneta. Pritom ističu podatak prema kojem je tek 6.67 % (N = 75) pojedinaca kojima je bila dijagnosticirana generalizirana problematična uporaba interneta imalo i dijagnozu poremećaja igranja *online* videoigara. Takav nalaz upućuje na zaključak kako su poremećaj igranja *online* videoigara i generalizirana problematična uporaba interneta konceptualno različiti entiteti zbog čega ih je potrebno u praksi tako i tretirati (Balhara i sur., 2021).

S druge strane, u istraživanju Tiega i sur. (2019), nisu pronađeni dokazi za podtipove problematične uporabe interneta, s obzirom na vrstu aktivnosti kojima su se bavili sudionici. Međutim, rezultati su ukazali na obrazac ponašanja prema kojem sve veće problematično uključivanje u neku od *online* aktivnosti znači i porast vjerojatnosti uključivanja u druge oblike problematičnih *online* aktivnosti, te takav nalaz sugerira određenu povezanost determinanti ovisničkog ponašanja. Također, autori sugeriraju i važnost usmjeravanja na stupanj izraženosti simptoma kao važnu smjernicu za procjenu problema, pa govore o impulzivnom i kompulzivnom ponašanju. Impulzivno ponašanje odnosi se na ponašanja motivirana postizanjem nagrada koja sa sve većim angažmanom i učestalošću ponavljanja poprimaju kompulzivnu formu i kronicitet, a navedeno je važno radi same procjene i tretmana.

Simptomi i dijagnostički kriteriji

Ovisnost o internetu pretpostavlja nemogućnost kontrole korištenja interneta, uz pojavu tjeskobe i nekih svakodnevnih disfunkcijskih poremećaja (Pies, 2009) ili, u težim slučajevima, dolazi do razvoja ozbiljnijih poremećaja kao što je depresija (McKenna i sur., 2007). Miliša i Tolić (2010), ističući neka obilježja osoba ovisnih o internetu, daju teoretski okvir razvoja ovisnosti o internetu. Pojedincima kojima internet ima centralnu ulogu u životu (kad nisu spojeni na internet razgovaraju i razmišljaju o njemu), odnosi s važnima drugima (prijatelji, obitelj, kolege) gube na važnosti u odnosu na vrijeme provedeno na internetu. Vrijeme provedeno na internetu postepeno se produžava, a istovremeno se reducira efikasnost u različitim domenama života (posao, obitelj, škola). Pokušaji samokontrole i samoregulacije korištenja interneta su neuspješni, a javlja se uznemirenost, zlovolja, potištenost ili razdražljivost u slučaju da im nije onemogućen pristup internetu. Autori ipak smatraju da se

ovako opisan proces razvoja ovisnosti o internetu ne može generalizirati, te da općenito ne postoji konsenzus glede kriterija za određivanje ovisnosti o internetu na globalnoj razini – prvenstveno zbog različitog stupnja tehnološke razvijenosti zemalja, a što pretpostavlja različitu dostupnost računala širokim masama i nejednake uvjete pristupa internetu.

Ne ulazeći dublje u proces i etiologiju razvoja ovisnosti o internetu, problemi vezan za dijagnostičke kriterije ovisnosti o internetu još su uvijek prisutni. Neki autori sugeriraju da je ovisnost o internetu povezana s promjenama strukture mozga, specifično – abnormalnim promjenama bijele tvari koje mogu biti uzrokom nekih problema u ponašanju (Lin i sur., 2012). Također, isti autori sugeriraju kako integritet bijele tvari može biti svojevrsni biomarker u istraživačkim naporima da se shvati funkcioniranje neuralnih mehanizama u podlozi ovisnosti o internetu, ili kao svojevrsni kriterij za provjeru efikasnosti preventivnih intervencija.

Brojni autori pretjerano korištenje interneta opisuju ne samo kao problematično, nego i kao kompulzivno ili ovisno ponašanje (Hadlington, 2017) te ističu da je, kao takvo, javnozdravstveni problem i da ga treba razumijevati kao opsesivno-kompulzivni poremećaj (Block, 2008.). Kao i sve ovisnosti, osim što utječe na zdravlje, ovisnost o internetu također utječe na ponašanje i društvene odnose (Hou i sur., 2019.; Müller i sur., 2020), a pogoršava se kada je u komorbiditetu s drugim mentalnim poremećajima (Alimoradi i sur., 2019.; Andrade i sur., 2020).

Već od samog početka istraživanja ovisnosti o internetu bilo je jasno da se radi o višedimenzionalnom sindromu koji uključuje više kognitivnih i bihevioralnih simptoma, a rezultiraju socijalnim, obiteljskim ili profesionalnim problemima (Caplan 2002). Tako neki autori (Luo, Brennan, Wittenuer, 2015; Rumpf i sur., 2016; Zajac i sur., 2017, prema Mandić, Hundrić i Ricijaš, 2019) ističu da ovisnost o internetu karakterizira: gubitak pojma o vremenu i ponavljana pretjerana uporaba, prikrivanje i laganje o vremenu korištenja, ugrožavanje/gubitak važnih veza, posla ili drugih mogućnosti i zanemarivanje osnovnih životnih potreba, i sve to zbog pretjeranog korištenja interneta. Beard (2005) preporuča pet dijagnostičkih kriterija potrebnih za dijagnozu ovisnosti o internetu:

1. zaokupljen je internetom (bilo da razmišlja o prijašnjoj ili predviđa sljedeću *online* aktivnost)

2. ima potrebu za korištenjem interneta sve dulje vrijeme kako bi postigao zadovoljstvo
3. poduzeti napori da kontrolira, smanji ili zaustavi korištenje interneta su neuspješni
4. nemiran je, neraspoložen, depresivan ili razdražljiv kada pokušava smanjiti ili zaustaviti korištenje interneta
5. ostao je na mreži dulje nego što je prvobitno planirano.

Uz ovih pet, Beard (2005) naglašava da dodatno treba biti prisutan barem jedan od sljedećih uvjeta: da je ugrozio ili riskirao gubitak značajne veze, posla, priliku za obrazovanje ili karijeru zbog interneta; da je lagao članovima obitelji, terapeutu ili drugima kako bi prikrio opseg povezanosti s internetom; da koristi internet kao način bijega od problema ili ublažavanja disforičnog raspoloženja (npr. osjećaja bespomoćnosti, krivnje, tjeskobe, depresije).

Iako različiti autori imaju neke zajedničke kriterije, ipak nema generalnog konsenzusa ne samo u određivanju dijagnostičkih kriterija i granuicnih vrijednosti kriterija, nego i u načinima mjerenja ovisnosti o internetu. Tako su Pan, Chiu i Lin (2020) utvrdili metaanalizom 113 istraživanja (693,306 ispitanika) da prevalencija generalizirane ovisnosti o internetu ovisi o mjernim instrumentima kojim se utvrđuje ovisnost. U najvećem broju u metaanalizu uključenih istraživanja korištene su skale za samoprocjenu, a ne strukturirani intervjui. Najčešće korištene skale samoprocjene u ovoj metaanalizi su: *Youngov dijagnostički upitnik za ovisnost o internetu* (YDQ), *Chenova skala ovisnosti o internetu* (CIAS) i *Test ovisnosti o internetu* (IAT). Prevalencija je bila značajno veća u studijama koje su koristile IAT i CIAS, od onih koje su koristile YDQ. Vjerojatno i stoga što se YDQ sastoji od osam ključnih simptoma za generaliziranu ovisnost o internetu, IAT i CIAS uključuju više perifernih simptoma osim oslabljene kontrole, kao što su upravljanje vremenom i društvene probleme. Izražena prisutnost ovih perifernih simptoma može generirati precijenjene stope prevalencije ovisnosti.

Općenito govoreći, bez obzira na njihove prednosti i nedostatke, ovo su još uvijek najčešće korišteni instrumenti u istraživanjima prevalencije ovisnosti o internetu, pa je potrebno navesti neke najosnovnije karakteristike istih:

1. YDQ – uključuje 8 itema (kriterija ovisnosti o internetu) s binarnim formatom odgovora (ne/da). Kriteriji su prilagođeni na temelju DSM-IV

kriterija za patološko kockanje, a uključuju: “preokupaciju”, “toleranciju”, “gubitak kontrole”, “povlačenje”, “odnosi rizik/gubitak/prilike”, “laži za prikrivanje opsega uključenosti” i “disfunkcionalno suočavanje”. Što više kriterija opisuje pojedinca viša je razinu rizika ovisnosti o internetu (Strittmatter i sur., 2014).

2. CIAS - uključuje 26 itema, a samoprocjena se radi na skali od 4 stupnja te se sumiraju rezultati na skali (raspon od 26 do 104). Rezultat od 64 boda se uzima kao granični za klasifikaciju ovisnosti o internetu.
3. IAT - kao i YDQ, koncipiran je na temelju dijagnostičkih kriterija patološkog kockanja iz DSM-IV, a sadrži 20 itema kojima se mjeri stupanj (skala od 5 stupnjeva) uključenosti u mrežne aktivnosti. Ukupan skor (suma) omogućuje kategorizaciju ovisnosti o internetu u četiri kategorije: nema ovisnosti (≤ 30 bodova), blagi znakovi ovisnosti (od 31 do 49), umjereni znakovi ovisnosti (od 50 do 79) i teško ovisničko ponašanje (≥ 80).

Autori još jedne metaanalize (Lozano-Blasco, R., Robres, A.Q., Sánchez, A.S.; 2022) također upućuju da se značajne razlike u stopama prevalencije ovisnosti o internetu (između 0,3 % i 38 %) mogu pripisati činjenici da dijagnostički kriteriji i upitnici za procjenu koji se koriste za dijagnozu variraju među zemljama. Međutim, oni kao dodatne uzroke ovih velikih razlika u prevalencijama navode metodologiju istraživanja, geografske regije i reprezentativnost uzorka (velik broj *online* istraživanja). Stoga je potreba za još većim brojem metaanaliza, kako bi se utvrdile što točnije vrijednosti prevalencije ovisnosti o internetu, pritom držeći pod kontrolom sve dosad poznate faktore koji dovode do velikih razlika.

PREVALENCIJA

Dakle, unatoč velikom interesu i istraživačkim naporima poduzetima tijekom protekla dva desetljeća i dalje se postavlja pitanje učestalosti ovisnosti o internetu u populaciji. Problem nedostatka jasnih kriterija za definiranje ovisnosti o internetu, kao i kulturalno nepristranih, pouzdanih mjernih instrumenata, prigodni uzorci i disproporcionalno više istraživanja u pojedinim kulturama te uglavnom na mlađim ljudima, otežava prikupljanje podataka o

prevalenciji koji bi se mogli smatrati sveobuhvatnima i pouzdanima (Cheng i Li, 2014).

Prema posljednjim podacima (RePortal, 2022), procjenjuje se kako je oko 4,95 milijardi ljudi (62.5 % svjetske populacije) koristilo internet tijekom siječnja 2022. godine. U okviru te brojke svakako prednjače azijske zemlje s udjelom preko 50 %. Također, procjenjuje se i da je danas u svijetu manje od 3 milijarde ljudi koji ne koriste internet. Populacija korisnika interneta tijekom protekle godine povećala se za 4 %, odnosno za 192 milijuna novih korisnika. Prema istom izvoru, u siječnju 2022. godine diljem svijeta bilo je 4,62 milijarde korisnika društvenih mreža (58.4 % svjetske populacije). U proteklih 12 mjeseci zabilježen je porast od 10 %, odnosno 424 milijuna novih korisnika koji su započeli aktivnost na društvenim mrežama tijekom 2021. godine. Što se tiče Hrvatske, u siječnju 2021. godine evidentirano je 3.27 milijuna korisnika interneta (80 % ukupnog stanovništva). Od toga, 2,80 milijuna (68,4 %) redovito koristi društvene mreže (DataReportal, 2021). Općenito, preko 40 % svjetske populacije ima pristup internetu, a upotreba mobilnih uređaja u tom smislu je sve veća, a posebice korištenje pametnih telefona koji, smatraju neki autori, generira sve više poremećaja ovisnosti o internetu, s procjenom od približno 2 % prevalencije u svjetskoj odrasloj populaciji (Kuss et al. al., 2014).

Istraživanja sustavno ukazuju na višu stopu prevalencije ovisnosti o internetu u azijskim zemljama, u odnosu na Europu i Ameriku. Neki autori smatraju da su ove razlike uvjetovane i nekim kulturološkim razlikama, tako naprimjer, roditelji u azijskim zemljama smatraju da je svako ponašanje koje oduzima vrijeme od obrazovnih i obiteljskih aktivnosti patološko (Griffiths i sur., 2016), do onih u kojima se svako korištenje interneta koje nema obrazovnu svrhu čini problematičnim. Procjene ovisnosti o internetu, koje Chung i suradnici (2019) izdvajaju, sljedeće su: od 1.4 % do 20.3 % na globalnoj razini, a u okviru toga procjene za Europu i SAD kretale su se u rasponu od 1.5 % do 8.2 %; Finsku 1.4 % do 1.7 %, Južnu Koreju 20.3 %, Tajvan 10.8 % do 21 % (Kuss i sur., 2014), Švicarsku 6.5 % (problematična uporaba interneta) (WHO, 2018), Filipine 5 % (Mak, i sur., 2014).

Prevalencija ovisnosti o internetu ovisi i o spolu ispitanika, tako muškarci pokazuju veću prevalenciju (Hassan et al., 2020), što može biti posljedica veće želje muškaraca za istraživanjem nepoznatog, pogotovo kad se uzme u obzir i sadržaj. Muškarce više privlače karakteristični elementi ovisnosti, poput pornografije, internetskih igrica i *cyberseksa* (Cypress, 2011). Holdoš (2017) u

svom istraživanju nije našao značajnih razlika u prevalenciji ovisnosti o internetu između muškaraca i žena. Moguće je da su ovi kontradiktorni rezultati posljedica raznolikosti u mjernim instrumentima, neravnoteže u uzorku, ali i rastuće popularnosti društvenih mreža na kojima su žene aktivnije.

Lozano-Blasco, R., Robres, A.Q., Sánchez, A.S. (2022) navode kako rezultati metaanalize upućuju da problematični korisnici interneta imaju značajno nižu dob u odnosu na normalne korisnike. Pronađene su i obrnute veze između dobi i ovisnosti o internetu, posebno u studijama provedenim u Južnoj Koreji (Heo i sur., 2014) i Norveškoj (Bakken i sur., 2009) koje ističu razliku između adolescenata i odraslih (tj. od 30 godina starosti). Hassan i sur. (2020) utvrdili su značajno veću prevalenciju ovisnosti o internetu kod pojedinaca između 19 i 24 godine (28,6 %), nego kod pojedinca u dobi od 25 do 35 godina (23,5 %). Mladi odrasli su najaktivniji korisnici interneta, a smatra se da provode oko tri sata dnevno povezani s internetom, što uzrokuje više vjerojatnosti nastanka ovisnosti (Bakken i sur., 2009; Holdoš, 2017).

Procijenjeno je kako je preko 30 % djece mlađe od dvije godine koristilo tablet ili pametni mobitel, dok preko 80 % adolescenata ima u svom posjedu takvu napravu (Fox i Duggan, 2013). Takav podatak je već tada ukazao na jedan trend za koji se kasnije kroz godine ispostavilo da uistinu treba biti promatran kao zabrinjavajući. Američka pedijatrijska akademija je istaknula mogućnost da su kreativnost, imaginacija te mogućnost postizanja optimalnog senzornog i motornog razvoja kod djece i mladih vrlo vjerojatno reducirani upravo zbog uporabe tih uređaja (Dalbudak i Evren, 2014, prema Cerniglia i sur. 2017).

OVISNOST O INTERNETU KOD ADOLESCENATA

Zbog vremena provedenog na internetu ugrožena mlađa populacija (djeca i adolescenti), što ne iznenađuje s obzirom da su od samog rođenja okruženi modernom tehnologijom i internetom, vrlo često se nazivaju "digitalnim domorodcima" (Smyth, Curran i McKelvey, 2018). Osim toga, kasno djetinjstvo i rana adolescencija su izuzetno stresna razdoblja pa se vjerojatno uz korištenje interneta adolescenti lakše suočavaju sa stresom i općenito tim razdobljem života. Rezultati istraživanja pokazuju da ovisnost o internetu značajno raste tijekom perioda adolescencije i varira u rasponu od 4 % do 18 % (Kussi sur. 2014), pa je to definitivno najbolje vrijeme za rad na prevenciji.

Durkee i sur. (2012) proveli su istraživanje na 12.000 adolescenata iz jedanaest zemalja Europe, prema kojoj prevalencija visoke ovisnosti na internetu u prosjeku iznosi 4,4 %, dok Tsitsika i sur. (2014) navode prevalenciju od 1,2 % adolescenata u skupinu visoko ovisnih. U Hrvatskoj najveći udio korisnika interneta čine mladi, broj korisnika pada proporcionalno njihovoj dobi. Nadalje, isti izvor navodi da čak 96 % mladih u dobnoj skupini od 16 do 34 godine koristi internet, a stope prevalencije ovisnosti o internetu kod adolescenata u Hrvatskoj kreću se od najmanjih 0,2 % do maksimalnih 10,9 %.

Veliki broj istraživanja koja su se bavila pitanjem ovisnosti o internetu usmjerila su se na adolescente kao posebno osjetljivu populaciju, prvenstveno jer je taj razvojni stadij obilježen procesom tjelesnog, kognitivnog, emocionalnog i socijalnog sazrijevanja. Prema nekim autorima posebno rizičnim se pokazao period od 16-e do 18-e godine života (Society of Information Observatory, 2010; Van Deursen i Van Dijk, 2014 prema Stavropoulos 2018). Autori ističu kako se u toj dobi uspostavljaju obrasci ponašanja koji u određenim okolnostima mogu dovesti do češćeg korištenja interneta. Među čestim psihološkim poteškoćama i problemima s kojima se mladi u tom razdoblju suočavaju navodi se depresija, zloraba sredstava ovisnosti, poremećaji hranjenja, suicid, delinkventna i antisocijalna ponašanja i sl.

S druge strane, sve veća dostupnost i globalna prihvaćenost interneta otvara niz mogućnosti za zadovoljenje raznih psihičkih potreba, kao i prostor za kompenzaciju već postojećih psihičkih simptoma ili poteškoća. Na taj način korištenje interneta predstavlja jednu dostupnu i legalnu aktivnost koja u interakciji s različitim rizičnim čimbenicima može voditi u problematično, odnosno ovisničko ponašanje. Upravo poznavanje rizičnih čimbenika za ovisničko ponašanje mladih bitno je radi uspješne prevencije ovisnosti o internetu, ali i drugih ovisnosti. Naime, Fernandez-Villa i sur. (2015) ustvrdili su povezanost različitih oblika ovisnosti (alkohol, duhan i droga) s ovisnosti o internetu na uzorku europskih adolescenata. Salehi i sur. (2013) kao rizične čimbenike za razvoj ovisnosti o internetu navode sociokulturalne faktore, biološku sklonost, mentalnu predispoziciju, i specifične karakteristike interneta koje predisponiraju pojedinca da ga pretjerano koristi. Što je dijete ranije kroz razvoj izloženo internetu veći je rizik razvoja ovisnosti o njemu (Lee i sur. 2014), a kao rizični faktor se pokazalo i problematično obiteljsko okruženje (Yao i sur. 2014.). U radu Chung i sur. (2019), pregledom sedam relevantnih istraživanja, izdvojeni su rizični faktori za razvoj ovisnosti o internetu: muški spol, viši razredi škole,

slabiji akademski učinak, depresija, suicidalna ideacija, pripadnost dezorganiziranoj obiteljskoj sredini, član obitelji sa razvijenom ovisnosti o internetu, roditelji s nižim obrazovnim statusom, restriktivni roditeljski stil. Kao jedan od faktora koji, moguće, doprinosi razvoju ovisnosti o internetu je i aleksitimija, koju karakteriziraju poteškoće u razlikovanju osjećaja i tjelesnih senzacija i opisivanju emocija. U tom smislu internet se pokazao kao pogodan medij koji reducira te teškoće i pomaže s problemima u sklapanju odnosa (Scimeca i sur., 2014)

U istraživanju Černje, Vejmelke i Rajter Puharića (2019), provedenom u Hrvatskoj na uzorku srednjoškolskih učenika (N = 352) u dobi između 15 i 20 godina, pokazalo se da je 3,4 % srednjoškolaca prijavilo visoku razinu ovisnosti o internetu, dok je 35,4 % učenika navelo neke znakove ovisnosti. Najznačajniji čimbenik rizika ovisnosti o internetu je emocionalna i kognitivna preokupacija internetom. Dječacima su društveni problemi veći čimbenik rizika za ovisnost o internetu, a djevojčicama zanemarivanje rada i nedostatak samokontrole. Slijedom toga, prevencija bi trebala biti usmjerena na područje emocionalne i socijalne kompetencije i odgovorno korištenje interneta, ali pritom treba uzeti u obzir spolne specifičnosti. Puharić i sur. (2014) utvrdili su da su glavni razlozi korištenja interneta kod srednjoškolaca komunikacija preko društvenih mreža i slušanje (presnimavanje) filmova i glazbe. Jedna trećina učenika ostaje duže na internetu, osjeća nemir ako im je internet iz nekog razloga nedostupan i procjenjuju ih se kao ovisne o internetu te one kojima treba pomoć. Kao značajni rizični čimbenici ovisnosti o internetu pokazali su se smještaj računala u sobi učenika (povećava rizik za 2,8 puta) te činjenica da roditelji znaju koristiti internet (povećava rizik za 1,9 puta).

TRETMANI I LIJEČENJE

Danas ne postoje neke opće metode liječenja ovisnosti o internetu koje bi bile uspješne i koje bi postigle značajne rezultate, ali postoji velik broj smjernica koje su dobivene u istraživanjima. Neke od njih naglašavaju potrebu da se vrijeme bolje organizira – smanjivanjem intenziteta emocionalnih i bihevioralnih simptoma, kao i rad na prevenciji (Young, 2007). Cilj tretmana nije potpuna apstinencija od interneta, već treba raditi da se postigne apstinencija od problematične primjene, kao i kontrolirana i uravnotežena uporaba interneta

(Young, 1998., Watson, 2005, Cash, 2012, Jurman i sur. 2017). Istraživanja Cui i Chi (2021) ukazuju da bi se u samom pristupu internetu kod adolescentske populacije trebalo usredotočiti na mentalno zdravlje svakog pojedinca, a ne samo na ovisničko ponašanje. Naglašava se značaj pružanja dobre socijalne podrške u funkciji osnaživanja otpornosti adolescenata, a koja time reducira simptome PTSP-a i ovisnosti o internetu. Uz to, a kao preventivna mjera, preporuča se vremensko ograničenje dnevnog korištenja interneta, kao i roditeljski nadzor (Martinis i sur., 2020., Putri i sur., 2022). Vulnerabilnijim pojedincima preporuča se pružanje profesionalne i obiteljske podrške kako bi se lakše suočavali sa stresom (Dong i sur. 2020).

Przepiorka i sur. (2014) navode da je u osnovi učinkovitog terapijskog procesa individualni pristup, te kako se najbolji rezultati postižu kombiniranjem psiholoških i farmakoloških tretmana. Multimodalni grupni kognitivno-bihevioralni tretman adolescenata pokazao je dobre rezultate u azijskim zemljama vezano za poboljšanja emocionalnog stanja, regulacije emocija, ponašanja i brige o sebi (Du, Jiang, Vance, 2010.; Jurman i sur., 2017). Kognitivno-bihevioralni grupni tretman može povećati svjesnost i mentalno zdravlje mladih ovisnih o internetu, a može se upotrebljavati za smanjenje simptoma ovisnosti i poboljšanja općeg stanja ljudi s bihevioralnim oblicima ovisnosti (Alavi i sur., 2021). Istraživanja provedena u Hrvatskoj na skupini adolescenata ukazuju koliko su važni preventivni programi koji bi se sadržajno usmjeravali na područje emocionalnih i socijalnih kompetencija te odgovornog korištenja interneta, kao i na potrebu da se preventivne programe usmjeri na sve adolescente, a ne samo na skupine koje su procijenjene kao rizične (Černja, Vejmelka, Rajter, 2019).

Prva Dnevna bolnica za ovisnosti o internetu i videoigrama u Hrvatskoj je osnovana u Psihijatrijskoj bolnici Sv. Ivan u Zagrebu. Program rada obuhvaća različite aktivnosti koje angažiraju korisnike kroz individualni i grupni tretman, uključivanje obitelji u proces, psihoedukativne, psihoterapijske, socioterapijske i druge grupne aktivnosti. Ovim se nastojalo potaknuti ovisne osobe da rade na svojim interpersonalnim vještinama, prepoznavanju i regulaciji emocija uz podršku obitelji i okoline. Treba istaknuti kako je malo onih koji se odlučuju na suočavanje s problemom ovisnosti u obliku liječenja. Razlozi za to su vjerojatno neprepoznavanje problema, nedostatak informiranosti, opća društvena prihvaćenost takvog ponašanja, strah od stigmatizacije, kao i razvoj posljedica koje su na prvi pogled manje uočljive od, primjerice, onih kod "kla-

sičnih” ovisnosti o duhanu, alkoholu, drogama, lijekovima, pa čak i kockanju/klađenju (Dnevna bolnica za ovisnost o internetu i videoigrama, 2019).

Prilikom izrade preventivnih programa, ali i tretmanskih intervencija, vrlo je važno uzeti u obzir štetne posljedice koje se najčešće pojavljuju, a rezultat su prekomjerne uporabe interneta, kao što su prekomjerna konzumacija kofeina ili opojnih sredstava, poremećaj spavanja, slabiji akademski i/ili poslovni uspjeh, problemi u odnosima (intimnim, prijateljskim, rodbinskim), narušeni rad imunološkog sustava, učestale promjene raspoloženja, usamljenost, depresivnost, socijalna izolacija, anksioznost i impulzivnost (Li i sur., 2019). Uz te simptome i probleme, istraživači naglašavaju da se mogu pojaviti i glavobolje, kronična bol u leđima, narušena verbalna i radna memorija te se povećava rizik za prekomjernu tjelesnu masu (Young, 1999; Eliaciki sur., 2016; Zhou, Zhou i Zhu, 2016; Jurmani sur., 2017).

ZAKLJUČAK

Pojavom interneta nesumnjivo je nastupilo novo doba za društvo u cjelini. Evidentne su brojne koristi i prednosti koje sa sobom donosi, no važno je naglasiti i potencijalne opasnosti za stvaranje ovisničkih, disfunkcionalnih obrazaca ponašanja i doživljavanja, posebno kod ranjivih skupina kao što su djeca i adolescenti. Dosadašnji i sve učestaliji podatci o prevalenciji, pojavnosti i rizičnim čimbenicima svakako su važan izvor podataka, no nužne su redovite provjere postojećih tretmana kao i implementacija novih znanja. Vrijedan izvor podataka mogu biti neke spoznaje iz istraživanja ovisnosti o psihoaktivnim sredstvima, strategijama njihove prevencije i tretmana te, svakako, poznavanje i daljnje istraživanje specifičnosti ovisničkih ponašanja. Postoji jasna potreba za podizanjem svjesnosti o opasnostima prekomjerne upotrebe te senzibilizacijom javnosti za ovisnikovo traženje pomoći prije no što ovisnost o internetu preraste u novu globalnu pandemiju.

LITERATURA

- ALAVI, S. S., GHANIZADEH, M., MOHAMMADI, M. R., JANNATIFARD, F., ESMAILI ALAMUTI, S., & FARAHANI, M. (2021). The effects of cognitive-behavioral group therapy for reducing symptoms of internet addiction disorder and promoting quality of life and mental health. *Trends in psychiatry and psychotherapy*, 43, 47-56.
- ALIMORADI, Z., LIN, C. Y., BROSTRÖM, A., BÜLOW, P. H., BAJALAN, Z., GRIFFITHS, M. D., OHAYON, M. M., & PAKPOUR, A. H. (2019). Internet addiction and sleep problems: A systematic review and meta-analysis. *Sleep Medicine Reviews*, 47, 51-61.
- ANDRADE, A. L. M., SCATENA, A., BEDENDO, A., ENUMO, S. R. F., DELLAZZANA-ZANON, L. L., PREBIANCHI, H. B., DE LARA MACHADO, W., & DE MICHELI, D. (2020). Findings on the relationship between Internet addiction and psychological symptoms in Brazilian adults. *International Journal of Psychology*, 55(6), 941-950.
- BAKKEN, I. J., WENZEL, H. G., GÖTESTAM, K. G., JOHANSSON, A., & ØREN, A. (2009). Internet addiction among Norwegian adults: a stratified probability sample study. *Scandinavian journal of psychology*, 50(2), 121-127.
- BALHARA, Y. P. S., SINGH, S., SAINI, R., DAHIYA, N., SINGH, A. B., & KUMAR, R. (2021). Should Internet gaming disorder be considered a subtype of generalized problematic internet use? Findings from a study among medical college students. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(1), 272-278.
- BEARD, K. W. (2005). Internet addiction: a review of current assessment techniques and potential assessment questions. *CyberPsychology & Behavior*, 8(1), 7-14.
- BLOCK, J. J. (2008). Issues for DSM-V: Internet addiction. *American Journal of Psychiatry*, 165(3), 306-307.
- CAPLAN, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in human behavior*, 18(5), 553-575.
- CASH, H., D RAE, C., H STEEL, A., & WINKLER, A. (2012). Internet addiction: A brief summary of research and practice. *Current psychiatry reviews*, 8(4), 292-298.
- CERNIGLIA, L., ZORATTO, F., CIMINO, S., LAVIOLA, G., AMMANITI, M., & ADRIANI, W. (2017). Internet Addiction in adolescence: Neurobiological,

- psychosocial and clinical issues. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 76, 174-184.
- CHENG, C., & LI, A. Y. L. (2014). Internet addiction prevalence and quality of (real) life: A meta-analysis of 31 nations across seven world regions. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 17(12), 755-760.
- CHUNG, T. W., SUM, S. M., & CHAN, M. W. (2019). Adolescent internet addiction in Hong Kong: Prevalence, psychosocial correlates, and prevention. *Journal of Adolescent Health*, 64(6), S34-S43.
- CUI, X., & CHI, X. (2021). The Relationship Between Social Support and Internet Addiction Among Chinese Adolescents During the COVID-19 Pandemic: A Multiple Mediation Model of Resilience and Post-Traumatic Stress Disorder Symptoms. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1665.
- CYPRESS, Z. (2011). Cybersexuality in MMORPGs: Virtual sexual revolution untapped. *Men and Masculinities*, 14(1), 76-96.
- ČERNJA, I., VEJMEĽKA, L., & RAJTER, M. (2019). Internet addiction test: Croatian preliminary study. *BMC psychiatry*, 19(1), 1-11.
- DAVIS, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in human behavior*, 17(2), 187-195.
- DODIG HUNDRIĆ, D., RICIJAŠ, N. I VLČEK, M. (2018). Mladi i ovisnost o internetu – pregled suvremenih spoznaja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 54 (1), 123-137.
- Dong, H., Yang, F., Lu, X., & HAO, W. (2020). Internet addiction and related psychological factors among children and adolescents in China during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic. *Frontiers in psychiatry*, 751.
- DU, Y. S., JIANG, W., & VANCE, A. (2010). Longer term effect of randomized, controlled group cognitive behavioural therapy for Internet addiction in adolescent students in Shanghai. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 44(2), 129-134.
- DURKEE, T., KAESS, M., CARLI, V., PARZER, P., WASSERMAN, C., FLODERUS, B., ..& WASSERMAN, D. (2012). Prevalence of pathological internet use among adolescents in Europe: demographic and social factors. *Addiction*, 107(12), 2210-2222.
- ELIACIK, K., BOLAT, N., KOÇYIĞIT, C., KANIK, A., SELKIE, E., YILMAZ, H., ... & DUNDAR, B. N. (2016). Internet addiction, sleep and health-rela-

- ted life quality among obese individuals: a comparison study of the growing problems in adolescent health. *Eating and Weight Disorders-Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 21(4), 709-717.
- FERNÁNDEZ-VILLA, T., OJEDA, J. A., GÓMEZ, A. A., CARRAL, J. M. C., DELGADO-RODRÍGUEZ, M., GARCÍA-MARTÍN, M., ... & MARTÍN, V. (2015). Uso problemático de internet en estudiantes universitarios: factores asociados y diferencias de género. *Adicciones*, 27(4), 265-275.
- FOX, S., & DUGGAN, M. (2013). Health online 2013. *Health*, 2013, 1-55.
- GRIFFITHS, M. (1996). Gambling on the Internet: A brief note. *J. Gambl. Stud*, 12, 4-471.
- Griffiths, M. D., Kuss, D. J., BILLIEUX, J., & PONTES, H. M. (2016). The evolution of Internet addiction: A global perspective. *Addictive behaviors*, 53, 193-195.
- HADLINGTON, L. (2017). Human factors in cybersecurity; examining the link between Internet addiction, impulsivity, attitudes towards cybersecurity, and risky cybersecurity behaviours. *Heliyon*, 3 (7).
- HASSAN, T., ALAM, M. M., WAHAB, A., & HAWLADER, M. D. (2020). Prevalence and associated factors of internet addiction among young adults in Bangladesh. *Journal of the Egyptian Public Health Association*, 95(1), 1-8.
- HEO, J., OH, J., SUBRAMANIAN, S. V., KIM, Y., & KAWACHI, I. (2014). Addictive internet use among Korean adolescents: A national survey. *PLoS One*, 9(2), Article e87819.
- HOLDOŠ, J. (2017). Type D personality in the prediction of internet addiction in the young adult population of Slovak Internet users. *Current Psychology*, 36(4), 861-868.
- HOU, J., JIANG, Y., CHEN, S., HOU, Y., WU, J., FAN, N., & FANG, X. (2019). Cognitive mechanism of intimate interpersonal relationships and loneliness in internet-addicts: An ERP study. *Addictive Behaviors Reports*, 10, 100209.
- <https://datareportal.com/reports/digital-2021-croatia> Data Reportal (2021)., „Digital 2021 Croatia“, retrieved from [http:// stats.observatory.gr/pxweb2006/Database](http://stats.observatory.gr/pxweb2006/Database)
- <https://www.pbsvi.hr/dnevne-bolnice/dnevna-bolnica-za-ovisnost-o-internetu-i-videoigrama/>
- IOANNIDIS, K., HOOK, R., GOUDRIAAN, A. E., VLIES, S., FINEBERG, N. A., GRANT, J. E., & CHAMBERLAIN, S. R. (2019). Cognitive deficits in problematic internet use: meta-analysis of 40 studies. *The British Journal of*

- Psychiatry*, 215(5), 639-646.
- JURMAN, J., BORIČEVIĆ MARŠANIĆ, V., PARADŽIK, L., KARAPETRIĆ BOLFAN, L., & JAVORNIK, S. (2017). Ovisnost o internetu i video igrama. *Socijalna psihijatrija*, 45(1), 36-42.
- KING, D.L., CHAMBERLAIN, S.R., CARRAGHER, N., BILLIEUX, J., STEIN, D., MUELLER, K., ET AL. (2020). Screening and assessment tools for gaming disorder: A comprehensive systematic review. *Clin. Psychol. Rev.* 77.
- KUSS, D., D GRIFFITHS, M., KARILA, L., & BILLIEUX, J. (2014). Internet addiction: A systematic review of epidemiological research for the last decade. *Current pharmaceutical design*, 20(25), 4026-4052.
- LEE, J.Y., SHIN, K.M., CHO, S.M. I SHIN, Y. M. (2014). Psychosocial risk factors associated with internet addiction in Korea. *Psychiatry Investigation*, 11 (4), p.380.
- LIN, F., ZHOU, Y., DU, Y., QIN, L., ZHAO, Z., XU, J., & LEI, H. (2012). Abnormal white matter integrity in adolescents with internet addiction disorder: a tract-based spatial statistics study. *PloS one*, 7(1), e30253.
- LOZANO-BLASCO, R., ROBRES, A. Q., & SÁNCHEZ, A. S. (2022). Internet addiction in young adults: A meta-analysis and systematic review. *Computers in Human Behavior*, 107201.
- MANDIĆ, S., DODIG HUNDRIĆ, D., & RICIJAŠ, N. (2019). Tretmanski pristupi ovisnosti o Internetu. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 27(2), 235-255.
- MARTINS, M.V., FORMIGA, A., SANTOS, C., SOUSA, D., RESENDE, C., CAMPOS, R., NOGUEIRA, N., CARVALHO, P. I FERREIRA, S. (2020). Adolescent internet addiction—role of parental control and adolescent behaviours. *International Journal of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 7 (3), 116-120.
- MCKENNA, K., JOINSON, A. N., REIPS, U. D., & POSTMES, T. (2007). *Oxford handbook of internet psychology*. Oxford University Press.
- MILIŠA, Z., & TOLIĆ, M. (2010). Kriza odgoja i ekspanzija suvremenih ovisnosti. *MediAnali: međunarodni znanstveni časopis za pitanja medija, novinarstva, masovnog komuniciranja i odnosa s javnostima*, 4 (8), 135-164.
- MÜLLER, S. M., WEGMANN, E., STOLZE, D., & BRAND, M. (2020). Maximizing social outcomes? Social zapping and fear of missing out mediate the effects of maximization and procrastination on problematic social networks use. *Computers in Human Behavior*, 107, 106296.

- PAN, Y. C., CHIU, Y. C., & LIN, Y. H. (2020). Systematic review and meta-analysis of epidemiology of internet addiction. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 118, 612-622.
- PIES, R. (2009). Should DSM-V designate "Internet addiction" a mental disorder?. *Psychiatry (Edgmont)*, 6 (2), 31.
- PRZEPIORKA, A. M., BLACHNIO, A., MIZIAK, B. I CZUCZWAR, S.J. (2014). Clinical approaches to treatment of Internet addiction. *Pharmacological Reports*, 66 (2), 187-191.
- PUHARIĆ, Z., STAŠEVIĆ, I., ROPAC, D., PETRIČEVIĆ, N., & JURIŠIĆ, I. (2014). Istraživanje čimbenika nastanka ovisnosti o internetu. *Acta Med Croatica*, 68, 361-373.
- PUTRI, A., SETIAWATI, Y., SHIEH, Y.T. I LIN, S.H.,(2022). High risk Internet addiction in adolescents during pandemic Covid-19 and parents' s role. *Journal Berkala Epidemiologi*, 10 (1), 11-20.
- SALEHI, M., KHALILI, M. N., HOJJAT, S. K., SALEHI, M., & DANESH, A. (2014). Prevalence of internet addiction and associated factors among medical students from Mashhad, Iran in 2013. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 16 (5).
- SCIMECA, G., BRUNO A, CAVA L, PANDOLFO G, MUSCATELLO MRA, ZOCCALI R. (2014). The Relationship between Alexythimia, Anxiety, Depression and Internet Addiction severity in a sample of Italian High School Students. *The Scientific World Journal*. 2014, 1-8.
- SMYTH, S. J., CURRAN, K., & MC KELVEY, N. (2018). Internet addiction: A modern societal problem. In *Psychological, social, and cultural aspects of internet addiction*, IGI Global, 20-43.
- SOCIETY OF INFORMATION OBSERVATORY (2010), "Online Statistics eEurope 2005/i2010."
- STAVROPOULOS, V., GRIFFITHS, M.D., BURLEIGH, T.L., KUSS, D.J., DOH, Y.Y. I GOMEZ, R. (2018). Flow on the Internet: a longitudinal study of Internet addiction symptoms during adolescence. *Behaviour & Information Technology*, 37 (2), 159-172.
- STRITTMATTER, E., BRUNNER, R., FISCHER, G., PARZER, P., RESCH, F., & KAESS, M. (2014). Association of peer victimization, coping, and pathological internet use among adolescents. *Zeitschrift fur Kinder-und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42 (2), 85-94.
- TIEGO, J., LOCHNER, C., IOANNIDIS, K., BRAND, M., STEIN, D. J., YÜCEL,

- M., & CHAMBERLAIN, S. R. (2019). Problematic use of the Internet is a unidimensional quasi-trait with impulsive and compulsive subtypes. *BMC psychiatry*, 19 (1), 1-13.
- TSITSIKA, A., JANIKIAN, M., SCHOENMAKERS, T. M., TZAVELA, E. C., OLAFSSON, K., WÓJCIK, S., ... & RICHARDSON, C. (2014). Internet addictive behavior in adolescence: a cross-sectional study in seven European countries. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 17 (8), 528-535.
- WATSON, J.C. (2005). Internet addiction diagnosis and assessment: Implications for counselors. *Journal of Professional Counseling: Practice, Theory & Research*, 33 (2), 17-30.
- WEINSTEIN, A., FEDER, L. C., ROSENBERG, K. P., & DANNON, P. (2014). Internet addiction disorder: Overview and controversies. *Behavioral addictions*, 99-117.
- YAO, M.Z., HE, J., KO, D.M. AND PANG, K. (2014). The influence of personality, parental behaviors, and self-esteem on Internet addiction: A study of Chinese college students. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 17 (2), 104-110.
- YOUNG, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology & Behavior*, 1, 237-244.
- YOUNG, K. S. (2007). Cognitive behavior therapy with Internet addicts: treatment outcomes and implications. *Cyberpsychology & behavior*, 10 (5), 671-679.
- ZHOU, Z., ZHOU, H., ZHU, H. (2016). Working memory, executive function and impulsivity in Internet-addictive disorders: a comparison with pathological gambling. *Acta Neuropsychiatrica*, 28 (2), 92-100.

INTERNET ADDICTION IN ADOLESCENTS

Mladen MAVAR

Psychiatric Hospital Ugljan

ABSTRACT

KEYWORDS:

Internet addiction,
behavioral addiction,
prevalence, prevention

The use of the Internet, which is undoubtedly useful and practical, has become an unavoidable part of today's life. It is also a significant source of problems, which can be seen in that part of the population where there is an evident inability to control the time spent in online activities. The result is the development of numerous and various psychosocial issues that are detrimental to the individual's functionality, as well as society as a whole. Based on that, it is justified to talk about Internet addiction. This is considered a sort of bibehavioral addiction, and it includes the development of specific mental and bibehavioral damages and problems characteristic of addictive behavior, but without the usage of psychoactive substances as the source of the addiction. Prevalence research systematically indicates a global increase in Internet addiction, with higher rates in Asian countries compared to Europe and America. One of the key issues in the assessment of prevalence rates is the absence of unambiguous criteria for the definition of Internet addiction, as well as the lack of culturally unbiased and reliable measuring instruments. The evident increase in the internet addiction problem among adolescents is especially concerning, which is why it is important to put a much higher emphasis on the implementation of new knowledge, the regular review of existing knowledge and the introduction of new preventive activities concerning the potential dangers of excessive Internet use. The aim of this research was to offer an overview of data attained from research about the prevalence, classification, symptoms and prevention of Internet addiction in adolescents.

Marija Brida i istraživanje hrvatske renesansne filozofije¹

Ivana SKUHALA KARASMAN
Institut za filozofiju, Zagreb

UDK: 1Brida, M.
1(497.5)(091)

DOI: 10.15291/ai.3881

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 5. siječnja 2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

Marija Brida, Juraj Dubrovčanin, renesansna filozofija, časopis Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine

Marija Brida (1912. – 1993.) jedna je od znamenitijih hrvatskih filozofkinja i sveučilišnih profesorica filozofije koja je djelovala sredinom i drugom polovicom dvadesetog stoljeća. Školovanje i djelovanje Marije Brides znakovito je za razumijevanje okolnosti i razvoja filozofije i akademskog etabliranja na našem prostoru. Na temelju njezina života i djela mogu se očitati tematske mijene i ispreplitanje osobnih interesa s utjecajima društvenih i političkih okolnosti u kojima je djelovala. U ovom članku bavim se Bridinim doprinosom hrvatskoj renesansnoj filozofskoj baštini, s posebnim naglaskom na Jurju Dubrovčaninu i njezinom intenzivnom suradnjom s časopisom Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine.

¹ Članak je rezultat istraživanja na projektu *Hrvatske filozofkinje u europskom kontekstu* koji financira Hrvatska zaklada za znanost pod šifrom HRZZ UIP-2017-05-1763.

UVOD

Od samoga pokretanja časopisa *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine* 1975. godine, Marija Brida bila je stalna suradnica časopisa te je ostavila značajan trag i doprinos u proučavanju hrvatske renesansne filozofske baštine. Posebice valja naglasiti njezin rad na proučavanju djela filozofa, liječnika i profesora na padovanskom sveučilištu, Jurja Dubrovčanina (druga polovica 16. stoljeća, 1622.). Ona među prvima kod nas analizira njegovo najznačajnije djelo *Peripateticae disputationes* (*Peripatetičke rasprave*) i time stvara temelje za njegovo daljnje istraživanje.

Brida se bavila i drugim hrvatskim renesansnim filozofima: Zadranima Benediktom Benkovićem (oko 1460. – 1522.) i Federikom Grisogonom (1472. – 1538.) te Franom Petrićem (1529. – 1597.). O Benkoviću je napisala knjigu koja je objavljena 1967. godine, u vrijeme kada se znalo vrlo malo o ovom filozofu i franjevcu. I prije nego što je u nas objavljen prijevod Grisogonova djela *Federici Chrisogoni nobilis ladetini artium et medicinae doctoris subtilissimi et astrologi excellentissimi de modo collegiandi, pronosticandi et curandi febres, necnon de humana felicitate ac denique de fluxu et refluxu maris, lucubrationes nuperrime in lucem edite MDXXVIII* (*Rasprava o načinu dijagnosticiranja u kolegiju, prognoziranju i liječenju groznica kao i o ljudskoj sreći i napokon o morskoj plimi i oseci netom objavljene godine 1528.*), Brida je u *Zborniku radova o Federiku Grisogonu zadarskom učenjaku (1472 – 1538)* objavila tekst „Federik Grisogono o problemu ljudskog savršenstva i sreće“ (Brida, 1975: 123–132). Objavila je dva članka o Frani Petriću u *Prilozima za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. U svom bavljenju hrvatskim renesansnim filozofima obradila je teme koje su specifične za to razdoblje (sreća, svjetlo, peripatetička filozofija, filozofija prirode) i time je stvorila plodno tlo za daljnje istraživanje renesansne filozofije u nas. Od 1971. godine bila je suradnica na projektu *Hrvatska filozofska baština* Instituta za filozofiju koji joj je dodatno omogućio bavljenje hrvatskom filozofijom

ŽIVOTOPIS

Marija Brida rođena je 20. ožujka 1912. godine u mjestu Selca na otoku Braču gdje joj je otac Vojtjeh bio liječnik. Imala je stariju sestru Helenu Gamulin-Brida (1910. – 1989.), koja je bila morska biologinja. Marija Brida

maturirala je u Ženskoj realnoj gimnaziji² u Splitu 1930. godine. Na Filozofskom fakultetu u Zagrebu 1935. godine diplomirala je filozofijsku grupu predmeta. Za vrijeme studija posebno su je se dojmila predavanja tada mladog docenta Pavla Vuk-Pavlovića (1894. – 1976.), koji joj je bio mentor pri izradi doktorskog rada. Dvije godine kasnije, 1937., na istom fakultetu doktorirala je filozofiju tezom *Život-doživljaj*. Članovi ispitnog odbora bili su: Albert Bazala (1877. – 1947.), Ramiro Bujas (1879. – 1959.) i Pavao Vuk-Pavlović. Disertacija ima četrdeset i sedam stranica i podijeljena je na sljedeća poglavlja: „Određenje pitanja“, „Nadređenost teze život“, „Nadređenost teze doživljaj“, „Poredbeno promatranje jednog i drugog stava svih teza“, „Zaključak“, „Zusammenfassung“ i „Literatura“. Disertacija je 1937. godine objavljena u Zagrebu (Brida, 1937). Prije nego što je 1961. godine počela raditi na Filozofskom fakultetu u Zadru, bila je nastavnica u školama u Križevcima, Jelsi, Splitu i Zagrebu. Na Filozofskom fakultetu u Zadru organizirala je prvo katedru, a zatim i Odsjek za filozofiju:

„Dolaskom Marije Bride u Zadar započeo je studij filozofije na Filozofskom fakultetu u Zadru, tada jedinog dislociranoj znanstveno-nastavnoj instituciji Sveučilišta u Zagrebu. 10. listopada 1961. u zvanju docenta započinje svoj nastavni i znanstveni rad organizirajući najprije katedru, a potom Odsjek za filozofiju (danas Odjel za filozofiju Sveučilišta u Zadru) gdje je predavala povijest filozofije ostavivši neizbrisiv trag u brojnim generacijama studenata koji ju pamte ne samo kao vrsnog znalca i zaljubljenika u filozofiju, nego i iznimnu osobu“ (Tićac, 2012: 7).

Umirovljena je u zvanju redovne profesorice 30. veljače 1982. godine. Umrula je u Jelsi na otoku Hvaru 31. ožujka 1993. godine.

Objavila je pet knjiga: *Život-doživljaj* (Brida, 1937), *Benedikt Benković* (Brida, 1967), *Pavao Vuk-Pavlović: čovjek i djelo* (Brida, 1974), *Tražnja: filozofski ogleđ* (Brida, 1989) i *Misaonost Janka Polića Kamova* (Brida, 1993).

Iz *In memoriam*, koji je povodom Bridine smrti napisao Franjo Zenko, možemo zaključiti kakva je Brida bila kolegica i filozofkinja:

² Ženska realna gimnazija u Splitu započela je s radom 1. prosinca 1918. godine.

„Dugogodišnjim nastavnim radom, organiziranjem studija filozofije na Filozofskom fakultetu u Zadru, svagda jezično, literarno i refleksivno dotjeranim radovima Marija Brida si je osigurala visoko mjesto zaslužnih u hrvatskoj filozofiji i kulturi. Svojim beskompromisnih zalaganjem za slobodu, hrabrim suprotstavljanjem represiji, kolegijalnom susretljivošću i bezrezervnom dobrohotnošću, ona će nam ostati u trajnoj uspomeni kao osebujna filozofska osobnost dubokog humanističkog osvjedočenja“ (Zenko, 1993: 7).

Bridina istraživanja hrvatske renesansne filozofske baštine i suradnja s Prilozima za istraživanje hrvatske filozofske baštine

Unutar Bridinog opusa značajan dio zauzimaju tekstovi posvećeni hrvatskoj renesansnoj filozofiji, što nije čudno s obzirom na to da je bila suradnica Instituta za filozofiju koji je osnovan 1968. godine i časopisa *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*, čiji je prvi broj izašao 1975. godine. Glavni urednik *Priloga* bio je ravnatelj Instituta za filozofiju, Vladimir Filipović. U prvom broju *Priloga* Brida je objavila članak o hrvatskom renesansnom filozofu Jurju Dubrovčaninu. Bila je i suradnica na projektu *Hrvatska filozofska baština* koji se provodio na Institutu za filozofiju. U vrijeme kad je u Hrvatskoj kao dominantan filozofski smjer uspostavljen marksizam i posebice *praxis* filozofija, pojavila se svijest o potrebi sustavnog i sveobuhvatnog istraživanja nacionalne filozofske povijesti. Ove se tendencije javljaju daleko ranije u obliku zahtjeva koji izriče filozof i književnik Franjo Marković (1845. – 1914.) u svom nastupnom rektorskom govoru *Filosofijske struke pisci hrvatskoga roda s onkraj Velebita u stoljećih XV. do XVIII.*:

„[...] nego ih moramo iz svega tudjega svieta tek tražiti i pobirati, [...] onih pisaca, zaodjenutim – prema tadanjem običaju – u staro tudje ruho, podati valja nov, narodni glas: onda će tek njihov rad oživjeti, jer će onda tek moći unići u organizam duševne skupnosti narodne, onda će tek njihove misli prestati biti dissecta et disjecta membra. Nema za čovjekoljuba utješnijega i rekao bih uzvišenijega pojava no što je: nastajanje skupne duševne i radne osobnosti, nastajanje skupnoga duševno i radno ujedinjenoga organizma od individualnih pojedinaka“ (Marković, 1975: 32).

U ovom tekstu Franje Markovića nalaze se smjernice koje su vidljive kao vodilje istraživanja hrvatske filozofije u djelima Marije Brides. Kao što je već napisano, ona je suradnica *Priloga za istraživanje hrvatske filozofske baštine* od prvog broja, u kojem je objavljen njezin članak „Problemi djela Peripateticae disputationes Jurja Dubrovčanina“ (Brida, 1975: 151–184). U tom tekstu Brida, kao jedna od prvih filozofa u nas, sustavno obrađuje Dubrovčaninovu filozofsku misao. Spomenuti članak donosi kratku, ali cjelovitu biografiju Jurja Dubrovčanina i pruža uvid u njegovo najznačajnije djelo *Peripateticae disputationes*, koje je objavljeno u Veneciji 1614. godine. U tekstu Brida donosi prikaz osnovnih pitanja i problema peripatetičke filozofije i obrađuje neke od ključnih tema, poput definicije prirodne znanosti. Zanimljivo je kako u ovom tekstu Brida kritički pristupa Dubrovčaninovoj tezi o raznorodnosti sublunarnog i supralunarnog područja, ukazujući na njegovu uključenost u tendencije promišljanja metodoloških problema bitnih za razvoj moderne znanosti.

Svoj rad na istraživanju hrvatske filozofske prošlosti Marija Brida nastavila je kroz sljedeće godine, kontinuirano objavljujući rezultate svojih istraživanja. Već u idućem broju *Priloga* iz 1976. godine, objavljuje još jedan tekst o Jurju Dubrovčaninu „Juraj Dubrovčanin o Aristotelovu tumačenju pokretača prvog kruga“ (Brida, 1976: 135–144). Sljedeće godine objavila je članak „Juraj Dubrovčanin o peripatetičkim tumačenjima unutarnjih pokretačkih principa“ (Brida, 1977: 133–158), a zatim članak „Spor Jurja Dubrovčanina i Cesara Cremoninija o formama elemenata“ (Brida, 1978). U članku naslovljenom „Juraj Dubrovčanin o Aristotelovu tumačenju pokretača prvog kruga“ Brida donosi pregled njegova razmatranja iznesenog u osmoj peripatetičkoj raspravi *De motore primi orbis* (*O pokretaču prvog kruga*), u kojoj je tematizirao odnos prvog nepokrenutog pokretača prema prvom pokrenutom. Ovu temu Brida je smatrala važnom u povijesti ideja kao jednu od filozofskih objašnjenja kozmosa i gibanja. U članku iz 1977. godine „Juraj Dubrovčanin o peripatetičkim tumačenjima unutarnjih pokretačkih principa“ Brida je nastavila s bavljenjem Dubrovčaninovima *Peripatetičkim raspravama*. U njemu je dala prikaz Dubrovčaninova razumijevanja prostora i materije. I u narednom članku bavila se je Jurjem Dubrovčaninom. Ovog puta u fokusu je Dubrovčaninov spor s Cesareom Cremoninijem (1552. – 1631.). Spor je smješten na padovansko sveučilište na kojemu je još početkom 17. stoljeća aktualno aktivno promišljanje peripatetičke filozofije. U sklopu

tradicije, na padovanskom sveučilištu paralelno su postojale dvije katedre peripatetičke filozofije koje su se razlikovale u svojim interpretacijama. U vrijeme kada je Dubrovčanin vodio drugu katedru peripatetičke filozofije (od 1601. do svoje smrti 1622.) paralelno je djelovao i posljednji značajan predstavnik padovanske peripatetičke škole, Cesare Cremonini. Neposredan povod spora jedan je manje značajan Cremoninijev spis iz 1605. godine *De formis quattuor corporum simplicium, quae vocantur elementa* (O oblicima četiriju jednostavnih tijela koji se nazivaju elementima) i njegovi stavovi o elementima. Na ovaj spis Dubrovčanin je iste godine odgovorio svojim spisom *De formis elementorum* (O oblicima elemenata). Spor se je svodio na pitanje uloge elemenata u promjenama, postojanju suprotnosti i supstancijalnosti elemenata koji u sebi ne može sadržavati suprotnosti. Tim člankom Brida je zaokružila svoje bavljenje Dubrovčaninom.

U *Prilozima* iz 1979. godine Brida se javlja tekstom o creskom renesansnom filozofu i polihistoru Frani Petriću, „Osobitosti Petrićeva tumačenja svjetla“ (Brida, 1979). U sljedećem broju ponovno se vraća Dubrovčaninu s člankom „Juraj Dubrovčanin o principu individuacije“ (Brida, 1980: 7–49). U njemu se bavi s pet *Peripatetičkih rasprava* u kojima Dubrovčanin prihvaća učenje Aleksandra iz Afrodizije da je umna duša *forma informans* koja konstituira čovjeka u njegovu specifičnom bitku. U broju iz 1984. godine, Brida ponovo piše o Frani Petriću. Riječ je o članku „Petrićevo tumačenje duše svijeta“ (Brida, 1984). Temi renesanse filozofije vraća se posredno u broju priloga iz 1986., kroz prikaz monografije Marka Josipovića o djelu Jurja Dubrovčanina, *Il pensiero filosofico di Giorgio Raguse nell'ambito dell' tardo aristotelismo* (Filozofska misao Georgiusa Raguseiusa u kontekstu kasnog aristotelizma) (Brida, 1986). U tom prikazu zaključila je: „[s]matram da bi bilo umjesno ovaj interesantan i vrijedan istraživački rad učiniti pristupačnim našoj javnosti“ (Brida, 1986: 241). I, doista, knjiga je pod naslovom *Filozofijska misao Georgiusa Raguseiusa* objavljena 1993. godine. Iz prikaza Josipovićeve knjige može se saznati i stav koji je Brida imala spram filozofa čija imena i prezimena nisu utvrđena, kao što je i slučaj s Jurjem Dubrovčaninom. O tome je napisala: „[...] mislim da je najbolje primjenjivati ime i prezime koje sam autor stavlja u naslov svojih objavljenih spisa (ako postoje)“ (Brida, 1986: 241). Takvi problemi i dileme česti su kod istraživača srednjovjekovne i renesansne filozofske baštine i, kao što vidimo, nisu mimoišli ni Bridu. Ona je u svojim tekstovima koristila ime Juraj Dubrovčanin zato što je u domaćoj literaturi, koja se bavila ovim filozofom,

prevladavao ovaj oblik njegova imena.

Osim temama iz hrvatske renesansne filozofske prošlosti, Marija Brida bavila se i autorima i sveučilišnim profesorima filozofije koji su djelovali tijekom 20. stoljeća. Tijekom osamdesetih pojavljuje se s tri teksta objavljena u *Prilozi-ma*, koji su posvećeni filozofskoj misli njezinog profesora Pavla Vuka-Pavlovića (Brida, 1986, 1987, 1989), filozofskoj terminologiji i Albertu Bazali (Brida, 1988) te jednim tekstom posvećenim Vladimiru Filipoviću (1985).

Na temelju Bridine bibliografije može se uočiti nekoliko tematskih cjelina kojima se bavila veći dio svog akademskog života. U prvom dijelu, za vrijeme studija i obrane disertacije, interes je bio usmjeren na pitanja vezana uz ljudski život i subjektivne aspekte doživljaja svijeta. To je prije svega okrunjeno disertacijom *Život-doživljaj iz 1937. godine*, no bit će kao potka prisutno kroz cjelokupno Bridino djelo. Druga značajna tema kojom se bavila bila je filozofija njezinoga mentora Pavla Vuka-Pavlovića, ali i drugih suvremenika filozofa, poput Vladimira Filipovića. Treći tematski dio odnosi se na izučavanje hrvatske filozofske prošlosti, prije svega okosnica su u tome renesansni filozofi. Tako će Brida u svojim istraživanjima obraditi djelo Jurja Dubrovčanina, Frane Petrića, Benka Benkovića i Federika Grisogona. Bridin interes i prožetost cjelokupnog djelovanja jednom zajedničkom temom prikazao je Vladimir Filipović sljedećim riječima:

„Filozofska usmjerenost B.[ride] usredotočena je na teoretsko zahvaćanje onoga doživljajnog sloja u kojemu se da naslutiti izvorni smisao čovjekova bitka te na pojmovno diferenciranje toga sloja od drugih fenomenalnih sklopova koji u odnosu spram njega prolaze kroz širok raspon mogućih antiteza, od antagonističkog poništavanja do medijacije stvaralačkog izražaja. Već u svojoj disertaciji B. razmatra ekvivokacije koje izviru iz methodske nediferenciranosti vrijednosno neutralna biotičkog tijeka i aksiološki osmišljenih doživljajnih fenomena. Antiteza priroda-tehnika s jedne strane, i dubinski doživljajni smisao s druge, prisutna je i u kasnijim Bridinim raspravama, gdje kroz dinamičnu cjelovitost te antiteze tumači dijalektiku čovjekove prakse. U oblikovanju njezinih nazora vidljiv je utjecaj B. de Spinoze, F. Nietzschea, H. Bergsona i E. Husserla, a osobito Vuk-Pavlovićeva tumačenja doživljaja i Marxova tumačenja prakse. Monografija o filozofskom

opusu P. Vuka-Pavlovića povezuje tu granu Bridina filozofskog izbora s njezinim istraživanjima hrvatske filozofske baštine, koju je učinila pristupačnom javnosti obradivši neke dosad nedovoljno poznate cjeline (Benedikt Benković, Juraj Dubrovčanin)“ (Filipović, <https://hbl.lzmk.hr/clanak.aspx?id=2808>).

Unutar renesansne filozofije Brida se bavila, kako je već spomenuto, nekolicinom filozofa: Jurjem Dubrovčaninom, Franom Petrićem, Benediktom Benkovićem i Federikom Grisogonom. Njezin je rad značajan utoliko što donosi prve cjelovite uvide u njihova djela i filozofsku misao te ih time uvodi u korpus hrvatske filozofske baštine. U ovom članku sam se bavila prije svega Bridinim tekstovima u kojima je obradila Jurja Dubrovčanina. Upravo je na primjeru komentara i analiza koje je provela na Dubrovčaninovu djelu *Peripateticae disputationes* vidljiv njen *credo* u istraživanju renesansne filozofije koji bi se mogao postaviti kao mješavina hegelijanskog i suvremenog pristupa filozofskoj povijesti. Mada sam stav nije direktno postavljen u obliku programa kojim se pristupa renesansnim filozofima, vidljivo je kako Brida renesansnu filozofiju ipak promatra u kontekstu njezina doprinosa razvoju kasnije filozofije i otvaranju nekih tema kojima se otvara put novovjekovnoj znanosti.

ZAKLJUČAK

Pri Bridinoj obradi djela hrvatskih renesansnih filozofa vidljiva je višeslojnost pristupa koja proizlazi iz njezina filozofskog habitusa. S jedne strane, Brida je svjesna razvoja i dosega novovjekovne misli i znanosti te gotovo u svim svojim tekstovima ukazuje na postojanje ili nepostojanje doprinosa pojedinih filozofa u razvoju onoga što kasnije slijedi. Na neki bi se način moglo konstatirati kako je kod Briede prisutan stav prema kojemu se pojedina etapa promišlja i valorizira kroz doprinos u razvoju kasnijih etapa, gdje se hegelijanski često renesansa vidi kao nezanimljivo razdoblje s vrlo malim doprinosom razvoju suvremene filozofije ili znanosti. Brida u kontekstu takovog stava ne propušta prepoznati kako su pojedini stavovi i rasprave ipak doprinijele razvoju kasnijih znanstvenih koncepata, bilo direktno, bilo indirektno. Tako na jednom mjestu kaže:

„Na prvi se pogled čini da je persistiranje aristotelovskih misaonih oblika na nekim univerzitetima, osobito na padovanskom i pariškom, u vremenu kada su se već javljali znakovi i počeli stvarati uvjeti za razvoj nove egzaktne znanosti značilo čisti balast koji treba što prije ukloniti. Ima doduše istine u tome, no ako pozornije razmotrimo situaciju, vidimo da se pretežno platonistički usmjeren duh mlade novovjeke znanosti s mnogo originalnosti sintetizira s takvim aristotelovskim tendencijama. Najuspješnija takva sinteza bez sumnje je ostvarena u okamizmu [...] dok se s jedne strane usredotočuje na logičke i terminološke probleme, istovremeno potiče istraživanje prirode (kojima anticipira neka kasnija otkrića)“ (Brida, 1978: 39).

Dalje u navedenom tekstu, smješta u kontekst tog renesansnog doprinosa razvoju novovjekovne znanosti padovansku peripatetičku školu, na temelju čega je vidljivo kako i posrednost utjecaja biva valorizirana kao relevantna za kasniji razvoj egzaktne znanosti: „Padovanska peripatetička škola nije doduše presudno utjecala na razvoj evropske misaonosti, no ne da se poreći njezin pozitivan prinos, i to, u neposrednom smislu, izvjestan utjecaj na Galileja [...]“ (Brida, 1978: 39).

Za Bridu renesansa je razdoblje u povijesti ideja koje je donijelo zanimljive i originalne doprinose nekim važnim idejama. Element u kojem je vidljiva važnost renesansne filozofije jest ostvarenje kulturnog identiteta nacionalne filozofije, koji se pojavio kao ideja koju nalazi velikim dijelom u osnovi programa istraživanja nacionalne filozofije od kraja 19. stoljeća do osnutka Instituta za filozofiju 1967. godine i u časopisu *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine* 1975. godine.

LITERATURA

- BORŠIĆ, L., SKUHALA KARASMAN, I. (2016). Brida, Marija. U: Luka Boršić, Ivana Skuhala Karasman (ur.). *Naše žene: Leksikon znamenitih žena Hrvatske od X. do XX. stoljeća*. (23). Zagreb: Naklada Jurčić.
- BRIDA, M. (2012). U Stipe Kutleša (ur.), *Filozofski leksikon*. (148). Zagreb: Leksikografski zavod „Miroslav Krleža“.
- BRIDA, M. (1937). *Život-doživljaj*. Zagreb: Tiskara Merkantile.
- BRIDA, M. (1967). *Benedikt Benković*. Beograd: Institut društvenih nauka.
- BRIDA, M. (1974). *Pavao Vuk-Pavlović: čovjek i djelo*. Zagreb: Institut za filozofiju Sveučilišta u Zagrebu.
- BRIDA, M. (1993). *Misaonost Janka Polića Kamova*. Rijeka: Izdavački centar Rijeka.
- BRIDA, M. (1975). Problemi djela *Peripateticae disputationes* Jurja Dubrovčanina, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 1–2 (1): 151–184.
- BRIDA, M. (1976). Juraj Dubrovčanin o Aristotelovu tumačenju pokretača prvog kruga, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 3–4 (1–2): 135–144.
- BRIDA, M. (1977). Juraj Dubrovčanin o peripatetičkim tumačenjima unutarnjih pokretačkih principa, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 5–6 (1–2): 133–158.
- BRIDA, M. (1978). Spor Jurja Dubrovčanina i Cesara Cremoninija o forma elementa, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 7–8 (1–2): 39–83.
- BRIDA, M. (1979). Osobitosti Petrićeva tumačenja svjetla, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 9–10 (1–2): 169–192.
- BRIDA, M. (1980). Juraj Dubrovčanin o principu individuacije, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 11–12 (1–2): 7–49.
- BRIDA, M. (1984). Petrićevo tumačenje duše svijet, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 19–20 (1–2): 25–37.
- BRIDA, M. (1985). Ozbiljavanje smisla filozofije u ponašanju Vladimira Filipovića, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 21–22 (1–2): 155–161.
- BRIDA, M. (1986). Marko Josipović, *Il pensiero filosofico di Giorgio Raguse nell'ambito dell' tardo aristotelismo padovano* — studia Universitatis s. Thomae in Urbe, 26 — Massimo, Milano 1985, str. 208, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 23–24 (1–2): 239–247.

- BRIDA, M. (1986). Etički problemi u filozofiji Pavla Vuka-Pavlovića, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 23–24 (1–2): 3–13.
- BRIDA, M. (1987). Spozajni problemi u filozofiji Pavla Vuka-Pavlovića, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 25–26 (1–2): 101–117.
- BRIDA, M. (1988). Naša filozofska terminologija na prijelomu stoljeća i Bazalin udio, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 27–28 (1–2): 159–164.
- BRIDA, M. (1989). Predmetnost u Vuk-Pavlovićevoj filozofiji, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 29–30 (1–2): 175–185.
- FILIPOVIĆ, V. Marija Brida, *Hrvatski biografski leksikon*, <https://hbl.lzmk.hr/clanak.aspx?id=2808>.
- MARKOVIĆ, F. (1975). Filozofijske struke pisci hrvatskoga roda s onkraj Velebita u stoljećih XV. do XVIII. (pristupna rektorska besjeda Franje Markovića); Govor nastupajućeg rektora dr. Franje pl. Markovića, *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 1–2 (1): 16–39.
- TIĆAC, I. (2013). *Marija Brida – Filozofkinja slobode*. Split: Naklada Bošković.
- ZENKO, F. (1993). In memoriam. Marija Brida – filozofkinja humanističkog osvjedočenja (1912. – 1993), *Prilozi za istraživanje hrvatske filozofske baštine*. 37–38 (1–2): 5–7.

MARIJA BRIDA AND THE RESEARCH OF CROATIAN RENAISSANCE PHILOSOPHY

Ivana SKUHALA KARASMAN

Institute of Philosophy, Zagreb

ABSTRACT

KEYWORDS:

Marija Brida, Juraj Dubrovčanin, Renaissance Philosophy, journal Contributions to the Research of Croatian Philosophical Heritage

Marija Brida (1912 – 1993) is one of the most famous Croatian women philosophers and university professors of philosophy who worked in the middle and second half of the twentieth century. The education and work of Marija Brida is significant for understanding the circumstances and development of philosophy and academic establishment in our area. Furthermore, based on her life and work, thematic changes and the intertwining of personal interests with the influences of the social and political circumstances in which she worked can be read. In this article, I deal with Brida's contribution to Croatian Renaissance philosophical heritage, with special emphasis on Juraj Dubrovčanin, and her intensive collaboration with the journal Contributions to the Research of Croatian Philosophical Heritage.

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: acta.iadertina@unizd.hr

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 prored (30 redaka na stranici) u standardnom računalnom pismu *Times New Roman* i veličini fonta 12. Sve stranice trebaju biti uredno numerirane. Uredništvo pridržava pravo 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 ispisanim 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
Stega tisak d.o.o.