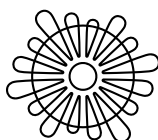


A|C|T|A Iadertina

19/2 | 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, recenzenata i izdavača).
Etički kodeks za autore, urednike i recenzente publikacija Sveučilišta u Zadru:
https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Eticki_kodeks.pdf?ver=zJIVOSH_uISDvcrnOAjBdw%3d%3d

ETHICAL STATEMENT

The Journal Acta Iadertina adheres to the Recommendation of the Committee on 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

LEKTOR ZA ENGLLESKI JEZIK / English Language Editor
Marta Huber

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

- BORISLAV DADIĆ, MAJA POLJAK
Metafizička antropologija Tome Akvinskoga
Metaphysical Anthropology of Thomas Aquinas 151
- MARIJA BARTULOVIĆ, BARBARA KUŠEVIĆ
Is It Time (Yet) to Shelve LGBTIQ Topics? The Contextual
Adequacy of (De-)Essentialism as an Educational Strategy
*Je li (već) vrijeme da spremimo LGBTIQ teme ad acta? Kontekstualna
primjerenost (de)esencijalizacije kao odgojno-obrazovne strategije* 169
- MIA FILIPOV, DINKA LIŠČIĆ
Kolektivna učiteljska učinkovitost kao odlika kulture škole
usmjerene na odgojno-obrazovne promjene
Collective Teacher Efficacy in School Culture focused on Educational Change 187
- ANITA LUKENDA, ANA MARIJA IVELJIĆ
Pregled i analiza kritika koncepta cjeloživotnog obrazovanja
Review and Analysis of Criticism of the Concept of Lifelong Education 205
- ANA MIROSAVLJEVIĆ
Profesionalni razvoj učitelja u okviru konstruktivističke teorije učenja
Teacher Professional Development within Constructivism learning Theory 225

SADRŽAJ / CONTENTS

ANA MAROEVIĆ, KRISTINA JORDAN Metakognitivna svjesnost studenata o slušanju na nastavi stranoga jezika <i>Students' Metacognitive Awareness about Listening in Foreign Language Lessons</i>	241
KORALJKA BAKOTA, KATARINA PAVIČIĆ DOKOZA, SILVANA BILONIĆ MILOŠEVIĆ Verbotonalni model rehabilitacije i odgoja i obrazovanja učenika oštećena sluha i/ili govora s posebnim osvrtom na rad u osnovnoj školi poliklinike SUVAG, Zagreb <i>Verbotonal Model of Rehabilitation and Education of Students with Impaired Hearing and/or Speech with Special Review of the Work in the SUVAG Polyclinic Elementary School, Zagreb</i>	265
<i>Upute autorima</i>	281
<i>Upute za recenzente</i>	297

Metafizička antropologija Tome Akvinskoga

Borislav DADIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za filozofiju

Maja POLJAK

Sveučilište u Zadru, Odjel za filozofiju

UDK: 111 Thomas Aquinas, sanctus*
141.319.8 Thomas Aquinas, sanctus
DOI: 10.15291/ai.4102
IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK
Primljeno: 27.4.2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

antropologija, spoznaja, čovjek, duša, tijelo, razum

Antropološka misao Tome Akvinskoga, kao što sam naslov članka kaže, vezana je za metafiziku. Stoga razumijevanje njegove antropologije pretpostavlja poznavanje temelja tomističke metafizičke misli. U članku ćemo se susresti s pojmovima kao što su potencija, akt, forma, materija, bitak itd. te ćemo vidjeti kako Toma pomoću njih objašnjava posebnost ljudske duše u odnosu na druge forme i njezin odnos s tijelom. U prvom dijelu kratko se zaustavljamo na pregledu hijerarhije bića u Tominoj kozmologiji u kojoj čovjek zauzima posebno mjesto između dva svijeta: nematerijalnog i materijalnog. Upravo ta posebnost čovjekove pozicije u kozmološkom poretku Tomi nudi objašnjenja za neke specifičnosti ljudske duše zahvaljujući kojoj on čini posebnu vrstu bića. U drugom je dijelu članka riječ o pojedinim vlastitostima ljudske duše u odnosu na biljnu i životinjsku, kao što su njezina samostalnost i besmrtnost, dok je treći dio posvećen odnosu duše i tijela. Naposljetku u članku nalazimo kratki pregled Tomine filozofije spoznaje u kojoj pitanje razuma dolazi u prvi plan. Iz prethodno rečenoga jasan je cilj članka – pregled temeljnih tema Tomine antropološke misli.

UVOD

Kao što sam naslov kaže, tema je ovoga članka antropologija Tome Akvinskoga, filozofa i teologa trinaestoga stoljeća koji je djelovao u vrijeme dostizanja vrhunca srednjovjekovne misli. Jedna od specifičnosti ove antropološke misli jest njezina utemeljenost na metafizici, stoga razumijevanje Tomine antropologije pretpostavlja razumijevanje njegove metafizike. U Tominu nauku o čovjeku nalazimo pojmove kao što su potencija, akt, bit, bitak, materija, forma, supstancija i akcident, a Toma se njima služi kako bi nam pokazao što se nalazi u samom temelju ljudskoga bića i kako se ono razlikuje od drugih bića koja postoje u svijetu. Ukratko, tomistička antropologija za svoj materijalni objekt ima čovjeka, a za formalni njegovu metafizičku strukturu i sam akt bivstvovanja (*actus essendi*).

Uz metafiziku, druga filozofska disciplina koja nam je za potpunije razumijevanje Tomine antropologije bitna jest kozmologija, na temelju čega je jasno zašto u članku nalazimo temu *Kozmološka hijerarhija bića* u kojoj je uklatko prikazan poredak bića u tomističkoj slici svijeta. Razlog zbog kojeg smo ovaj dio uključili u članak činjenica je da su neke vlastitosti koje čovjek posjeduje vezane za njegov položaj u svijetu te, da bi ga mogli bolje razumjeti, moramo znati koja je njegova pozicija u hijerarhiji svijeta i kako taj položaj utječe na samoga čovjeka.

Tominu antropološku misao možemo naći u raznim djelima njegova opusa, od *Teološke sume*, *Sume protiv pogana* do njegova djela *O duši* i Tomina komentara Aristotelova djela *O duši*. Toma je iza sebe ostavio bogat opus te je neke teme obrađivao na raznim mjestima u kojima je navodio više dokaza u prilog iste teze. Gomilanjem dokaza Toma ne samo da pojačava uvjerljivost postavljenih teza, nego ističe da se istoj temi može pristupiti iz različitih aspekata te da su filozofske discipline međusobno vezane. Konkretnije, zaključci koje u filozofiji spoznaje donesemo o čovjekovom spoznajnom životu u konzistentnom filozofskom sustavu odrazit će se na antropologiju, i obratno. Primjer za to je dokaz za besmrtnost duše koji Toma temelji na njezinoj samostalnosti u odnosu na tijelo u razumskoj spoznaji. No, on ne staje tu, nego spomenutom epistemološkom dokazu dodaje dokaz utemeljen na njezinoj nematerijalnosti, metafizičkoj složenosti od biti i bitka te naravnoj težnji za vječnim životom. Upravo je zbog toga uvijek preporučljivo prilikom istraživanja Tome iščitati što je moguće više primarne literature

s ciljem pronalaženja raznih argumenata koje je koristio kako bi objasnio i dokazao dotičnu tezu. S obzirom na tehnička ograničenja ovoga članka i činjenicu da je zamišljen kao opći pregled dijela tomističke antropologije, nastojali smo se u članku ograničiti na pojedine dokaze iz *Teološke sume* i *Sume protiv pogana* koji su reprezentativni i jednostavniji za razumijevanje, te zbog toga potičemo čitatelje koji su zainteresirani za određenu tezu da je potraže u drugim Tominim tekstovima te samostalno istraže dodatne dokaze koje ovaj filozof iznosi.

Najveći dio članka posvećen je pregledu osnovnih tema vezanih za posebnost ljudske duše u odnosu na druge forme te odnosu duše i tijela. Smatramo da je to dio koji označava sam temelj Tomine misli o čovjeku kojeg on, zajedno sa svojim naukom o razumskoj spoznaji, ugrađuje u sve druge filozofske discipline koje su utemeljene na antropologiji. No, prije negoli krenemo na temu posebnosti ljudske duše, zaustavimo se na trenutak na Tominoj kozmologiji i posebnom položaju koji čovjek u njoj ima.

Kozmološka hijerarhija bića

Započnimo, stoga, razmatranja o specifičnosti čovjeka u odnosu na druga bića s Tominom kozmologijom. Točnije, s onim dijelom njegova kozmološkog nauka u kojem govori o hijerarhijskom poretku bića. Na samom vrhu ove hijerarhije nalazi se Bog koji je jedan, nematerijalan, vječan, nepromjenjiv i jednostavan. On je punina savršenstva i stvoritelj cjelokupnog svijeta, kako materijalnog tako i nematerijalnog. Nakon njega u hijerarhijskom poretku dolazi mnoštvo duhovnih, umskih supstancija koje Toma, u skladu s kršćanskom teologijom, naziva anđelima, dok sljedeće mjesto pripada živim materijalnim bićima. Na posljednjem mjestu Tomine kozmološke hijerarhije nalaze se neživa materijalna bića. Iz ovoga je razvidno da Tomin kozmološki poredak možemo podijeliti na dva glavna dijela: nematerijalni svijet u kojem su Bog i anđeli te materijalni svijet koji se dijeli na živa i neživa materijalna bića. Tom materijalnom svijetu pripada čovjek, stoga ćemo se sada zaustaviti na proučavanju materijalnih bića te pokušati dati odgovor na pitanje što je to što uzrokuje podjelu materijalnog svijeta na dva roda: živa i neživa bića.

Kada usporedimo živa i neživa materijalna bića, prvo što primijetimo jest njihova materijalnost. No sličnost ne staje tu, postoji cijeli niz drugih vla-

stitosti koje su im zajedničke. Usporedimo li bilo koje živo materijalno biće s npr. stolicom, vidimo da su oboje supstancije, složeni uzrok svoga postojanja imaju u drugome, a ne u sebi, podložni su fizičkoj promijeni, propadanju itd. No, unatoč svim ovim zajedničkim vlastitostima, po nečemu se bitno razlikuju. Sva živa materijalna bića imaju, primjerice, sposobnost rasta i razmnožavanja, dok stolica te sposobnosti nema. Neka živa materijalna bića mogu spoznavati, a stolica ne. Neka se mogu kretati u prostoru, dok stolica ne može. Drugim riječima, iako živa i neživa materijalna bića imaju dosta toga zajedničkog, ipak se u bitnome razlikuju. Naime, živa materijalna bića posjeduju nešto što ne posjeduju neživa, a to nešto zovemo život. Izvor ili počelo života Toma naziva dušom koju definira kao „prvo počelo života živih bića koja prebivaju na ovome svijetu“ (S. Th., I., q. 75, a. 1)¹. Iz toga je vidljivo da je „pojam ‘duša’ puno širi od pojma ‘ljudska duša’“ (Poljak-Vuković, 2021: 96), a prvi učinak duše je sposobnost samokretanja, tj. bića koja je posjeduju mogu se samostalno kretati. Kada govorimo o samostalnom kretanju tada ne mislimo samo na kretanje u prostoru, nego prvenstveno na sposobnost bića da bude uzrok promjena u sebi, te za ta bića kažemo da imaju vlastito djelovanje koje proizlazi iz unutarnjeg principa koji im omogućava postojanje na jedan savršeniji i samostalniji način, negoli neživim materijalnim bićima. Za primjer uzmimo jasnu razliku koja postoji između stabla koje zovemo hrast i hrastovine kao drvenog građevinskog materijala. Stablo hrasta i drvena ploča od hrastovine imaju istu materiju koja se po svojim materijalnim vlastitostima bitno razlikuje od stabla bukve i drvene ploče od bukovine. No, unatoč tome što stablo hrasta i ploča od hrastovine imaju zajedničke vlastitosti na temelju kojih ih razlikujemo od drugih drvenih materijala, njih se dvoje međusobno u bitnome razlikuju jer je ploča hrastovine neživa materija, dok je stablo hrasta živo. To primarno vidimo po činjenici što stablo može uzimati hranjivi materijal iz svoga okoliša, njime se hraniti i povećavati svoju masu dok ploča hrastovine to ne može. Ako želimo povećati njezinu masu onda to činimo tako da joj nadodamo još materijala koji onda povežemo s pločom npr. lijepljenjem, no uzrok tog povećanja mase nije sama ploča hrastovine, nego mi koji samim time pred-

¹ Na hrvatskome jeziku ne postoji cjelovit prijevod Tomine *Teološke sume*, nego su prevedeni pojedini dijelovi od kojih se većina nalazi u dvije monografije spomenute na kraju članka u popisu literature, pod naslovom: *Izbor iz djela i Izabrano djelo*. U članku smo, uz dva spomenuta prijevoda, koristili prijevod *Teološke sume* na engleskom te smo također konzultirali *Teološku sumu* i *Sumu protiv pogana* na latinskom jeziku. Poveznice se na spomenuta djela mogu naći u popisu literature – internetski izvori.

stavljamo izvanjski uzrok promijene. Stablo, s druge strane, povećanje svoje mase duguje sebi te je uzrok njegova povećanja mase u njemu samome. Uzrok te promjene Toma naziva dušom, a ovo povećanje mase predstavlja jedan oblik samokretanja preko kojeg se život manifestira.

Ovu sposobnost hranjenja i rasta čovjek dijeli s drugim živim materijalnim bićima kao što su biljke i životinje. Preciznije, čovjek s biljkama dijeli razmnožavanje, hranjenje i rast, a sposobnost prostornog kretanja, osjetilne spoznaje i osjetilne težnje dijeli sa životinjama. Ukratko, čovjek spada u rod živih materijalnih bića zahvaljujući duši koja je počelo života. Unutar ovoga roda postoje tri vrste: biljke, životinje i čovjek. Biljke imaju sposobnost razmnožavanja, hranjenja i rasta. Životinje imaju sve tri prethodno spomenute sposobnosti ili moći te uz to posjeduju neke dodatne koje biljke nemaju, kao što su: sposobnost kretanja u prostoru, osjetilna spoznaja i osjetilna težnja. Čovjek posjeduje sve do sada nabrojene vrste moći te uz to još ima razum i volju kao vrste moći koje su u materijalnom svijetu njemu specifične.

Sukladno tomu, Toma razlikuje tri vrste duša: biljnu, životinjsku i razumsku.² Čovjek, kao što smo vidjeli, posjeduje moći sve tri duše, stoga se postavlja pitanje: Nalaze li se u njemu tri duše? Odgovor na ovo pitanje nalazimo u *Sumi protiv pogana* (SCG, II., c. 58) i u *Teološkoj sumi* (S. Th. I, q. 76, a. 3). Prema Tomi, u čovjeku se nalazi samo jedna duša, racionalna duša, koja predstavlja supstancijalnu formu čovjeka. Samim time što je ljudska duša supstancijalna forma, čovjek može imati samo jednu dušu. Naime, supstancijalna forma je akt i nositelj bitka, a materija potencija. Prilikom spoja supstancijalne forme i materije dolazi do nastanka bića te se supstancijalna forma s materijom ujedinjuje u jedno biće. Upravo zbog toga kod odvajanja supstancijalne forme od materije dolazi do prestanka postojanja bića, tj. dolazi do njegova propadanja. Budući svako biće ima samo jedan bitak, samim time ima i samo jednu supstancijalnu formu koja je nositelj bitka. Razlog zbog kojeg čovjek ima moći svih triju vrsta duša, a samo jednu dušu Toma nalazi u činjenici da ljudska duša predstavlja savršeniju vrstu duše koja u sebi sadrži sve moći koje imaju manje savršene duše – kao što su biljna i životinjska – te uz njih ima i neke dodatne moći koje su njoj vlastite i koje manifestiraju njezin savršeniji način postojanja. Ukratko, „u čovjeku

² Najniža među dušama je biljna duša koju Toma još naziva vegetativna ili hranidbena. Specifičnosti biljaka je u tome da je njihovo djelovanje usmjereno na vlastito tijelo. Životinjska predstavlja savršeniju vrstu duše koja je usmjerena i na svijet izvan nje, ali samo materijalni, dok je ljudska duša usmjerena i na ono nematerijalno.

postoji samo razumska duša, koja nije počelo isključivo onoga što joj je kao takvoj vlastito nego je počelo i biljnih i osjetilnih funkcija u čovjeku“ (Copleston, 1989: 373).

Prije negoli završimo temu hijerarhije bića, pogledajmo još jedno pitanje koje se pojavljuje vezano za razne moći koje čovjek posjeduje. U *Teološkoj sumi* (S. Th. I., q. 77, a. 2) Toma se pita zašto čovjek ima toliko različitih moći. Jedan od razloga koji navodi vezan je za pitanje čovjekova položaja u kozmološkom poretku. Toma kaže da je čovjek biće na granici između materijalnog i duhovnog svijeta pa na nj utječu moći jednog i drugog reda.³ Drugim riječima, razumska spoznaja i volja kao dvije vrste moći koje su u ovom materijalnom svijetu specifično ljudske, Toma u savršenijem stupnju nalazi kod anđela i kod Boga, što znači da su njihova spoznaja i volja snažnije od ljudskog razuma i volje. Vidimo, dakle, da ove vrste moći čovjek dijeli s nematerijalnim svijetom, dok moći životinjske i biljne duše dijeli s bićima materijalnog svijeta. Upravo zbog toga Toma stavlja čovjeka u poziciju poveznice materijalnog i duhovnog svijeta.

Posebnost ljudske duše u odnosu na druge vrste duša

Vidjeli smo, dakle, da se ljudska duša razlikuje od biljne i životinjske duše po moćima, tj. ljudska duša ima razum i volju kao moći koje ne nalazimo u drugih živih materijalnih bića. No, ostaje pitanje: Je li to jedina razlika koja postoji među njima? Kada smo govorili o razlici između duša s obzirom na različite moći koje svaka od njih posjeduje, onda smo promatrali dušu na razini djelovanja jer te su moći vezane za različita djelovanja koja bića mogu vršiti. No, što je s razinom postojanja? Je li ljudska duša na razini postojanja jednaka biljnoj i životinjskoj duši ili i tu možemo naći bitnu razliku? Neke od temeljnih razlika između ljudske duše - u odnosu na životinjsku i biljnu - jesu njezina samostalnost i nepropadljivost u odnosu na ljudsko tijelo.

O samostalnosti ili neovisnosti ljudske duše u odnosu na tijelo Toma zaključuje promatrajući način na koji se odvija ljudski spoznajni život. Točnije, promatrajući kako čovjek razumski spoznaje. Zahvaljujući toj vrsti spoznaje ljudska duša ima djelovanje koje je njoj vlastito i koje ne vrši uz

³ No, postoji i epistemološki odgovor koji se nadovezuje na prethodno rečeno, a utemeljen je na Tominu nauku o apstrakciji prema kojemu je ljudski razum prazna ploča te, kako bi mogao spoznati materijalni svijet, treba nam tijelo sa svim svojim osjetilima.

pomoć tjelesnog organa, kao što je slučaj s osjetilnom spoznajom. U dijelu o spoznaji bit će detaljnijeg govora o Tominu nauku o apstrakciji, no zasada možemo kazati da je ljudska duša u razumskoj spoznaji neovisna o tijelu, čime se zapravo želi kazati da se razumska spoznaja ne vrši preko tjelesnog organa, kao što je slučaj s osjetilnom spoznajom, nego djelatnost apstrahiranja biti materijalnih bića iz fantazme⁴ ljudski razum vrši samostalno. Kod životinja tijelo sudjeluje u činu spoznaje jer je njihova spoznaja osjetilnog reda ona koja potrebuje tjelesni organ kako bi se mogla aktualizirati. Drugim riječima, da bi životinja mogla npr. vidjeti nije dovoljno samo to da posjeduje moć vida, nego također mora posjedovati funkcionalni tjelesni organ – oko, preko kojeg će se ta moć aktualizirati.

Na temelju samostalnosti u djelovanju, Toma zaključuje da je ljudska duša samostalna i u postojanju te je, samim time, duhovna supstancija koja nastavlja postojati nakon smrti čovjeka, tj. nakon odvajanje duše od tijela. U Tominim djelima možemo naći nekoliko dokaza za besmrtnost ljudske duše, no ovdje ćemo iznijeti jedan iz *Teološke sume* (*S. Th.* I, q. 75, a. 6) koji se nadovezuje na prethodnu tezu o samostalnosti ljudske duše. Toma dokaz započinje razlikovanjem dvaju načina propadanja: propadanje po sebi i propadanje po drugome, te isticanjem da načinu na koji neko biće propada odgovara način na koji postoji. Stoga, ono što samostalno postoji može samo samostalno propasti, a ono što je u svome postojanju ovisno o drugome, bit će ovisno o tome i u svome propadanju. Na temelju prethodno rečenoga jasno je da ljudska duša ima samostalno bivstvovanje, a samim time ona može samo samostalno propasti. No, pitanje je: može li ljudska duša kao samostalna duhovna supstancija sama od sebe propasti? Prema Tomi ne može, a uzrok tome je činjenica da je ljudska duša forma i duhovna supstancija, što znači da joj po samoj njezinoj naravi i definiciji pripada akt bivstvovanja (*actus essendi*) i to joj se obilježje ne može oduzeti, budući joj pripada po samoj njezinoj biti. Toma to uspoređuje s kružnicom i okruglošću te kaže da se okruglost ne može oduzeti kružnici jer je to njezino bitno obilježje. Prema njemu isti princip vrijedi za ljudsku dušu i akt bivstvovanja (*actus essendi*). Samim time što je duhovna supstancija, ona nakon odvajanja od tijela mora nastaviti postojati jer je akt bivstvovanja (*actus essendi*) bitno

⁴ Fantazma je osjetilna predodžba koja je proizvod osjetilne imaginacije – drugog od četiri unutarnja osjetila koja Toma navodi kao sastavni dio osjetilne spoznaje. Kao što ćemo kasnije vidjeti, aktivni razum iz fantazme apstrahira inteligibilne forme materijalnih bića.

obilježje duhovne supstancije (Dadić, 2010: 212).

Iz ovoga proizlazi pitanje: ako duša može postojati neovisno od tijela nakon smrti, znači ili to da ona može postojati prije ujedinjenja s tijelom? Drugim riječima, slijedi li iz Tomina dokaza o besmrtnosti duše nauk o preegzistenciji duše? U *Sumi protiv pogana* Toma raspravlja o duši i tijelu u procesu nastajanja te zaključuje da ljudska duša počinje postojati skupa s tijelom. U skladu s Tomininom naukom o hilemorfističkoj strukturi materijalnih bića, svakoj je formi materijalnog bića, samim time što je forma, prirodno da se sjedini s materijom. Budući da formi po samoj njezinoj definiciji pripada to da je forma materije i to je njezina vlastitost, Toma zaključuje da duši prije pripada to da bude sjedinjena s tijelom nego od njega odijeljena. No, kako onda ljudska duša nastaje ako je u svome postojanju neovisna u tijelu? Toma ovo objašnjava na temelju slijedećeg principa: „Ako je nastanak nekog bića uzrok da nešto bude, njegov će nestanak biti uzrok da taj bitak prestane“ (SCG, II., c. 83). Međutim, propast tijela nije uzrok propadanja ljudske duše, prema tome ni rođenje tijela nije uzrok početka postojanja duše. Prema Tomi, duša nastaje zajedno s tijelom, no ona nije produkt ujedinjenja spolnih stanica jer bi to značilo da je tijelo uzrok duše. On, stoga, zaključuje da je ona stvorena direktno od Boga preko čina stvaranja: „Svako biće, kojeg bit nije istovjetna sa svojim bitkom, ima začetnika svoga bitka... A ljudska duša nije svoj bitak: doista, to je vlastitost samoga Boga... Prema tome ima djelatni uzrok svoga bitka. No biće koje po sebi ima bitak, po sebi i biva proizvedeno; naprotiv, što nema bitka po sebi, nego samo s drugim, ne biva po sebi, nego kad nastane to drugo... Međutim ljudska duša ima među ostalim formama tu vlastitost da je u svom bitku samostojna, te bitak koji joj je vlastit priopćava tijelu. Prema tome, duša po sebi ima svoj način nastanka, drukčije negoli ostale forme, koje nastaju akcidentalno, tj. nastankom složevina. Ali budući da ljudska duša nema materiju kao dio sebe, ne može nastati iz nečega kao iz materije. Preostaje dakle da nastane ni iz čega. Prema tome, budući da je stvaranje djelo svojstveno Bogu... slijedi da je stvara sam Bog neposredno“ (SCG, II, c. 87). Drugim riječima, ljudska je duša sastavljena od biti i bitka koji se međusobno odnose kao potencija i akt. Sve što nije svoj bitak ima uzrok tog bitka, a bitak se uzrokuje stvaranjem. Prema É. Gilsonu, „stvaralački čin uzrokuje sve ono što u biću jest, u svakom mogućem značenju glagola ‘biti’, ali u svom prvom i najdubljem značenju ovaj glagol označava sam akt na temelju kojeg se biće postavlja, na

neki način, izvan ništavila. Upravo je ovaj akt bića, njegov *esse*, vlastiti učinak stvaralačkog čina... Nema ničeg u konačnom biću što bi mu prethodilo, osim onoga što nije. Ali ono što nije, nije čak niti ono što; to nije ništa, to je ništavilo bivstvovanja... Budući da je stvaralački čin takav, može pripadati samo Bogu... stvaranje proizvodi bivstvovanje, što je najuniverzalniji učinak od svijui, budući da je svaki drugi učinak samo posebni način bivstvovanja. A najuniverzalniji učinak može imati samo najuniverzalniji uzrok, a to je Bog“ (Gilson, 1995: 100).

ODNOS DUŠE I TIJELA

Nakon svega rečenog o ljudskoj duši prirodno se postavlja pitanje kako se ona ujedinjuje s ljudskim tijelom. Drugim riječima, kako je moguće da se samostalna, duhovna i besmrtna duša ujedini s materijalnim i propadljivim tijelom. Na prvi se pogled čini da smo dokazom o samostalnosti djelovanja i bivstvovanje ljudske duše u odnosu na ljudsko tijelo ugrozili jedinstvo čovjeka. Stoga se postavlja i pitanje kako Toma rješava problem ujedinjenja duše i tijela, a da pri tom budu osigurani jedinstvo čovjeka, s jedne strane, i samostalnost duše s druge.

Zaustavimo se na jednoj od teza o odnosu duše i tijela koje Toma obrađuje u *Sumi protiv pogana* pod naslovom *Platonova postavka o sjedinjenju razumske duše s tijelom* (SCG, II, c. 57). Prema ovoj tezi odnos duše i tijela odnos je pokretača i pokrenutog, preciznije rečeno, duša je pokretač, tijelo pokrenuto. Pokretač i pokrenuto su dva bića koja su ujedinjena u kretanju ili gibanju. Tako je uloga pokretača prebaciti biće koje je u potenciji da se giba u akt gibanja, a pokrenuto je ono što pokretač prebacuje iz potencije u akt. Njihovo ujedinjenje je ostvareno na razini djelovanja te je pokrenuto ovisno o pokretaču, s obzirom na gibanje. Kada pokretač prestane utjecati na nj, pokrenuto će se prestati gibati. No, Toma ističe, da pokrenuto neće prestati bivstvovati jer je o pokretaču ovisno samo s obzirom na djelovanje, no ne i s obzirom na bivstvovanje. Ako odnos duše i tijela promatramo na ovaj način, to bi onda značilo da duša - kao pokretač tijelu - može samo dati gibanje, no ne i bivstvovanje. Sukladno tome, kada se u trenutku smrti duša odvoji od tijela, ono bi trebalo izgubiti gibanje ili kretanje u kojem je ovisno o duši, no ne i svoje bivstvovanje. Naime, bivstvovanje mu ne daje duša,

stoga ga odvajanjem od nje ne može ni izgubiti. Prema Tomi, to je očito neistina jer nakon smrti i odvajanja duše od tijela, tijelo se počinje raspadati i s vremenom u potpunosti nestane, tj. izgubi svoje bivstvovanje.

Odnos duše i tijela Toma promatra na drugačiji način, on ga vidi kao odnos forme i materije u kojem duša predstavlja formu, a tijelo materiju. U *Teološkoj sumi*, referirajući na ljudsku dušu kao razumsku dušu, Toma kaže sljedeće: „To, dakle, počelo kojim prvim shvaćamo, bilo da se naziva razumom ili razumskom dušom, je forma tijela... Priroda naime, svake pojedine vrste pokazuje se po njezinu djelovanju. Djelatnost pak vlastita čovjeku, ukoliko je čovjek, jest razumska spoznaja. Njime, naime, nadvisuje sva živa bića... Treba dakle da čovjek dobiva vrstu prema onome što je počelo te djelatnosti. Svako naime biće dobiva vrstu vlastitom formom. Preostaje dakle da je razumsko počelo vlastita forma čovjeka“ (*S. Th.* I, q. 76, a. 1). Na drugom mjestu Toma dokazuje da je duša forma tijela preko teze da je život, kada ga promatramo iz metafizičke perspektive, samo jedan od načina postojanja što je vidljivo iz iskaza: „Živjeti je neki bitak bića koje živi“ (SCG, II, c. 57). Drugim riječima, u živom biću „biti“ i „živjeti“ ista su stvar. Gore je već istaknuto da je Toma dušu definirao kao princip života materijalnih bića, stoga ona biću donosi ne samo život, nego i bivstvovanje. No, kako iz toga možemo zaključiti da je ona ujedno i forma? Dokaz da je ljudska duša forma Toma započinje principom: „Ono čime neka stvar od bića u potenciji postaje biće u aktu, jest njezina forma i akt“ (SCG, II, c. 57). Forma je, dakle, nositelj akta te za biće ona čini onu razliku između biti i ne biti. Tako biti u aktu znači zapravo bivstvovati ili imati bitak. Bitak živog bića, kako smo gore već naveli, jest život, a biti živ i bivstvovati za živo biće je ista stvar. Budući je duša kao princip života, ona koja biću daje život i bivstvovanje, onda ona mora biti i njegova forma jer je forma kao akt ona koja daje bivstvovanje. Iz toga Toma zaključuje da je duša forma tijela koje u hilemorfističkom spoju predstavlja materiju. Upravo iz ovoga proizlazi njegov nauk o čovjeku kao biću koje se po svojoj biti sastoji od duše i tijela, tj. čovjek predstavlja supstancijalni spoj duše i tijela, nije samo duša niti samo tijelo (Poljak-Vuković, 2021: 95). Duša je tako postala dio ljudske naravi i nije više kompletna narav u sebi. Ona je nedvojbeno plemenitija od tijela, ali je ipak spojena s njim kao konstitutivni dio čovjeka. Zato se može reći da je čovjek plemenitiji od duše jer je cjelina uvijek plemenitija od dijela, bez obzira na to o kojem je dijelu riječ (Pegis, 1976: 156).

Jednu od zanimljivih tema vezanih za odnos duše i tijela Toma tematizira u pitanju je li ovo tijelo najbolja moguća vrsta, materija za ljudsku dušu – s obzirom na njezine uzvišene vlastitosti samostalnosti, nematerijalnosti i besmrtnosti. Na to pitanje Toma odgovara koristeći sljedeći princip: „Budući forma nije zbog materije, nego, radije, materija zbog forme, treba reći da iz forme treba uzimati razlog zašto je materija takva, a ne obratno“ (S. Th. I, q. 76, a. 5). Kako ljudska duša na samom početku života nema urođene ideje nego je *tabula rasa*, njoj je potrebno tijelo da bi mogla preko osjetilne spoznaje pripremiti materijal za razumsku spoznaju. Drugim riječima, ovo tijelo je upravo ovako kakvo jest zbog potreba duše (S. Th. I, q. 76, a. 1). Kako bismo navedeno mogli još malo pojasniti, vratimo se trenutak na dio o hijerarhiji bića. Ondje smo vidjeli da među živim materijalnim bićima postoji hijerarhija. Najniže su biljke, zatim dolaze životinje i naposljetku ljudi. Međutim, ovaj se poredak odnosi samo na materijalna bića. Promatrajući ljudsku dušu, vidjeli smo da postoje i duhovna bića, a među njima također postoji hijerarhija. Najviše duhovo biće jest Bog, a nakon njega dolaze anđeli. Nakon anđela dolazi čovjek koji ima duhovnu, besmrtnu dušu, no ujedno ima i tijelo zbog kojeg ulazi u kategoriju živih materijalnih bića. Čovjek s anđelima dijeli dvije moći: spoznaju⁵ i volju, no kako bi ih mogao aktualizirati njemu je potrebno tijelo preko kojeg će se vršiti osjetilna spoznaja koja nam omogućava spoznaju materijalnog svijeta, čija je bit primarni objekt razumske spoznaje. Stoga jedinstvo s tijelom predstavlja bitno dobro duše jer duša posjeduje moći koje ne bi mogla realizirati bez tijela – to su moći osjetilne spoznaje, i da bi mogla spoznavati materijalna bića potrebno joj je tijelo. Upravo zbog toga J. Maritain u svojoj knjizi *Tri reformatora* naziva tijelo duševnim dobrom (Maritain, 1995: 72). Iz toga vidimo da od supstancijalnog spoja između duše i tijela korist ima ne samo tijelo, koje duša oživljuje, nego i duša kojoj tijelo omogućava da spozna materijalnu stvarnost. O tome ćemo detaljnije govoriti u sljedećem dijelu u kojem ćemo obraditi temu apstrakcije kao vrste spoznajnog procesa.

⁵ U *Teološkoj sumi* Toma postavlja pitanje predstavljaju li um i razum dvije različite spoznajne moći kod čovjeka te jasno kaže da je riječ o jednoj spoznajnoj moći koju zovemo um ili razum, s obzirom na objekt spoznaje. Kada spoznajemo očigledne istine preko intuicije tada je riječ o umu, a kada je riječ o diskurzivnoj spoznaji u kojoj do novih istina dolazimo preko procesa zaključivanja, tada je riječ o razumu (S. Th. I. q. 79, a. 8). Anđeoska spoznaja, budući da je savršenija od ljudske, vrši se preko intuicije i zato je Toma naziva umskom spoznajom. Čovjek, s druge strane, iako posjeduje intuitivnu spoznaju, većinu spoznaje vrši preko procesa zaključivanja, stoga je ispravnije reći da je naša spoznaja razumska.

Ljudska razumska spoznaja

Prijedimo, stoga, na razmatranje ljudskog razuma kao spoznajne moći koja čovjeka uzdiže iznad ostalih živih materijalnih bića. Budući se ljudska duša u povijesti filozofije često nazivala razumskom, zbog razuma kao njezine specifične moći u materijalnom svijetu, u *Teološkoj sumi* opravdano je postavljeno pitanje je li razum bit ljudske duše (*S. Th.* I, q. 79, a. 1). Toma jasno ističe kako razum nije bit duše, nego samo jedna od njezinih moći, kao što je npr. volja moć duše, no razlog zašto ljudsku dušu zovemo razumska jest taj što je to njezina specifična moć koja je razlikuje od životinjske i biljne duše. Jednaku situaciju imamo sa spomenute dvije vrste duše koje Toma, u skladu s njima specifičnim moćima, naziva hranidbena i osjetilna duša.⁶

Razum je ono po čemu se prvo razlikujemo od drugih živih materijalnih bića i zahvaljujući njemu činimo posebnu vrstu. Prva stvar koja nas i životinje razlikuje od biljaka jest spoznaja, i to osjetilna spoznaja - zahvaljujući kojoj mi možemo ući u poseban odnos s materijalnim svijetom koji nas okružuje. No, ono što nas razlikuje od životinja jest isto spoznaja, ali druga vrsta spoznaje - razumska spoznaja koju posjedujemo zahvaljujući razumu. Životinje svijet oko sebe spoznaju osjetilima, a čovjek razumom i osjetilima. Razlika između osjetilne spoznaje i razumske je u tome što osjetilna spoznaja uvijek rezultira spoznajom onoga što je materijalno i pojedinačno te se vrši preko tjelesnog organa. Razumska se spoznaja, s druge strane, ne vrši preko tjelesnog organa, kao što smo već istaknuli, te rezultira spoznajom onoga što je u materijalnom biću nematerijalno i opće, a to je njegova bit. Unutar ljudske razumske spoznaje Toma posebnu pažnju posvećuje dvjema različitim razumskim moćima koje zove aktivni i pasivni um.⁷ Krenimo prvo s pasivnim umom. U *Teološkoj sumi* Toma raspravlja je li um trpna moć te raspravu započinje definiranjem pojma trpjeti. Toma nam nudi tri značenja toga pojma polazeći od najužeg do najšireg, te se na tome zaustav-

⁶ U tomističkoj filozofiji tako nalazimo nekoliko naziva za biljnu i životinjsku dušu. One se još nazivaju vegetativna i animalna te ti nazivi predstavljaju latinizme u hrvatskom jeziku. Drugi naziv je hranidbena i osjetilna u skladu s njihovim specifičnim moćima, zahvaljujući kojima se uzdižu iznad materijalnih bića nižeg reda. Kao što smo vidjeli, biljke posjeduju tri moći: hranjenje, rast i razmnožavanje. Temeljna vegetativna moć je hranjenje te ta moć razlikuje biljnu dušu kao vrstu forme od formi neživih materijalnih bića, a ostale vegetativne moći ovise o hranjenju jer biljka ne može rasti niti može dosegnuti potrebnu razinu zrelosti da bi se mogla razmnožavati ako se ne hrani. Kada je riječ o životinjskog duši, Toma je još naziva osjetilna jer je to njezina temeljna moć, zahvaljujući kojoj ona predstavlja savršeniju vrstu duše u odnosu na biljnu te osjetilna težnja, kao druga moć životinjske duše, direktno ovisi o osjetilnoj spoznaji budući životinja ne može težiti za onim što nije prije toga do određene razine spoznala.

⁷ Aktivni se um još naziva djelatni, a pasivni ima dva dodatna naziva: trpni i primalački.

lja. U najširem značenju riječi, trpnja predstavlja prijelaz iz potencije u akt, što znači da trpi svako biće koje prelazi iz potencije u akt. Promatrano iz te perspektive, Toma će kazati da ljudski razum, koji je na samom svom početku *tabula rasa*, trpi svaki put kada nešto novo spozna jer prelazi iz potencije da nešto zna u sam akt ili čin posjedovanja znanja. Na temelju toga on će zaključiti da je ljudski razum trpna ili pasivna moć (*S. Th.* I, q. 79, a. 2). No, je li on u potpunosti pasivan kao što je pasivna osjetilna spoznaja koju iz potencije u akt prebacuje njezin objekt?

Toma smatra da u ljudskoj razumskoj spoznaji uz pasivni ili trpni razum postoji još jedna spoznajna moć koju naziva aktivni ili djelatni razum. Ako je pasivni razum onaj koji prelazi iz potencije u akt, pitanje je što omogućuje taj prijelaz. Toma započinje s principom da biće u potenciji može prijeći u akt samo uz pomoć nekog bića koje je već u aktu, te zaključuje da je aktivni razum onaj koji prebacuje pasivni razum iz potencije da primi u sebe forme materijalnih bića u akt posjedovanja tih istih formi. No, prema Tomi, aktivni razum ne prebacuje samo pasivni razum iz stanja potencije u stanje akta, nego također i forme materijalnih predmeta koje spoznajemo. Naime, forme materijalnih bića ne postoje zasebno bez materije, a dok su u materiji nisu u aktu razumski spoznatljive, tj. nisu inteligibilne jer inteligibilnost podrazumijeva nematerijalnost. Dakle, forme materijalnih bića što ih spoznajemo ljudskome razumu nisu spoznatljive u aktu dok su god povezane s materijom te, da bi ih spoznali, moramo ih osloboditi njihove uronjenosti u materiju i učiniti inteligibilnim u punom značenju riječi. To oslobađanje formi materijalnih bića od njihove pojedinačne materije čini aktivni razum koji ih nakon toga utiskuje u pasivni ili trpni razum. Drugim riječima, forma pojedinačnog materijalnog bića je u potenciji da postane oslobođena pojedinačne materije s kojom čini metafizički spoj bilo kojeg materijalnog bića. No, kako bi ona iz te potencije mogla prijeći u akt potrebno je nešto što je već u aktu, a što će joj taj prijelaz omogućiti; to „nešto“ Toma naziva aktivnim razumom. Drugim riječima, ljudski razum, budući spoznaje stvari koje nisu u aktu razumski spoznatljive, potrebuje moć koja će biti sposobna učiniti te stvari u aktu spoznatljivim, a to znači potrebu uvođenja aktivnog razuma (*S. Th.* I, q. 79, a. 3).

Ovo što smo sada opisali dio je spoznajnog procesa koji se zove apstrakcija. Prema Tomi, čovjek posjeduje dvije vrste spoznaje, osjetilnu i razumsku. Osjetilna se spoznaja vrši preko osjetila koje Toma svrstava u dvije

vrste: vanjska i unutarnja osjetila. Točnije, čovjek ima pet vanjskih osjetila i četiri unutarnja (*S. Th.* I, q. 78, a. 3-4). Jedno od tih unutarnjih osjetila je osjetilna imaginacija koja informacije izvanjskih osjetila ujedinjuje u fantazmu, kao što je već prije bilo rečeno. Moć vida i oči nam daju informaciju o tome koje je boje naš objekt, kojeg oblika i veličine. Preko njuha dobijemo informaciju o njegovu mirisu, a preko opipa kakva mu je tekstura i temperatura. No, zajedničko je osjetilo ono koje sve te informacije prikuplja, dok ih osjetilna imaginacija ujedinjuje u jednu cjelinu te na kraju znamo - ne samo kojeg je okusa taj predmet, nego koja je njegova specifična boja i tekstura. Iz te cjeline, tj. fantazme aktivni razum izvlači formu materijalnog predmeta i zatim je utiskuje u pasivni razum, čime je proces apstrakcije završen. Zahvaljujući osjetilnoj i razumskoj spoznaji čovjek se u materijalnom svijetu nalazi u povlaštenom položaju jer možemo spoznati obje komponente njegove hilemorfističke strukture. To znači da je naša spoznaja ovog materijalnog svijeta savršenija, dublja i potpunija od spoznaje koju posjeduju životinje, unatoč tome što su neke njihove osjetilne moći i organi savršeniji od naših. Osjetilna se spoznaja uvijek zadržava na materijalnom i pojedinačnom, razumska s druge strane zahvaća ono nematerijalno i opće unutar materijalnog svijeta.

ZAKLJUČAK

U radu smo nastojali predstaviti neke osnovne teme Tomine antropologije koje bi mogle poslužiti kao polazišna točka istraživanja njegova shvaćanja čovjeka. Čovjek je, prema Tomi, složeno biće sastavljeno od dvaju različitih elementa: nematerijalne, nepropadljive duše i materijalnog, propadljivog tijela. Upravo ga ta sastavljenost stavlja u neobičnu poziciju prijelaznog bića između duhovnog i materijalnog svijeta. Toma u nekoliko navrata ističe kako je čovjek po svojoj biti spoj duše i tijela te, samim time, ni sama duša, ni samo tijelo ne čine čovjeka. Činjenica jest da duša ne propada zajedno s tijelom i da je ona ta koja čini ljudsko tijelo ljudskim, predstavlja uzvišeniji i metafizički snažniji element u spomenutom spoju, no po samoj svojoj biti supstancijalna je forma tijela, tako da - nakon odvajanja od tijela - dušu nećemo nazvati potpunim čovjekom, nego dijelom čovjeka. Iz toga je jasno da prema Tomi ljudsko tijelo u spoju s dušom ima svoju bitnu ulogu i su-

djeluje u povlasticama ljudskog dostojanstva. Na ovoj slici čovjeka Toma će utemeljiti sve druge filozofske discipline koje su vezane za filozofsku antropologiju, kao što su filozofija spoznaje, etika i politika.

No, ispravno shvaćanje čovjeka pomaže nam ne samo u promišljanjima humanističkih znanosti nego i u svakodnevnim međuljudskim odnosima. Ono nam pomaže da shvatimo složenost svakog pojedinog čovjeka i da ga prihvatimo sa svim sličnostima i različitostima koje ima u odnosu na nas kao pripadnike iste vrste ili u odnosu na druga živa materijalna bića. Tomina nas filozofska antropologija u svojim raznim segmentima usmjerava prema svakom čovjeku kao osobi koja ima dostojanstvo i vrijednost u sebi te, kao takva, ne smije biti korišteno sredstvo za postizanje nekog drugog cilja.

Tomina pogled na čovjeka može pomoći pri rješavanju nekih pitanja s kojima se susrećemo u današnjem polariziranom svijetu. S jedne strane, imamo tezu da je čovjek po svojoj biti duhovno biće kojemu tijelo služi kao nekakav izvanjski plašt, no ne ulazi u samu bit čovjeka. Naglasak je ovdje stavljen na čovjekov unutarnji život kao njegov autentični život, dok tijelo postaje instrument kojim se možemo služiti u svrhe postizanja određenog cilja. S druge strane, nalazimo kult tjelesne ljepote i snage u kojem se čovjek promatra kao čisto materijalno biće koje svoju vrijednost traži u usavršavanju vlastitoga tijela. Jasno je da ova dva pogleda na čovjeka predstavljaju određeni redukcionizam, te je ljudsko biće puno složenije. U Tominoj antropologiji to je odmah jasno pri prvoj definiciji čovjeka kao bića koje se po svojoj biti sastoji od dva elementa: duše i tijela koji su tako intimno povezani da bol nanese na dušu može se odraziti na tijelo, i obratno. Samim time, Tomina pogled na čovjeka teži integraciji svih onih elemenata za koje znamo da se u čovjeku nalaze na temelju vlastitog iskustva.

Svima koji su se susreli s Tominom misli, jasno je da on ne zazire od korištenja različitih filozofskih izvora kako bi objasnio objekt svoga istraživanja. Kada je riječ o njegovoj antropologiji, najveći je utjecaj na njegovu misao imao Aristotel sa svojim metafizičkim i antropološkim principima. Stoga nije neobično da Tomina antropologija sadržava aristotelovske pojmove kao što su potencija, akt, materija, forma ili supstancija i akcident. No, uz to je važno istaknuti da, uz aristotelovske principe, ovdje možemo naći izvorne Tomine metafizičke principe i cijeli niz zdravorazumskih, očiglednih principa na kojim Toma temelji svoje dokaze i zahvaljujući kojima razrješava nedoumice oko prihvaćanja zaključaka.

Svima nam je jasno da je čovjek složeno biće i nije ga jednostavno pojmiti, inače ne bi postojale tolike različite i suprotstavljene doktrine o njemu. Upravo zbog te složenosti svaka od ovih tema zaslužuje još temeljitiju obradu i razmišljanje. Toma je u raznim djelima obrađivao iste probleme, na nekim mjestima opširnije, na drugim kraće. Negdje se posvetio jednom aspektu problema, a drugdje drugom aspektu. Zbog ograničenog prostora bilo je nemoguće iznijeti sve Tomine dokaze za pojedine probleme, no zato se nadamo da će ovaj rad potaknuti na proučavanje i tih drugih dokaza zbog što potpunijeg shvaćanja tomističkog pogleda na čovjeka.

LITERATURA

- AKVINSKI, T. (1990). *Izbor iz djela*. Zagreb: Naprijed.
- AKVINSKI, T. (1981). *Izabrano djelo*. Zagreb: Globus.
- AKVINSKI, T. (1993). *Suma protiv pogana*. Zagreb: Kršćanska sadašnjost.
- COPLESTON, F. (1989). *Povijest filozofije*, sv. 2. Beograd: BIGZ.
- DADIĆ, B. (2010). *Filozofija i zbilja. Rasprave iz srednjovjekovne filozofije*. Split: Naklada Bošković.
- GILSON, E. (2002). *Thomism*. Ontario: PIMS.
- GILSON, E. (1995). *Uvod u kršćansku filozofiju*. Zagreb: FTI.
- MARITAIN, J. (1995). *Tri reformatora*. Split: Laus.
- PEGIS, A. C. (1976). *St. Thomas and the Problem of the Soul in the Thirteenth Century*. Ontario: PIMS.
- POLJAK, M., N. VUKOVIĆ. (2021). Strasti u antropološkoj misli Tome Akvinskoga. *Acta Iadertina*. 18 (1): 93-111.

INTERNETSKI IZVORI:

- URL 1: AKVINSKI, T. *Summa Theologiae*. <https://www.newadvent.org/summa/> (pristupljeno 19. siječnja 2022.).
- URL 2: AKVINSKI, T. *Summa Theologiae*. <http://www.corpusthomicum.org/sth0000.html> (pristupljeno 22. siječnja 2022.).
- URL 3: AKVINSKI, T. *Summa contra Gentiles*. <https://www.corpusthomicum.org/scg3001.html> (pristupljeno 22. siječnja 2022.).

METAPHYSICAL ANTHROPOLOGY OF THOMAS AQUINAS

Borislav DADIĆ

University of Zadar, Department of Philosophy

Maja POLJAK

University of Zadar, Department of Philosophy

ABSTRACT

KEYWORDS:

*anthropology, cognition,
man, soul, body, reason*

Anthropological thought of Thomas Aquinas, as the title itself indicates, is connected with his metaphysics in a sense that understanding of his anthropology presupposes the knowledge of the foundation of this metaphysical thought. In this article we will see notions such as potency and act, form and matter, essence and being (esse) being used as tools to explain the peculiar characteristics of human soul in relation to other forms and her relationship to human body. The first part of the paper represents a short overview of hierarchical order of beings in Thomistic cosmology in which a man takes a special place amongst two worlds: the material and the immaterial one. Thomas uses this as one of the explanations of the special characteristics of human being. The second part addresses the difference between the human soul in reference to animal and vegetative soul. Special attention is given to its autonomy and immortality and this chapter is followed by the one on the relationship between the body and the soul. Lastly, the final segment investigates the basics of Thomistic epistemology and intellect. From what has been said, it is clear that the goal of the article is to offer an overview of fundamental topics of Thomas' anthropological thought.

Is It Time (Yet) to Shelve LGBTIQ Topics? The Contextual Adequacy of (De-)Essentialism as an Educational Strategy

Marija BARTULOVIĆ

Department of Pedagogy, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb

Barbara KUŠEVIĆ

Department of Pedagogy, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Zagreb

UDK: 37.014:316.367.7

DOI: 10.15291/ai.3971

IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK

Primljeno: 11.10.2022.

ABSTRACT

KEYWORDS:

*heteronormativity,
inclusiveness in the
educational system, queer
theory, sexual and gender
diversity*

The debate on the relationship between queer theory and identity politics, the hitherto dominant research framework with strong application potential, was expanded by establishing queer theory as a starting point for studies examining sexual and gender diversity in education. The point of contention became the question of the purposefulness of strategic essentialism, with a strong emphasis on the many pitfalls of insufficient intersectional understanding of identity, where sexual and gender diversity is but one dimension. Various pitfalls of de-essentialism also became the subject of analysis. With such polarities in mind, in this article we present a part of the data collected within a research project aimed at LGBTIQ¹ inclusiveness of educational institutions.² The aim of this article is to analyse potential advantages and disadvantages of using a theoretically progressive strategy of de-essentialism in a heteronormative educational context. Data collected in four focus groups conducted with teachers in a number of Zagreb secondary schools show that, in their attitudes and daily educational practices concerning LGBTIQ topics, research participants are positioned at different points of the spectrum, varying from essentialist to de-essentialist, while the exact positioning is strongly determined by context. The concluding part of the article provides guidelines for future research.

¹ In the context of this research, we use the LGBTIQ acronym as an umbrella term for sexual and gender diversity, not distinguishing the identities represented by each letter of the acronym.

² We would like to thank our colleague Ana Širanović, who participated in the articulation of the project draft, conducting of the focus groups and initial thematic analysis, but not in conceptualizing and writing of this article.

INTRODUCTION

According to the document *Human Rights in Croatia: Overview of 2019* issued by the Human Rights House Zagreb (2020), peer violence against LGBTIQ students persisted as a significant problem that year, further complicated by the lack of support for reporting harassment in schools themselves, while the generally precarious social climate for the members of LGBTIQ community is well documented by several Croatian empirical studies which illustrate the heteronormative positioning of Croatian society (see the review in Bartulović et al., forthcoming). Such lived day-to-day reality of LGBTIQ individuals, as usual, lags behind the theoretically progressive frameworks dominating recent academic considerations of sexual and gender constellations, which focus on the critique of stability of sexual and gender identity and continuous efforts to deconstruct the heterosexual/homosexual binary (Lovaas et al., 2006, Gamson, 1995/1998, Sedgwick, 1990, both quoted in Lovaas et al., 2006). Some authors consider this focus of queer politics on the destabilization of the described dichotomy and the fluidity of identity to be a failed project which insufficiently addresses the existing heteronormativity, associated with different systems of constructing otherness (e.g., capitalism and race) (Cohen, 1997, quoted in Roberts, 2016, 2-3). The described tension is the theoretical context of this article in which the emphasis on the specifics of LGBTIQ identity is considered through the *essentialism vs. de-essentialism* dichotomy, questioning the advantages and disadvantages of advocating for its poles in a heteronormative educational context.

THEORETICAL FRAMEWORK OF THE STUDY

Essentialism as an identity strategy based on “the belief that social categories possess innate, immutable, and nonoverlapping ‘essences’ (Keller, 2005; Williams and Eberhardt, 2008)” (Yao, et al., 2019: 483) has equally outspoken critics and advocates. The critics focus on the function of essentialism in rationalizing the *status quo*, that is, the unequal treatment of members of certain social groups who are seen as bearers of inherent characteristics which distinguish them from other social groups (Yzerbyt et al., 1997 quoted in Verkuyt-en, 2003). Observing these differences as natural and biologically determined,

and not as socially or historically constructed categories is seen as particularly problematic (Rothbart and Taylor, 1992 quoted in Haslam and Levy, 2006). Throughout history, such *us-them* positioning has generated various forms of discrimination which have systematically denied humanity to *Others* (Haslam, 2006; Leyens et al., 2001, both quoted in Diesendruck, 2020), the most glaring examples of which are slavery and genocide (Diesendruck, 2020). Giroux (1998, quoted in Kopelson, 2002) also contributes to the critique of essentialism, finding fault in its exhaustion through increasing visibility and other strategies of integrating marginalized social groups into the existing social order, without addressing the issue of social justice, or the very causes of subordination/superordination. Moreover, by creating the illusion of group homogeneity (of all women, all African Americans, etc.), essentialist positioning makes it impossible to recognize intra-group differences and the resulting secondary relations of subordination/superordination (e.g., of women of different skin colour and economic status within the “natural and static” category of the woman) (Crenshaw, 1993, quoted in Leachman, 2016; Kopelson, 2002).

If we apply these general objections to essentialism to issues of sexual and gender diversity, we can observe a trend of them being hyper-emphasised, while losing analytical and political perspective on issues related to other identity markers of the LGBTIQ community, prioritizing the experience and interests of affluent white lesbians and gays (Willse and Spade, 2005, quoted in Leachman, 2016), and limiting the insights into the complexity of those LGBTIQ identity issues which are not necessarily defined by the sexual and gender dimensions of identity (Renn, 2010). The assimilation-mediated reproduction of the heteronormativity of society is an unintended consequence of this hyper-emphasising the sexual and the gender while minimizing other identity markers. Duggan (2002, quoted in Robinson, 2016, 1) conceptualises this as “homonormativity,” meaning “a political strategy used within sexual minority communities that reinforces heteronormative institutions and mores,” such as monogamy, marriage, and reproduction, the right to which gays and lesbians seek to achieve by emphasizing that they differ from heterosexuals *only* in the dimension of same-sex attraction and partnership (Robinson, 2016, our emphasis). Such efforts, which some authors term *normalization*, seek “to pull previously excluded categories of persons into acceptability, thus sustaining the mental and social structures that are anchored in exclusion” (Roberts, 2016, 2). In the educational context, this contributes to the assim-

ilation of LGBTIQ identities into the dominant *normal* matrix (Kokozos & Gonzalez, 2020), neglecting the analysis of those mechanisms which produce hegemonic, static, addresses of power relations devoid of proper sexuality and gender understanding (Roberts, 2016). Jennings (2015) sees the possibility of overcoming the described problem in the anti-essentialist representation of transgressive LGBTIQ identities within the curriculum, while recognizing the risks of such an approach which, due to moving away from classical assimilationism, can make it difficult to accept sexual and gender diversity.

The studies presented here approach essentialism as a negative, that is, potentially oppressive concept. Verkuyten (2003, 373), however, cautions that “critical analyses tend to ignore the possible emancipatory aspects. Essentialism is not by definition oppressive, just as anti-essentialism is not by definition liberating.” The author bases this thesis on the results of a study focused on the different ways in which ethnic Dutch and ethnic minority people use essentialist conceptions of social groups, pointing to the contextual determination of the effectiveness of different (de)essentialist strategies (Verkuyten, 2003). More specifically, in this study ethnic minorities occasionally employed essentialism as a protective mechanism for minority group rights from the assimilation tendencies of the majority population (Verkuyten, 2003), thus demonstrating its cohesive function and protecting the uniqueness of a particular group (Diesendruck, 2020). Moreover, when a pronounced egalitarian approach threatens the distinctiveness of a particular group, it can intensify its members’ separatist tendencies and thus actually increase prejudice against them (see Falomir-Pichastor et al., 2017), which requires a critical consideration of the challenge of “premature” egalitarian positioning, that is, of recognizing the potential of “transitional essentialism”: “essentialist positions need not be permanent, and might instead be viewed as temporary safe havens wherein marginalized subjects can bolster esteem and foster community. In short, Qualley sees universalism, essentialism, and binary thinking itself as phases to ‘*pass through*’ in the development of self and philosophy” (Kopelson, 2002: 29).

If we apply the stated potential benefits of essentialism to the issues of sexual and gender diversity, what is noticeable is its strategic use in the fight for the rights of LGBTIQ people situated in the political domain of society where identity politics is used as a mechanism for achieving desired changes (De Ridder, Dhaenens & Van Bauwel, 2011), by employing the *us versus them* narrative (Fetner, 2001, as quoted in Leachman, 2016). This focus on increasing visibility

in the academic domain has resulted in studies aimed at making the experiences of LGBTIQ people visible, documenting the LGBTIQ inclusivity in higher educational institutions and researching the identity and experiences of LGBTIQ people (Renn, 2010). Although, as was previously mentioned, from the perspective of queer theory these study foci can be critically considered as a mechanism which reproduces the binary logic (Gamson, 1995/1998, Sedgwick, 1990, both quoted in Lovaas et al., 2006) which, in order to ensure the civil rights of LGBTIQ individuals, does not question the homonormative exclusion (Cover, 2012, Duggan, 2002, 2003, Harvey, 2007, Warner, 1993, 2000, all quoted in Kokozos & Gonzalez, 2020), “they are critical for uncovering persistent, systemic disadvantages based on identities and group membership, as well as for measuring progress where it is occurring. Climate studies provide crucial evidence for holding institutions and systems accountable.” (Renn, 2010: 136). Precisely along these lines, Allen (2015) holds that in countries which lack a tradition of LGBTIQ identity research, recognizing and naming injustices based on sexual and gender diversity is an important first step towards opening them up to queer theory and practice. Namely, empirical data show that LGBTIQ students in a large number of educational institutions still experience various forms of abuse and discrimination (for a review, see Bartulović et al., 2021), which fails to be documented as a result of advocating the abandonment of LGBT studies as research starting point. In addition to that, neither is the effect that anti-discrimination politics and other forms of increasing LGBTIQ inclusivity of schools based on identity politics well documented (Renn, 2010). This brings us back to the previously addressed fact that thinking about the appropriateness of (de)essentialism strategies in promoting LGBTIQ inclusivity of any system is strongly contextually determined and that even prematurely progressive anti-essentialist views could have negative implications.

METHODOLOGY

Taking these polarities, as described here, as a point of departure, the principal research question we will attempt to answer below is whether the attitudes and practices of the participants in the study are dominated by an essentialist or de-essentialist understanding of LGBT topics and how appropriate this is to the educational context they participate in. The participants in this study are

employees of four secondary schools in Zagreb, 27 in total, whose reflections were collected in the school year 2019/2020 by conducting focus groups using the original protocol developed by the authors for the purpose of this research and processed through thematic analysis (Braun and Clarke, 2006). This initially yielded five, and after revision, four topics. In this article, we provide an overview of the final, fourth topic, while a more detailed description of the methodology, including ethical principles that were taken into account during the preparation and implementation of the study, can be found in Bartulović et al. (2021).

RESULTS

If we look at the data collected through the focus group process integrally, what is noticeable in study participants' practice is the presence of de-essentialist positioning towards LGBTIQ topics, even though only one focus group is strongly saturated with anti-essentialist discourse, while in the three remaining ones essentialist strategic use of sexual and gender identity is more often advocated. We begin the presentation of the results with an overview of the anti-essentialist positions of all participants who believe that being a member of the LGBTIQ community is not the basis for special treatment within the educational process:

A human being is a human being. Now, you either are a human being or you're not, so...

This is as if we're making it a matter for discussion why, I don't know, you wear glasses, or why your hair is brown.

I absolutely agree, that is, they're not children with any kind of disabilities, with no kind of special needs so that we'd have to single them out in any way, so that we'd need to be taught how to work with them. So, they are children who are, and now I'm going to say this, use this one word, which is silly...

*You don't want to say it out loud. *laughter**

Yes... they're normal. I'm sorry, I mean, but I see no need why anyone would have to be taught how to, I don't know, how to work with those kids...

following which they likewise see no need for members of the professional team to directly communicate their LGBTIQ inclusivity nor do they think it

justified that the needs of LGBTIQ students are dealt with predominantly by a professional team:

I think that, for a student, it doesn't say anywhere: "This is exactly what I'm here for."

Exactly, it's not likely she [the student counsellor] will say: "This is exactly what I'm here for." She wouldn't stress this...

Yes.

... but she would say: "I'm here for anyone in need." So, she won't say: "I'm here for the depressed..."

In that case, I think that each and every one of us has the responsibility to decide how to deal with that. If they are only treated by a professional team, then it might again look as if they're some strange, some foreign segment of the school, that they're in some way, one might say, weird, that there is something wrong with them.

In accordance with the de-essentialist approach described within the theoretical framework, participants perceive sexual and gender identity as identity markers, which, if singled out somehow, would imply the necessity of making a number of other minority group identities visible, the justification of which the participants find questionable:

I don't know if I'm wrong, but it's just one group, and there are other social groups which are marginalized, so are other topics. Which means, next to that specific poster, we should have other posters as well.

that is, they believe it unnecessary to single out LGBTIQ topics in the course of teaching, given that it would present the teacher with the need to address a potentially infinite number of diversity markers:

Would there be other groups then... blacks, Serbs, those who like turbo-folk, those who dress in black... Those are categories all the same, only this one is sexual, right? Then everyone else should be specifically included in everything.

You know, let me just say one more thing, it's not good to separate the LGBT too much from other types of discrimination. So, whether someone's an atheist,

which would mean religious discrimination, national discrimination – Serbs, Jews, whoever else, and so on (...) This is why we recommend this should be studied integrally.

Certain focus group participants assess such an understanding as compatible with the progressive way in which LGBTIQ topics are understood by the students themselves:

For them, LGBT is no longer an issue.

Yes.

And that is actually an accomplishment... what is tolerance? I always say it's not just saying I support something; I think it's okay, but that it actually stops being such an issue. So, there's no need to talk about it anymore because it's something that's, you know, okay.

some of whom even express their feeling overwhelmed by these discussions, which is why if they're included in the teaching process, this might produce a counter-effect:

I wanted to mention that this school is already in a position where the kids tell me – teacher, haven't we heard a bit too much about that? In a sense where they say – well, why talk more about that now, we got the rights we wanted. So, when a kid says – this all seems to me a bit over the top now. I even heard that comment from the kids, you know. So even when you try to touch upon that topic, they say...

Yes, yes.

Sometimes it has a countereffect, singling such things out too much. It's something that's there, we live with it, and that's okay.

The kids already have an attitude – it's my sex life and I don't see what it has to do with what I'm being taught. Or so to say. I've heard that quite often these past two years.

It's a done deal, yes.

They consider the matter shelved; you know. But, of course, it's the way things are viewed in our school and by the kids I work with.

For example, when discussing with students whether an artist's sexual and gender identity should be emphasized while interpreting a certain work, the same focus group pointed out that students themselves are of the opinion that this information is irrelevant for the perception of the work, that is, that it should not be included in the textbooks.

All the examples described consider instances of not mentioning LGBTIQ topics to be an indicator of a school's LGBTIQ inclusivity, meaning that they are perceived as so established and *normalized* that they can now be placed in the null curriculum with an air of progressiveness, rather than taboo. It is important to note that this view was dominant in one of the focus groups, which we return to in the discussion.

In the remaining three focus groups, the heteronormative and even the hostile school culture was more often mentioned:

Everyone has this general attitude that they should all be shot or sent to a penal colony, or something of the sort.

I know that, the first time I was shocked, around the time I was starting to teach, when this one kid openly told me he would never help a homosexual because he was... and then, not to repeat these really horrid things, I mean... it really was quite shocking.

...me too, for example, if I were one of the students carrying such, within themselves, such conflicted attitudes – whether to declare something like this openly or not – I would never declare it. Not even all of the teachers would understand, they would be prejudiced...

... yes, yes...

... so why would I make my own life miserable by having this teacher look at me differently... and, let's face it, they would...

But in some forms, when they knew about someone being... they wouldn't even have to be it, they might only be somewhat feminised, or follow different standards, others were known to be cruel to them.

What seems to me, what I'm trying to say, some kids have these overreactions, while others react in a completely normal way, and I think this depends on the overall climate within the form itself. Sometimes you get forms where children are predominantly aggressive when it comes to these issues and then, it seems, all other children retreat in front of such attitudes.

which is to say, in such a school environment:

*I think it's the very, the very boundaries of the school, yes, the very context of the school. And when they move towards ***, I wouldn't like to guarantee for someone's safety.*

But the same ones would, for example, have issues at the student accommodation, so they'd have to ask to be transferred somewhere else because they're, I don't know... there was this one kid who had his bicycle burned, I don't know what they did in the end.

The above quotes describing hostility within the school environment illustrate how teachers focus on the microclimates of individual forms of students, which suggests the need for a cautious assumption that access to LGBTIQ topics and persons within each department will present a reflection of general LGBTIQ inclusivity of each school.

Due to all of the above, when minimizing the negative effects of the described school/form cultures – which are, according to our assessment, dominant for the three schools included in this study – participants often resort to essentialism as a pedagogical protective strategy, pointing students to the fact that sexual and gender identity is an important identity marker which, same as certain other markers, can form the basis of oppression:

I remembered finding myself in another conflict situation when such exchange of views happened, let's say, one of them said he'd put all of them in concentration camps, and another one said "well, don't say that, it's not humane". And in fact, it works well for me to find a group which shares this radical attitude, to find a group to which someone like that belongs, maybe a group that likes to wear a certain type of trainers, you know, and ask him: "How would you feel if Pete came and told you that someone should beat you up because you wear Adidas trainers?" just, you know, in a manner of speaking, as an example. But I find something he really likes, something that is definitely part of his identity, and then we usually get a bit of introspection going on. And if it is not the case that he is, let's say, completely, completely, I mean, radically convinced and does not veer from this attitude of his... There are, there are ways to get them a little, simply to put them in someone else's shoes.

Yes, I mean, you do have to react to something like that, I have a few students

who I, I don't even think it's malicious in their case, they have such, such attitudes, and I always try to tell them to put themselves in other people's shoes... everyone has a trait on the basis of which they could be discriminated against, everyone. And how would you feel if you were discriminated against on the basis of this or that trait...

In one of the focus groups, participants pointed to the fact that individual markers of diversity cannot be ignored in the educational approach by citing an example which illustrates that the point of students' non-acceptance within the form collective can be a seemingly banal distinctive feature, such as hair colour.

Working in the previously described heteronormative contexts, hostile towards LGBTIQ students, participants in the study, aware how limited the scope of individual teacher-ally interventions is, advocate the need to explicitly introduce sexual and gender identity topics into the curriculum, because precisely prescribing the obligation to speak about such topics is what will contribute to increased tolerance:

As soon as such an issue is in one of the textbooks, then it's – aha, this is a textbook which has been prescribed, which is here for us, which the government sanctioned, or the ministry, and so on and so forth. This is what I'm talking about, I mean, I'm talking about some kind of a top which needs to approve something in order for it to be in the textbook, in the schoolbook which is prescribed to them there. Now, would a teacher, who agrees or disagrees with it... she should give a lecture within a specific situation which explains that it is the same as a different religion, different skin colour, that too is the same. We need to simply get to that level as a society. There, that's what I think. And that can certainly be done in small steps. Because when it's imposed on someone, when it is in someone's curriculum, that is, when it's part of someone's teaching plan, then this somehow either equalizes things, positions them in a more tolerant way, and that's it.

Although they see essentialism as an appropriate strategy for systematically educating teachers and students about LGBTIQ topics, that is, making educational institutions more inclusive, following the previously described benefits of de-essentialism, participants in one focus group note that identity politics interventions can lead to a potential ghettoization problem:

I think that we should certainly somehow, I don't know how exactly, but within the system certainly through some parts we should develop this topic, that is, raise awareness about it. But then again, not to be too intrusive, in the sense that they shouldn't be too marginalised... I don't know, I honestly don't know, I'm not an expert on these issues.

When we consider the transcripts of focus groups and the quotations singled out here as a whole, it is possible to conclude that many elements (although not all and not equally in all four schools) of school culture and the society in which the micro-context of the school is immersed are without hesitation perceived as homophobic. When we add quotations which indicate the possibility that teachers and adequate institutions themselves through their attitudes and decisions contribute to the forming of such an environment, unfavourable to the LGBTIQ individuals:

The ministry... let's be honest... they will never introduce this because we're living in a society from I-don't-know-which century, but if you see, I mean, there are these issues and regardless of their attitudes, regardless of the fact that a large majority definitely has negative attitudes, they are truly well accepted... we don't have... we've never had any problems, but the problem is primarily in the way... How are you going to change anything if there are people within our own staff room who say: "You know, that's only a phase, they're experimenting, it's what's cool these days..."

perceiving LGBTIQ identity as a transitional phase on the way to fitting into a heteronormative social ideal, we consider it justified to conclude presenting the results with the title question – has the time truly come to shelve LGBTIQ topics or is such positioning premature in the described contexts?

DISCUSSION

Although certain positive developments in schools' LGBTIQ inclusivity have been observed over the past decade (McCormack, 2014 quoted in Llewellyn & Reynolds, 2021), recent research shows that they still present hostile environments for a large number of LGBTIQ students. As shown by a large-scale

GLSEN¹ survey conducted in 2019 in all fifty states on a representative sample of nearly seventeen thousand students aged between thirteen and twenty-one, “the overwhelming majority of whom routinely hear anti-LGBTQ language and experience victimization and discrimination at school. As a result, many LGBTQ students avoid school activities or miss school entirely” (Kosciw et al. 2020: xviii), to which teachers themselves sometimes contribute with their pedagogical choices (see Bartulović et al., 2021). The results presented in this article show that in three out of four schools included in the study, educational employees recognize the hostile cultural elements of the institutions in which they are employed, which is often paired with advocating essentialist strategic use of sexual and gender identity in the fight for LGBTIQ persons’ rights (De Ridder, Dhaenens & Van Bauwel, 2011), aimed at increasing the visibility of LGBT subjects, that is, turning schools into inclusive, safe spaces (Kosciw et al. 2020). In particular, participants in our study suggested including LGBTIQ topics in the curriculum or asking students to put themselves into “LGBTIQ shoes”, taking into account the remarks articulated in literature on how (temporary) essentialism can function as a mechanism for protecting minority group rights (see in Allen, 2015, Kopelson, 2002, Verkuyten, 2003). However, we believe that the potential of such an approach in the three schools included in the study has not been used sufficiently – and so participants point out that, for example, they did not think about the need to create an inclusive spatio-material environment, offer LGBTIQ-themed library titles, and the like. Given that these specific schools’ culture is described as endangering for the LGBTIQ students, it seems that not implementing essentialist practices is a form of reproducing the general social attitudes towards LGBTIQ persons, that is, not taking advantage of a pedagogical activity’s transformative potential.

On the other hand, the fact that certain students feel overwhelmed with LGBTIQ topics, as was described in one of the focus groups, is related, as the participants pointed out, to the specific culture of the school where taboo was removed from sexual and gender differences several generations ago. The participants in this focus group shared a clearly recognizable de-essentialist position, that is, the attitude that LGBTIQ students are not special in any way and that working with them does not require specific pedagogical competencies. Such a position does not fall into the trap of hyper-signifying sexual and gen-

¹ Gay, Lesbian and Straight Education Network.

der identity, the negative implications of which are described in the article's introduction (Duggan, 2002, quoted in Robinson, 2016; Jennings, 2015, Kokozos & Gonzalez, 2020, Leachman, 2016). This, however, simultaneously creates the trap of LGBTIQ identity-based oppression underestimating, equating sexual and gender identity with characteristics such as hair colour, having to wear glasses or musical preferences, which in a heteronormative macro-context (of the entire society or the state) can contribute to relativizing the collective experience of oppression for an entire social group. If we add examples that warn that the position of LGBTIQ students may depend not only on the culture of the whole institution but also on the microculture of individual forms of students, the need to consider the relationship of congruence on the line of form culture/school culture/society culture becomes clearer. That is, what becomes clear is the need to thoughtfully choose a strategy appropriate to the context of each pedagogical location, which recognizes that pedagogical relationships with students are determined by variables that transcend institutional culture, even when it is markedly inclusive.

It seems important to note that in the course of the study, the issue of differentiating specific positions within the LGBTIQ continuum never arose. This must be largely conditioned by the design of the study, which did not anticipate this research question, although the fluidity of the discussions in each focus group left, as we estimate, enough space for it to be addressed at the participants' own initiative. The fact that this did not happen might be in line with the results of related studies that deal with the asymmetry of power within the LGBTIQ acronym, that is, the dominance of advocating for the rights of white middle-class gays and lesbians (Willse and Spade, 2005, quoted in Leachman, 2016). In this sense, it would be interesting to check how much the normalization strategies of not paying any special attention to sexual and gender identity correspond to the needs of, for example, transgender students.

CONCLUSION

Results presented in this article show that study participants' attitudes and daily educational practices towards LGBTIQ topics are positioned at different points of the continuum from essentialist to de-essentialist. Which point of this continuum they will occupy is determined by a large number of different

factors, among which the factor of school culture could be clearly detected in our study, where the propensity for de-essentialist strategies was most noticeable in the statements of teachers who described the culture of their institution as, for the Croatian context, above-average in its LGBTIQ inclusivity. Although the participants in the study state various advantages and disadvantages of essentialism, an interesting finding is the fact that the focus groups have never addressed the dangers of a premature shift towards de-essentialism described in the introduction, hence the question of the level of theoretical awareness of focus group participants in thinking about their pedagogical actions. We have the impression that the lack of a dialectical relationship between the theoretical and practical dimensions of dealing with LGBTIQ topics may result in the use of de-essentialism as an alibi strategy which presents their explicit addressing as obsolete or redundant, without carefully monitoring the effects of avoidance of addressing the issue in their micro-contexts.

Several research and educational-political implications arise from what has been collected here. Participants in the study often focused on their own understanding of (LGBTIQ) students' attitudes, experiences and needs, which is significantly related to the design of the study, but the presented (assumed) perspectives are not supported by empirical research that would address the congruence of teachers' and students' perspectives in individual schools. This is why we deem it important that future studies of different scope (nationally representative as well as smaller studies) describe the relationship of compatibility of LGBTIQ inclusivity assessment in educational institutions from the perspective of teachers and (especially LGBTIQ) students. For example, action research would open up the possibility to collect data on LGBTIQ inclusivity of individual institutions, while encouraging teachers to think about different aspects of the problems identified, which is an aspect of professional role for which educators need to be adequately prepared in early stages of education. The availability of empirically tested tools which enable the assessment of various aspects of LGBTIQ inclusivity of schools (spatio-material environment, teacher disposition, student safety, transparency of procedures, etc.), which could be used periodically and portray the progress of the institution itself, would contribute to the successful implementation of the proposals made here.

BIBLIOGRAPHY

- ALLEN, L. (2015). Queering the academy: new directions in LGBT research in higher education. *Higher Education Research & Development*, 34(4), 681-684. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1055052>
- Bartulović, M., Kušević, B. & Širanović, A. (under review). From *Neutrality to Engagement*: The Modalities of Understanding Teacher Professionalism in Dealing with LGBT Issues. <https://doi.org/10.1080/19361653.2021.1982436>
- BARTULOVIĆ, M., KUŠEVIĆ, B. & ŠIRANOVIĆ, A. (2021). Moderating role of the pedagogical relationship in LGBT inclusivity of schools in Croatia. *Journal of LGBT Youth*. (online)
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. DOI: 10.1191/1478088706qp063oa
- DE RIDDER, S., DHAENENS, F., & VAN BAUWEL, S. (2011). Queer theory and change. Towards a pragmatic approach to resistance and subversion in media research on gay and lesbian identities. *Observatorio Journal*, 5(2), 197-215.
- DIESENDRUCK, G. (2020). Why do children essentialize social groups? *Advances in Child Development and Behavior*, 59, 31-64). <https://doi.org/10.1016/bs.acdb.2020.05.002>
- ĐAKOVIĆ, T., & NOVOSEL, I. (Eds.). (2020). *Human Rights in Croatia: Overview of 2019*. Human Rights House Zagreb. https://www.kucaljudskihprava.hr/wp-content/uploads/2020/04/KLJP_godisnjeIzvjescje2019_ENG_web.pdf
- FALOMIR-PICHASTOR, J. M., MUGNY, G., & BERENT, J. (2017). The side effect of egalitarian norms: Reactive group distinctiveness, biological essentialism, and sexual prejudice. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20(4), 540-558. <https://doi.org/10.1177/1368430215613843>
- HASLAM, N., & LEVY, S. R. (2006). Essentialist Beliefs About Homosexuality: Structure and Implications for Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(4), 471-485. <https://doi.org/10.1177/0146167205276516>
- JENNINGS, T. (2015). Teaching Transgressive Representations of LGBTQ People in Educator Preparation: Is Conformity Required for Inclusion? *The Educational Forum*, 79(4), 451-458. <https://doi.org/10.1080/00131725.2015.1068420>
- KOKOZOS, M., & GONZALEZ, M. (2020). Critical Inclusion: Disrupting LGBTQ Normative Frameworks in School Contexts. *Equity & Excellence in Education*, 53(1-2), 151-164. <https://doi.org/10.1080/10665684.2020.1764881>
- KOPELSON, K. (2002). Dis/Integrating the Gay/Queer Binary: "Reconstructed

- Identity Politics” for a Performative Pedagogy. *College English*, 65(1), 17-35. <https://doi.org/10.2307/3250728>
- KOSCIW, J. G., CLARK, C. M., TRUONG, N. L., & ZONGRONE, A. D. (2020). The 2019 National School Climate Survey. The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, and Queer Youth in Our Nation’s Schools. GLSEN. <https://www.glsen.org/research/2019-national-school-climate-survey>
- LEACHMAN, G. M. (2016). Institutionalizing Essentialism: Mechanisms of Intersectional Subordination Within the LGBT Movement. *Wisconsin Law Review, Legal Studies Research Paper Series Paper No. 1383*, 655-682. <https://ssrn.com/abstract=2799371>
- LLEWELLYN, A., & REYNOLDS, K. (2021). Within and between heteronormativity and diversity: narratives of LGB teachers and Coming and being out in schools. *Sex Education*, 21(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1749040>
- LOVAAS, K. E., ELIA, J. P., & YEP, G. A. (2006). Shifting Ground(s). Surveying the Contested Terrain of LGBT Studies and Queer Theory. *Journal of Homosexuality*, 52(1-2), 1-18. https://doi.org/10.1300/J082v52n01_01
- RENN, K. A. (2010). LGBT and Queer Research in Higher Education: The State and Status of the Field. *Educational Researcher*, 39(2), 132-141. <https://doi.org/10.3102/0013189X10362579>
- ROBERTS, L. M. (2016). “Something Kind of Revolutionary”: Resisting Normalizing Logics as Radical Praxis in LGBTQ Youth Advocacy. Thesis Submitted to the Faculty of the Graduate School of Vanderbilt University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Science in Community Research and Action. Faculty of the Graduate School of Vanderbilt University. <https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/15539/RobertsMastersThesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- ROBINSON, B. A. (2016). *Heteronormativity and Homonormativity*. In N. A. Naples (Ed.), *The Wiley Blackwell Encyclopaedia of Gender and Sexuality Studies* (pp. 1-3). John Wiley & Sons, Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegs013>
- VERKUYTEN, M. (2003). Discourses about Ethnic Group (De-)Essentialism: Oppressive and Progressive Aspects. *British Journal of Social Psychology*, 42(3), 371-391. <https://doi.org/10.1348/014466603322438215>
- YAO, D. J., CHAO, M. M., & LEUNG, A. K. Y. (2019). When Essentialism Facilitates Intergroup Conflict Resolution: The Positive Role of Perspective-Taking. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 50(4), 483-507. <https://doi.org/10.1177/0022022119835058>

JE LI (VEĆ) VRIJEME DA SPREMIMO LGBTIQ TEME AD ACTA? KONTEKSTUALNA PRIMJERENOST (DE)ESENCIJALIZACIJE KAO ODGOJNO-OBRAZOVNE STRATEGIJE

Marija BARTULOVIĆ

Odjel za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Barbara KUŠEVIĆ

Odjel za pedagogiju, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI

heteronormativnost, inkluzivnost odgojno-obrazovnog sustava, queer teorija, seksualna i rodna različitost

Etabliranjem queer teorije kao polazišta za istraživanja seksualne i rodne različitosti u obrazovanju proširena je debata o njenom odnosu s politikom identiteta, dotad dominirajućim okvirom istraživanja, snažnog aplikativnog potencijala. Točkom je prijepora tako postalo pitanje svrhovitosti strategijskog esencijalizma, uz snažno naglašavanje svih zamki nedostatnog intersekcijskog poimanja identiteta, čija je seksualna i rodna različitost tek jedna od dimenzija, ali su predmetom analize postale i različite zamke deesencijalizacije. Na tragu tih polariteta u radu donosimo prikaz dijela podataka prikupljenih u istraživačkome projektu usmjerenom na LGBTIQ inkluzivnost odgojno-obrazovnih institucija. Cilj je rada analizirati moguće prednosti i nedostatke korištenja teorijski progresivne strategije deesencijalizacije u heteronormativnome odgojno-obrazovnom kontekstu. Podaci prikupljeni u četirima fokus grupama provedenima s odgojno-obrazovnim djelatnicima zagrebačkih srednjih škola pokazuju da se sudionici istraživanja u svojim stavovima i svakodnevnoj odgojnoj-praksi spram LGBTIQ tema pozicioniraju na različite točke kontinuuma od esencijalizacije do deesencijalizacije, pri čemu je točna pozicionalnost snažno kontekstualno determinirana. Zaključni dio rada daje smjernice za buduća istraživanja.

Kolektivna učiteljska učinkovitost kao odlika kulture škole usmjerene na odgojno-obrazovne promjene

Mia FILIPOV

Filozofski fakultet, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Odsjek za pedagogiju

Dinka LIŠČIĆ

Osnovna škola Ivana Mažuranića, Vinkovci

UDK: 331.36:37.091.321

DOI: 10.15291/ai.4104

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 13.05.2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

suradnička istraživanja učitelja, stručno usavršavanje učitelja, vođenje odgojno-obrazovnih promjena, zajednice učenja

Primarna je funkcija škole odgoj i obrazovanje učenika, stoga odgojno-obrazovne promjene u kulturi škole trebaju biti usmjerene tome cilju. S obzirom na to da kratkotrajno i nedovoljno obuhvatno stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika ne dovodi do dubinskih odgojno-obrazovnih promjena, a ponajprije do poboljšanja nastavne prakse i do boljeg učenja učenika, nužno ih je osnažiti na pokretanje bitnih promjena u kulturi vlastite ustanove. Pritom se kao ključan pojam ističe kolektivna učiteljska učinkovitost, dominantan čimbenik u postizavanju učeničkih postignuća. Taj pojam naglašava važnost stvaranja kohezivnih zajednica praktičara konstantno usmjerenih vlastitom profesionalnom razvoju i unaprjeđenju vlastite nastave, a time i učeničkog učenja. U radu se prvotno teorijski razmatraju pojmovi kulture škole usmjerene na odgojno-obrazovne promjene te uloga kolektivne učiteljske učinkovitosti u takvoj kulturi. Ti se pojmovi potom raslojavaju na tri stavke koje su važne za razvoj kulture škole usmjerene na promjene: profesionalne zajednice učenja, suradnička istraživanja učitelja i vođenje odgojno-obrazovnih promjena u kulturi škole.

UVOD

Kultura se određuje kao ukupnost prepoznatljivih ideja, uvjerenja, vrijednosti i znanja nekoga društva; ona odražava načine na koje ljudi tumače svoje okruženje (Serrat, 2018). Škola je jedna od temeljnih društvenih institucija, koja kao organizirana zajednica učitelja, učenika, ravnatelja, stručnih suradnika, roditelja, administrativnog i pomoćnog osoblja (Vujičić, 2008) razvija i njeguje vlastitu kulturu. Kultura se prepoznaje po odnosima unutar ustanove, po zajedničkom razvojnom radu odgojno-obrazovnih djelatnika, po upravljanju ustanovom, po fizičkom i organizacijskom okruženju te po stupnju usmjerenosti na učenje i istraživanje prakse s ciljem njihova unaprjeđenja (Družinec, 2019). Kultura nekoga društva uvelike može odrediti kulturu odgoja i obrazovanja koja vlada u njemu, a posljedično i kulturu škole. Primjerice, u Singapuru, koji posljednjih desetljeća doživljava značajan ekonomski i obrazovni rast, ključ je reformskih odgojno-obrazovnih nastojanja u razvijanju kulture znanja i širokog spektra kompetencija učenika i odgojno-obrazovnih djelatnika (Retna i Ng, 2009). Kao i u Finskoj (Niemi, 2012), znanje se cijeni kao jedna od temeljnih društvenih vrijednosti, a na odgoj i obrazovanje gleda se kao na snažno oruđe za postizanje ukupnog društvenog boljitka. Vrijednost znanja i istraživačkog učenja ogleda se i na razini pojedinačnih škola, koje vlade potiču na njegovanje transformacijskog vođenja i na suradničko učenje unutar škola i među njima. Namjera je osnažiti kulture škole za vođenje vlastitog razvoja i njegovanje kapaciteta odgojno-obrazovnih djelatnika (Retna i Ng, 2009).

KULTURA ŠKOLE USMJERENA NA ODGOJNO-OBRAZOVNE PROMJENE¹

Zbog različitih kontekstualnih čimbenika koji oblikuju kulturu neke škole ne može se reći da sve škole imaju istu kulturu. Stoll i Fink (2000), naslanjajući se na Rosenholtz (1989), donose pet tipova kultura škole s obzirom na dvije dimenzije: učinkovitost-neučinkovitost, odnosno unaprjeđivanje-unazađivanje. Prema toj tipologiji kulture škole mogu biti pokretne, ploveće, brodolomci, utopljenici i šetači. Osim navedene tipologije, kulture

¹ Ovaj rad financirala je Hrvatska zaklada za znanost projektom IP-2018-01-8363.

škole mogu se podijeliti na kolegijalne i tradicionalne (Hargreaves, 1995). Najuspješnije su kulture škole u kojima se potiče napredak i razvoj učenika, u kojima svi članovi školskog kolektiva zajedno s učenicima, roditeljima i predstavnicima lokalne zajednice osmišljavaju kreativne odgovore na kontekstualne promjene, u kojima svi pripadnici kulture škole zajednički grade viziju njezina napretka te u kojima se primjenjuju znanja i vještine potrebne za ostvarivanje odgojno-obrazovnih promjena (Stoll i Fink, 2000). Uspješne kulture škole imaju vođe na različitim razinama (učitelji, ravnatelji, učenici, članovi lokalne zajednice), koji potiču učenje učenika i svih odgojno-obrazovnih djelatnika škole kao temeljnu vrijednost i tako zajednički oblikuju njezin identitet (Deal i Peterson, 2006). U njima svi dijele osjećaj pripadnosti i smisla zajedničkog rada i učenja te se osjećaju cijenjeno i poštovano (Kaplan i Owings, 2013). Ondje vladaju dosljedna pravila i očekivanja za djelatnike i učenike, a snažno se potiče i suradničko učenje učitelja na temelju analize nastave s ciljem pospešivanja učenja učenika. Profesionalni je razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika te stručno usavršavanje kao njegova važna stavka usklađen s potrebama razvoja škole, oko čega postoji konsenzus između odgojno-obrazovnih djelatnika. S druge strane, najmanje su uspješne one kulture škole u kojima nema suradnje među članovima kolektiva, u kojima se svi pripadnici kulture škole međusobno okrivljuju za nezadovoljavajuće rezultate učenja učenika i/ili razvoja škole te u kojima je prisutan gubitak vjere u mogućnosti napretka (Stoll i Fink, 2000). U takvim se školama na stručno usavršavanje djelatnika gleda kao na gubitak vremena, a podaci o napredovanju ili nazadovanju škole nisu dostupni svima, već samo ravnatelju, koji jedini donosi odluke na razini ustanove (Kaplan i Owings, 2013).

Strategije za razvoj škole moraju se podudarati s njezinom kulturom. To znači da škole trebaju ulagati u vlastito učenje i prigrliti one strategije razvoja koje najbolje odgovaraju na potrebe učenika i odgojno-obrazovnih djelatnika škole (Fullan, 1992). Individualni i školski razvoj neodvojivo su povezani. U tom je pogledu najvažniji koncept razvijajuće škole ili škole kao organizacije koja uči (Senge, 2001). Učeca je organizacija ona vrsta organizacije u kojoj ljudi stalno razvijaju sposobnosti u stvaranju rezultata koje istinski žele, u kojoj se njeguje nove obrasce razmišljanja, u kojoj ljudi stalno uče kako suradnički učiti te ona koja stalno unaprjeđuje sposobnost stvaranja svoje budućnosti. Učinkovite intervencije u pogledu profesional-

nog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika uključuju osmišljavanje novih profesionalnih uloga i zadaća, koje uključuju stručno vođenje i kontinuirane prilike za sustavno suradničko i iskustveno učenje povezano s praksom (Cobb i Jackson, 2012). Odgojno-obrazovne promjene vjerojatnije su u onoj kulturi škole koja uključuje snažno i jasno vođenje, koja promiče kolegijalnost, povjerenje i suradnju te koja je usmjerena na učenje svih pripadnika kulture škole (Kaplan i Owings, 2013). Stoga je nužno osigurati sigurno i slobodno okruženje za razmjenu ideja među članovima kolektiva; nužno je njegovati tople međuljudske odnose te razvijati kulturu dijaloga i kontinuirane profesionalne nadgradnje. Kako bi se postigle promjene u kulturi škole, nužno je: (1) svjesno identificirati temeljne pretpostavke, norme, vrijednosti i organizacijska pravila kojima se vode odgojno-obrazovni djelatnici, učenici i roditelji, (2) javno istraživati kako te pretpostavke, norme, vrijednosti i organizacijska pravila podupiru ili potiru ciljeve razvoja škole, a najviše učenje učenika, (3) aktivno se truditi oko izgradnje vjerovanja, normi i praksi koje podupiru ciljeve razvoja škole te (4) nadgledati, vrednovati i dorađivati ishode tih promijenjenih ponašanja svih pripadnika kulture škole (Kaplan i Owings, 2013). Stoga je uloga vodstva škole u uvođenju reformskih nastojanja na razini škole ključna, za što je bitno ostvariti sustavne preduvjete². Kultura škole u kojoj ne vlada međusobno uvažavanje i poticanje profesionalnog razvoja može narušiti proces napretka škole. Takvo se stanje može poboljšati provođenjem dijagnoze ometajućih elemenata kulture škole (Harris, 2002) i razvijanjem učinkovitih intervencija (Liddicoat i sur., 2017; Waldron i McLeskey, 2010) koje će rezultirati homogenizacijom kolektiva i profesionalizacijom odgojno-obrazovnog poziva.

ULOGA KOLEKTIVNE UČITELJSKE UČINKOVITOSTI U KULTURI ŠKOLE USMJERENOJ NA ODGOJNO-OBRAZOVNE PROMJENE

Kolektivna učiteljska učinkovitost, koju se određuje kao vjerovanje učitelja da zajedničkim djelovanjem mogu pozitivno utjecati na postignu-

² Primjerice u Singapuru, reformska su nastojanja prvo bila usmjerena na razinu cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava (kurikulum, vrednovanje, kriteriji za upis na visoka učilišta, osiguravanje tehnologije potrebne za uvođenje inovacija na razini razreda), a tek potom na razinu pojedinačnih škola (Retna i Ng, 2009).

ća svih učenika, jedan je od najvažnijih elemenata kontinuiranog razvoja škole (Donohoo, 2017). Kolektivna učiteljska učinkovitost ima veći učinak na učenička postignuća i snažniji je prediktor čak i od socioekonomskog statusa, prethodnih postignuća, kućnog okruženja i roditeljske uključenosti u učeničko učenje, ali i od motiviranosti i ustrajnosti učenika u učenju (Donohoo i sur., 2018). Također, uočena je snažna povezanost između suradnje odgojno-obrazovnih djelatnika unutar školskog kolektiva, osobito u odnosu na nastavne inovacije, i učeničkih postignuća (Lynch i sur., 2019). U kulturi škole u kojoj je prisutan taj element, odgojno-obrazovni djelatnici sudjeluju u izgradnji zajedničke vizije razvoja škole (Qadach i sur., 2019), zbog čega se osjećaju cijenjeno i poštovano te su zadovoljniji poslom (Skaalvik i Skaalvik, 2011). Također, u takvim kulturama škole odgojno-obrazovni djelatnici sudjeluju u kontinuiranom profesionalnom učenju, tijekom čega suradnički uče na temelju primjera iz vlastite prakse. Pritom je važno da uče refleksijom uz pomoć dokaza o učeničkim postignućima, za što sebe smatraju odgovornima. Takvo učenje odgojno-obrazovnih djelatnika osnažuje ih za preuzimanje vlasništva nad procesom odgojno-obrazovnih promjena te za njegovo vođenje (Donohoo, 2016). Kada su zadovoljene navedene pretpostavke učenja učitelja u kulturi škole, otvara se put uvođenju odgojno-obrazovnih promjena jer učitelji preuzimaju aktivnu ulogu u svome profesionalnom učenju. Ono je izravno povezano s nastavom i neposrednim promjenama u učionici kojima učitelji svakodnevno doprinose. Zbog stečenog osjećaja kontrole nad vlastitim profesionalnim razvojem, učitelji razvijaju pozitivne osjećaje prema promjenama koje uvode u svoju nastavu (Donohoo, 2016).

Šest je temeljnih elemenata koji osiguravaju postizanje kolektivne učiteljske učinkovitosti unutar kulture škole: značajan utjecaj učitelja na različite aspekte života i rada škole, konsenzus oko zajedničkih ciljeva razvoja škole, uvid u nastavni proces kolega, kohezija školskog kolektiva, kvalitetna komunikacija vodstva škole s ostatkom kolektiva i učinkovite razvojne intervencije (Donohoo, 2016). Tih se šest elemenata može svesti na tri stavke koje su važne za razvoj kulture škole usmjerene na odgojno-obrazovne promjene: 1) profesionalne zajednice učenja, 2) suradnička istraživanja učitelja i 3) vođenje odgojno-obrazovnih promjena u školi, koje će se opisati u nastavku.

Profesionalne zajednice učenja

Biti profesionalan u odgoju i obrazovanju, kao i u drugim profesijama, znači pratiti recentna dostignuća, istraživanja i standarde kako bi se moglo adekvatno odgovoriti na svakodnevne izazove. To je lakše učiniti ako smo dijelom zajednice u kojoj možemo učiti od drugih te u kojoj su znatiželja i neprestana težnja k napretku sveprisutne vrijednosti. Profesionalne zajednice učenja određuju se kao stabilne socijalne strukture u koje se praktičari uključuju s ciljem suradnje, emocionalne podrške i osobnog rasta (Dufour i Eaker, 1998). Temeljni su elementi profesionalnih zajednica učenja: (1) *misija*, koja se odnosi na svrhu zajedničkih nastojanja odgojno-obrazovnih djelatnika škole, (2) *vizija*, koja se odnosi na ciljno usmjereno djelovanje na budućnost, (3) *vrijednosti*, koje uključuju ponašanja, stavove i posvećenost viziji razvoja škole, (4) *ciljevi*, koji se odnose na prirodu i vremenski raspored specifičnih koraka koji će osigurati dostizanje zajedničke vizije razvoja škole, (5) *podrška i suradničko vođenje*, koji podrazumijevaju zajednički osjećaj odgovornosti odgojno-obrazovnih djelatnika za dobrobit škole, (6) *suradnička kreativnost*, koja se odnosi na dijalog odgojno-obrazovnih djelatnika oko rješavanja zajedničkih problema, (7) *materijalni uvjeti*, o kojima ovisi kada, gdje i kako će odgojno-obrazovni djelatnici zajednički učiti, (8) *spremnost* odgojno-obrazovnih djelatnika škole *na učenje i razvoj* te (9) *zajedničke profesionalne prakse*, što se odnosi na kolegijalno opažanje nastave s ciljem sustručnjačke i vršnjačke podrške među učiteljima i drugih odgojno-obrazovnim djelatnicima u školi (Slika 1.) (Dufour i Eaker, 1998; Hord, 1997).

U kulturi škole u kojoj je prisutna kolektivna učiteljska učinkovitost učitelji i drugi odgojno-obrazovni djelatnici formiraju i održavaju zajednice učenja s kojima se identificiraju i unutar kojih zajednički rade na dostizanju važnih ishoda prema dogovorenom planu (Wilkerson i sur., 2012). Učitelji u njima njeguju odnos kritičkog prijateljstva, koje podrazumijeva refleksivne rasprave o nastavi s ciljem postizanja unaprijed određenih ciljeva razvoja. Pritom je osobito važan pristup refleksivne prakse, koji podrazumijeva preispitivanje usklađenosti implicitnih teorija o dobroj nastavi i vlastite nastavne prakse uz pomoć objektivnih kriterija uspješnosti (Schön, 1991). Tako koncipirano učenje omogućuje promjenu uobičajenih pristupa radu, otkrivanje grešaka i promjenu uvjerenja, a zasnovano je na učenju iz isku-



SLIKA 1. Elementi profesionalnih zajednica učenja (prilagođeno prema Dufour i Eaker, 1998; Hord, 1997)

stva, na temelju kojega učitelj priprema, izvodi, vrednuje i mijenja vlastitu nastavnu praksu (Bilač i Miljković, 2018).

Zajednica učenja u koju su uključeni učitelji na razini škole relativno je ograničena dostupnim ljudskim i materijalnim resursima, stoga je dobro u kritičko prijateljstvo uključiti i vanjske suradnike, primjerice znanstvenike s visokih učilišta, koji će poticati učenje učitelja izazivanjem kognitivnih konflikata (Stoll i sur., 2012). No jednako je važno njegovati postojeći ljudski kapital unutar škole te poticati suradničko učenje učitelja različitih predmeta. Primjerice, istraživanje Gore i Rosser (2020) pokazalo je da takvo učenje, koje nije ograničeno na suradnju učitelja istoga predmeta, doprinosi povezivanju odgojno-obrazovnih djelatnika koji inače ne bi surađivali, što može ojačati koheziju unutar škole i doprinijeti dostizanju vizije razvoja škole.

Važno je to što odgojno-obrazovni djelatnici u školama, rabeći svu suradničku pomoć i podršku koju mogu dobiti, postaju aktivni nositelji promjena u kontekst vlastite prakse (Bognar, 2009).

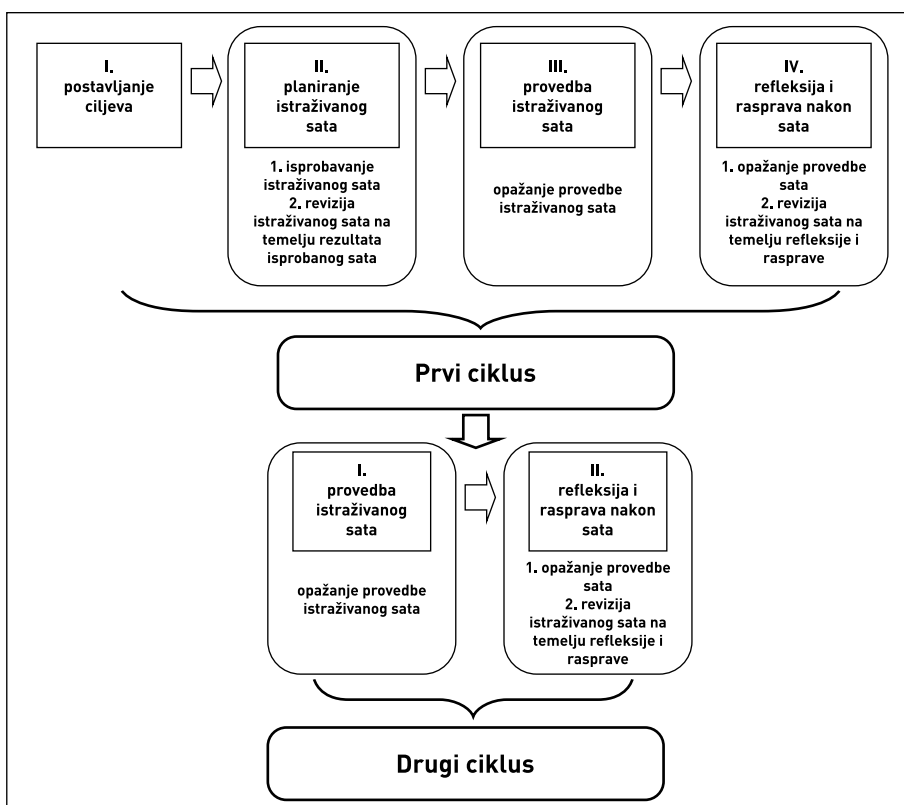
Suradnička istraživanja učitelja

Kulture škole trebaju razvijati odgovornost školskih djelatnika za vlastiti profesionalni razvoj. To znači da trebaju stvoriti okruženje u kojemu je istraživački i stvaralački pristup poboljšanju nastave uz suradničko učenje učitelja uobičajena pojava (Joyce i Calhoun, 1995). Učenje učitelja ostvareno u kulturi škole jača grupnu koheziju te se njime može postići kolektivna učiteljska učinkovitost. Učitelji tako uče kako uvesti promjene u svoj odgojno-obrazovni rad na temelju prikupljenih, analiziranih i interpretiranih podataka iz prakse, koje je potrebno povezati s rezultatima teorijskih i empirijskih istraživanja (Wilkinson i sur., 2012). Razvojne intervencije trebaju biti integralnim dijelom školske kulture i organizacije škole, što ih čini održivijim (Admiraal i sur., 2019).

Učitelji najbolje uče fokusirajući se na nastavu i raspravljajući o njoj (Hargreaves i Shirley, 2009). Jedan je suvremeni oblik stručnog usavršavanja učitelja istraživanje nastave (*lesson study*), koji je usmjeren pronalasku najpogodnijeg načina realizacije nastave (Lewis i sur., 2012). Takav oblik učenja podrazumijeva suradnju učitelja i drugih stručnjaka (uglavnom istraživača) u kružnom procesu koji uključuje planiranje, izvedbu i skupno promatranje nastave te kritičku refleksiju na temelju prikupljenih podataka (Slika 2.). Tijekom istraživanja nastave članovi istraživačkog tima prikupljaju podatke o procesu učeničkog razmišljanja i njihova učenja kako bi utvrdili koji aspekti nastavne pripreme ili izvedbe nastavnog sata pospješuju učenje, a koji ga priječe (Lewis i sur., 2012). Učitelji tako mogu poboljšati svoja profesionalna znanja i umijeća: prepoznavati uzroke učeničkih miskoncepcija, pratiti razvoj učeničkog razmišljanja i surađivati na zajedničkim ciljevima nastave (Lewis i sur., 2009). U ovom su obliku stručnog usavršavanja važna stavka podatci do kojih se dolazi sustavnim istraživanjima nastave. Oni mogu utjecati na smanjenje kognitivne pristranosti (*cognitive bias*) učitelja (Katz i Dack, 2014), što može unijeti promjene u *status quo* unutar kulture škole. Kultura škole tako može postati istraživačka i doprinijeti dubinskom učenju učitelja. No sustavna implementacija ovog oblika stručnog usavršavanja u kulturi škole zahtijeva vrijeme. To znači da je potrebno planirati dovoljno vremena u tjednoj satnici učitelja kako

bi sudjelovali u istraživanju nastave, kao i da bi takvo stručno usavršavanje trebalo trajati dovoljno dugo da se postignu očekivane promjene (Schipper i sur., 2019).

Stručno usavršavanje učitelja u kulturi škole može se postići i akcijskim istraživanjima (Mostofo i Zambo, 2015; Aldridge i sur., 2020). Takvim istraživanjima dolazi do razvoja refleksivnih i istraživačkih umijeća učitelja i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika, pri čemu se ostvaruje njihova profesionalna autonomija i emancipacija (Slunjski i Burić, 2014). Ključno je to što se akcijska istraživanja provode unutar zajednice prakse, dakle u njima je prisutno iskustveno i suradničko učenje, čime dolazi do nove kulture odnosa među članovima školskog kolektiva (Morris i sur., 2019). S obzirom na to da su pozitivne promjene u nastavnoj praksi ključni čimbenik u razvoju uspješne kulture škole (Kools i Stoll, 2016), akcijska istraživanja učitelja i/ili stručne službe i ravna-



SLIKA 2. Ciklus istraživanja nastave (*lesson study*) (Gutierrez, 2016)

telja škole mogu biti usmjerena na važne aspekte nastave, čije unaprjeđenje može dovesti do boljih ishoda učenja učenika. Razlog tomu jest u činjenici da školski djelatnici, koji imaju potporu ostatka kolektiva u ostvarivanju različitih pedagoško-metodičkih ideja i koji unutar kolektiva ostvaruju kvalitetne profesionalne odnose, zajedno sa svojim učenicima mogu graditi kulturu znanja i međusobnog uvažavanja.

Vođenje odgojno-obrazovnih promjena u školi

Vođenje odgojno-obrazovnih promjena u školi može biti distribuirano (Spillane i sur., 2007), transformacijsko (Bass i Riggio, 2005), pozivno (Purkey i Siegel, 2002), nastavno (Woolfolk i Hoy, 2012) itd. Različitim je tipovima vođenja odgojno-obrazovnih promjena zajedničko poticanje pozitivnih promjena u kulturi škole afirmacijom potencijala svih pripadnika kulture škole. Pritom se njeguju vrijednosti kolektivne odgovornosti, zajedničkog doprinosa općem dobru učenika i svih djelatnika škole te suradničkog učenja s ciljem pospešivanja učeničkih postignuća. Rukovoditelji promjena na razini škole trebaju biti spremni na vlastito učenje, kao i na ustrajno poticanje ostalih djelatnika na promjene vlastitim primjerom. Na razini škole kao rukovoditelji razvojnih promjena mogu djelovati ravnatelji. Pritom je važno da skrbe o odnosima među članovima kolektiva, o odnosima s učenicima i s roditeljima, kao i o odnosima s lokalnom zajednicom, čime izravno oblikuju kulturu škole. No izuzetno je važno da iniciraju proces odgojno-obrazovnih promjena u kulturi škole jer njihov stil vođenja i odnos prema promjenama uvelike određuju hoće li klima u nekoj školi biti pogodna za njihov nastanak (Tschannen-Moran i Gareis, 2015).

Vođenje odgojno-obrazovnih promjena u školi primarno treba biti usmjereno na unaprjeđivanje učeničkih postignuća. Stoga voditelji odgojno-obrazovnih promjena, bilo da je riječ o pedagogima, ravnateljima, iskusnim učiteljima ili vanjskim stručnjacima, trebaju pokazati kako analizirati nastavu s ciljem dubinskog učenja učitelja o tome kako pružiti optimalne prilike za učenje učenicima. Primjerice, u Singapuru vođenje odgojno-obrazovnih promjena u školi pospješeno je tako što ravnatelji kontinuirano provode „konstruktivne interakcije“ s učiteljima. Ravnatelji i sebe i učitelje smatraju odgovornima za cjelovit učenički razvoj, no važno je to što se istodobno ne narušava profesionalna autonomija učitelja (Walker i Hallin-

ger, 2015). Pritom je postavljanje odgojno-obrazovnih ciljeva ključno, ali i neostvarivo bez osiguravanja učiteljske kohezije i suglasnosti oko postavljenih ciljeva razvoja škole te zajedničkog truda oko njihova ostvarivanja (Hoogsteen, 2020).

U hrvatskom se odgojno-obrazovnom kontekstu u praksi ostvaruje praćenje nastave i konstruktivna interakcija s učiteljima prilikom uvida u nastavni proces, koji vode ravnatelj, pedagog te savjetnici iz Agencije za odgoj i obrazovanje. Osim ravnatelja u razvijanju strategija razvoja škole sudjeluje i pedagog. Pedagog ima ulogu pedagoškog (ruko)vođenja škole, odnosno oni su „po profesiji nositelji razvojne pedagoške djelatnosti u školama“ (Šnidarić, 2009, 191) i „imperativ internog razvoja suvremene škole“ (Staničić, 2005, 37). To znači da bi pedagozi mogli voditi ranije opisane oblike stručnog usavršavanja učitelja u kulturi škole, koja treba omogućiti razvoj kompetencija neophodnih za stvaranje škole kao učeće organizacije. U njima bi se njegovalo suradničke odnose s učiteljima s ciljem nadogradnje njihovih nastavničkih kompetencija, ne polazeći od pretpostavke da im one nedostaju. Pritom je važno da učitelji uče na temelju iskustava iz vlastite prakse: da dobiju priliku osmisliti i provesti nastavni sat, ostvariti refleksiju o njemu s obzirom na generičke aspekte nastave i aspekte kvalitetne nastave specifične za predmet koji podučavaju³ te raspraviti o cijelom procesu s kolegama, a na temelju novih saznanja planirati buduće cikluse istraživanja i refleksije o svojoj praksi (Osborne i sur., 2019).

ZAKLJUČAK

Odgojno-obrazovni djelatnici, a osobito učitelji, temeljni su kapital svakog odgojno-obrazovnog sustava i glavni nositelji promjena u njemu. Iznimno je važno različitim oblicima stručnog usavršavanja zadovoljiti pojedinačne potrebe učitelja za unapređivanjem vlastite nastavne prakse. Drugim riječima, uvođenje odgojno-obrazovnih promjena ne bi se trebalo odvijati

³ Pod generičkim aspektima nastave misli se na elemente nastavnog sata po kojima se može procijeniti njegova kvaliteta, a koji nisu vezani za konkretne predmete. Riječ je, primjerice, o vođenju nastavnoga sata i upravljanju razredom, o podršci učenicima, o kognitivnoj aktivaciji, o individualizaciji i diferencijaciji podučavanja, o formativnom vrednovanju itd. S druge strane, kako bi se analizu pospješilo s obzirom na predmet koji se prati, važno je obratiti pozornost i na značajke kvalitetne nastave toga predmeta. Primjerice, značajke su kvalitetne nastave biologije: povezivanje učenja i podučavanja s učeničkim prethodnim iskustvima i znanjem i školskom/učeničkom okolinom, istraživačka nastava, rješavanje problema, prirodoslovna komunikacija. Objе su skupine značajki važne jer izravno utječu na učenička postignuća.

samo s vrha prema dolje, već i horizontalno; promjene bi trebale nastajati u školama te odgovarati na odgojno-obrazovne potrebe svih pripadnika kulture škole. Optimalno učenje učenika polazište je svih strategija odgojno-obrazovnih promjena u kulturi škole, stoga je važno osnažiti sve odgojno-obrazovne djelatnike škole na preuzimanje odgovornosti i agentnosti prilikom vođenja procesa promjena. S obzirom na ključan značaj kolektivne učiteljske učinkovitosti, i to u kulturi škole, u unaprjeđenju učenja učenika, nužno je graditi suradničke odnose među učiteljima u profesionalnim zajednicama učenja. Pritom su pozitivna kritičnost i istraživački pristup praksi glavni motivi za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika u kulturi škole. U kulturi škole oblikuju se vrijednosti, stavovi, mišljenja i implicitne pedagogije koje mogu pospješiti, usporiti ili zaustaviti proces odgojno-obrazovnih promjena. Stoga kultura škole u kojoj se djelatnike potiče na suradničko učenje i istraživanje s ciljem uvođenja odgojno-obrazovnih promjena, a ponajprije na unaprjeđenje nastavne prakse, pruža odgovor na izazove današnjice, ali i budućnosti odgojno-obrazovnog sustava.

LITERATURA

- ADMIRAAL, W., W. SCHENKE, L. DE JONG, Y. EMMELOT, H. SLIGTE. (2019). Schools as professional learning communities: what can schools do to support professional development of their teachers?. *Professional Development in Education*. 47 (4): 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>
- ALDRIDGE, J. M., P. E. RIJKEN, B. J. FRASER. (2020). Improving learning environments through whole-school collaborative action research. *Learning Environments Research*. 24 (2): 183–205. <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09318-x>
- BASS, B. M., R. E. RIGGIO. (2005). *Transformational Leadership*. Psychology Press.
- BILAČ, S., D. MILJKOVIĆ. (2018). Model refleksivne prakse – učinkovit način stručnoga usavršavanja u području upravljanja razredom. *Acta Iadertina*. 14 (2) 53–72. <https://doi.org/10.15291/ai.1470>

- BOGNAR, B. (2009). Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja. *Odgojne znanosti*. 11 (2): 399–414.
- COBB, P., K. JACKSON. (2012). Analyzing Educational Policies: A Learning Design Perspective. *Journal of the Learning Sciences*. 21 (4): 487–521. <https://doi.org/10.1080/10508406.2011.630849>
- Deal, T. E., K. D. Peterson. (2006). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, and Promises*. Jossey-Bass.
- DONOHOO, J. (2016). *Collective Efficacy: How Educators' Beliefs Impact Student Learning*. Corwin.
- DONOHOO, J. (2017). Collective teacher efficacy research: implications for professional learning. *Journal of Professional Capital and Community*. 2 (2): 101–116. <https://doi.org/10.1108/jpcc-10-2016-0027>
- DONOHOO, J., J. HATTIE, R. EELLS. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*. 75 (6): 40–44.
- DRUŽINEC, V. (2019). Pregled empirijskih istraživanja kulture škole. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*. 68 (2): 596–608.
- DUFOUR, R., R. EAKER. (1998). *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Solution Tree.
- FULLAN, M. G. (1992). *Successful School Improvement: The Implementation Perspective and Beyond*. *Modern Educational Thought*. Open University Press.
- GORE, J., B. ROSSER. (2020). Beyond content-focused professional development: powerful professional learning through genuine learning communities across grades and subjects. *Professional Development in Education*. 48 (2): 218–232. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1725904>
- GUTIEREZ, S. (2016). Building a classroom-based professional learning community through lesson study: insights from elementary school science teachers. *Professional Development in Education*. 42 (5): 801–817. <https://doi.org/10.1080/19415257.2015.1119709>
- HARGREAVES, A., D. SHIRLEY. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Corwin.
- HARGREAVES, D. H. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*. 6 (1): 23–46. <https://doi.org/10.1080/0924345950060102>
- HARRIS, A. (2002). *School Improvement: What's In It For Schools?* Routledge.

- HOOGSTEEEN, T. J. (2020). Collective efficacy: toward a new narrative of its development and role in achievement. *Palgrave Communications*. 6 (1): 1–7. <https://doi.org/10.1057/s41599-019-0381-z>
- HORD, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- JOYCE, B., E. CALHOUN. (1995). School Renewal: An Inquiry, Not a Formula. *Educational Leadership*. 52 (7): 51–55.
- KAPLAN, L. S., W. A. OWINGS. (2013). *Culture Re-Boot: Reinvigorating School Culture to Improve Student Outcomes*. Corwin Press.
- KATZ, S., L. A. DACK. (2014). Towards a culture of inquiry for data use in schools: Breaking down professional learning barriers through intentional interruption. *Studies in Educational Evaluation*. 42: 35–40. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2013.10.006>
- KOOLS, M., L. STOLL. (2016). *What Makes a School a Learning Organisation?* OECD. <https://www.oecd.org/education/school/school-learning-organisation.pdf>
- LEWIS, C. C., R. R. PERRY, S. FRIEDKIN, J. R. ROTH. (2012). Improving Teaching Does Improve Teachers. *Journal of Teacher Education*. 63 (5): 368–375. <https://doi.org/10.1177/0022487112446633>
- LEWIS, C. C., R. R. PERRY, J. HURD. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: a theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*. 12 (4): 285–304. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9102-7>
- LIDDICOAT, A. J., A. SCARINO, M. KOHLER. (2017). The impact of school structures and cultures on change in teaching and learning: the case of languages. *Curriculum Perspectives*. 38 (1): 3–13. <https://doi.org/10.1007/s41297-017-0021-y>
- LYNCH, K., H. C. HILL, K. E. GONZALEZ, C. POLLARD. (2019). Strengthening the Research Base That Informs STEM Instructional Improvement Efforts: A Meta-Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 41 (3), 260–293. <https://doi.org/10.3102/0162373719849044>
- MORRIS, J. E., G. W. LUMMIS, G. LOCK, C. FERGUSON, S. HILL, A. NYKIEL. (2019). The role of leadership in establishing a positive staff culture in a secondary school. *Educational Management Administration and Leadership*. 48 (5): 802–820. <https://doi.org/10.1177/1741143219864937>

- MOSTOFO, J., R. ZAMBO. (2015). Improving instruction in the mathematics methods classroom through action research. *Educational Action Research*. 23 (4): 497–513. <https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1019903>
- NIEMI, H. (2012). The Societal Factors Contributing to Education and Schooling in Finland. U: H. Niemi, A. Toom, A. Kallioniemi (ur.) *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (19–38). Sense Publishers.
- OSBORNE, J. F., H. BORKO, E. FISHMAN, F. GOMEZ ZACCARELLI, E. BERSON, K. C. BUSCH, E. REIGH, A. TSENG. (2019). Impacts of a Practice-Based Professional Development Program on Elementary Teachers' Facilitation of and Student Engagement With Scientific Argumentation. *American Educational Research Journal*. 56 (4): 1067–1112. <https://doi.org/10.3102/0002831218812059>
- PURKEY, W. W., B. L. SIEGEL. (2002). *Becoming an Invitational Leader*. Humanix Books.
- QADACH, M., C. SCHECHTER, R. DA'AS. (2019). Instructional leadership and teachers' intent to leave: The mediating role of collective teacher efficacy and shared vision. *Educational Management Administration and Leadership*. 48 (4): 617–634. <https://doi.org/10.1177/1741143219836683>
- RETNA, K. S., P. T. NG. (2009). The Need for Transformational Leadership in Singapore's School-Based Reform. *Journal of School Leadership*. 19 (1): 33–48. <https://doi.org/10.1177/105268460901900103>
- ROSENHOLTZ, S. J. (1989). *Teachers' Workplace: The Social Organization of Schools*. Longman.
- SCHIPPER, T. M., S. DE VRIES, S. L. GOEI, K. VAN VEEN. (2019). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*. 46 (1): 112–129. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634627>
- SCHÖN, D. A. (1991). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass.
- SENGE, P. M. (2001). *Peta disciplina: principi i praksa učeće organizacije*. Mozaik knjiga.
- SERRAT, O. (2018). *Knowledge Solutions: Tools, Methods, and Approaches to Drive Organizational Performance* (Softcover reprint of the original 1st ed. 2017 ed.). Springer.

- SKAALVIK, E. M., S. SKAALVIK. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress i Coping*. 24 (4): 369–385. <https://doi.org/10.1080/10615806.2010.544300>
- SLUNJSKI, E., H. BURICĆ. (2014). Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*. 63 (1–2): 149–162.
- SPILLANE, J. P., J. B. DIAMONDI, J. F. MURPHY. (2007). *Distributed Leadership in Practice (Critical Issues in Educational Leadership Series)*. Teachers College Press.
- STANIČIĆ, S. (2005). Uloga i kompetencije školskih pedagoga. *Pedagoška istraživanja*, 2 (1): 35–46.
- STOLL, L., D. FINK. (2000). *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Educa.
- STOLL, L., A. HARRIS, G. HANDSCOMB. (2012). *Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims from research*. National College for School Leadership. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335707/Great-professional-development-which-leads-to-great-pedagogy-nine-claims-from-research.pdf
- ŠNIDARIĆ, N. (2009). Školski pedagog i funkcija pedagoškog vođenja škole. *Napredak*. 150 (2): 190–208.
- TSCHANNEN-MORAN, M., C. R. GAREIS. (2015). Faculty trust in the principal: an essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*. 53(1): 66–92. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2014-0024>
- VUJIČIĆ, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagoška istraživanja*. 5 (1): 7–20.
- WALDRON, N. L., J. MCLESKEY, J. (2010). Establishing a Collaborative School Culture Through Comprehensive School Reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 20 (1): 58–74. <https://doi.org/10.1080/10474410903535364>
- WALKER, A., P. HALLINGER. (2015). A synthesis of reviews of research on principal leadership in East Asia. *Journal of Educational Administration*. 53 (4): 554–570. <https://doi.org/10.1108/jea-05-2015-0038>

- WILKERSON, S. B., L. C. SHANNON, M. K. STYERS, B.-J. GRANT. (2012). *A Study of the Effectiveness of a School Improvement Intervention (Success in Sight)*. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530416.pdf>
- WOOLFOLK, A., W. HOY. (2012). *Instructional Leadership: A Research-Based Guide to Learning in Schools*. Pearson.

COLLECTIVE TEACHER EFFICACY IN SCHOOL CULTURE FOCUSED ON EDUCATIONAL CHANGE

Mia FILIPOV

Faculty of Philosophy Osijek

Dinka LIŠČIĆ

Ivan Mažuranić Elementary School, Vinkovci

ABSTRACT

KEYWORDS:

*educational change
leadership, collaborative
teacher research,
professional learning
communities, teacher
professional development*

The primary function of schools is to educate students, which is why educational change should be driven by that objective. Therefore, it is necessary for the entire school community to adopt a positive attitude towards educational change. Short and limited professional development does not result in improved teaching practices nor in better student achievement. This makes it necessary to empower teachers, school pedagogues and school principals to initiate significant changes by conducting educational research based on their own practices within the culture of their institution. In that sense, collective teacher efficacy emerges as a key concept and dominant factor contributing to student achievement. Collective teacher efficacy emphasises the importance of building cohesive communities of practice constantly aiming to improve their own teaching and consequently enhance student learning. This paper discusses the theoretical background of the concept of school culture focused on educational change and the role of collective teacher efficacy in such a culture. The concepts are explained further in the form of three factors significant for fostering a school culture focused on educational change – learning community (networks), collaborative teacher research and efficient change leadership.

Pregled i analiza kritika koncepta cjeloživotnog obrazovanja

Anita LUKENDA

Studij pedagogije, Sveučilište u Mostaru, Mostar

Ana Marija IVELJIĆ

Odjel za pedagogiju, Sveučilište u Zadru, Zadar

UDK: 374

DOI: 10.15291/ai.4146

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 30.11.2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

analitička filozofija odgoja
i obrazovanja, cjeloživotno
učenje, kritička
pedagogija, UNESCO

Cilj rada usmjeren je pregledu i analizi kritika upućenih konceptu cjeloživotnog obrazovanja razvijenog u okviru UNESCO-a, a odnosi se na njegovu prvu razvojnu fazu tijekom 1970-ih godina. Radom na dokumentaciji izdvojene su kritike koje su se prvenstveno odnosile na teorijska promišljanja o konceptu i iz kojeg dolaze obilježja kao što su (ne)jasna definicija cjeloživotnog obrazovanja, uključivanje neintencionalnih oblika učenja, uloga nastavnika u ostvarivanju koncepta i sl. Pregled kritika koncepta temelji se ponajprije na stajalištima predstavnika radikalne kritike, potom i na kritikama pripadnika analitičke filozofije odgoja i obrazovanja. Posljedično se iznose odgovori na iskazane kritike, a koje su dali zagovornici koncepta cjeloživotnog obrazovanja. U svrhu postizanja što objektivnijeg pregleda i analize kritika izdvojene su i kritike koncepta cjeloživotnog obrazovanja autora, koji su ujedno bili i njegovi zagovornici. Radikalna stajališta o ostvarenju cjeloživotnog obrazovanja unutar okvira sustava, kao i tvrdnje predstavnika filozofije odgoja i obrazovanja o proizvoljnom definiranju i shvaćanju koncepta, potaknula su daljnja propitivanja o razradi koncepta kako bi se u odgojno-obrazovnom diskursu postigla što viša razina suglasnosti i zajedničko razumijevanje ciljeva, a posljedično i smjer djelovanja u svrhu njegove implementacije. To nije moguće bez uvažavanja postojećih obilježja nacionalnih sustava odgoja i obrazovanja kojima bi krajnji cilj trebao biti stvaranje pretpostavki za odgovaranje na obrazovne potrebe svakog pojedinca, što je zapravo odraz humanističkog podrijetla koncepta.

UVOD

Ideja cjeloživotnog učenja¹ stara je koliko i ljudska vrsta, no razvitak cjeloživotnog učenja kao obrazovno-političkog koncepta započeo je sredinom 60-ih godina 20. stoljeća, kada je u okviru UNESCO-a² formuliran pojam „cjeloživotno obrazovanje“. Njegovo promicanje javilo se posljedično kao potreba za odgovorom na globalne zahtjeve koji su se pojavili uslijed ubrzanog napretka znanosti, tehnologije te informacijsko-komunikacijske tehnologije, političkih događanja, demografskih promjena, društvenih odnosa i sl. (Lengrand, 1971). Upravo je Lengrand u okrilju UNESCO-a izdao *Uvod u permanentno obrazovanje* u kojem ključ za niza rješenja prepoznaje prvenstveno u obrazovanju, za koje istovremeno konstatira da je u krizi. Uzrok tomu prepoznaje ponajviše u ustanovama u kojima se obrazovanje provodi i pritom ističe njihovu dugotrajnu tradiciju, a zapravo inertnost koja se očituje u sljedećim obilježjima: nedostatno poznavanje i povezivanje sa stvarnim životom, podvojenost između obrazovanja i zabave te nedovoljna otvorenost za dijalog i sudjelovanje te selekcija. Ti nedostaci očitovali su se, između ostalog, i u velikom broju učenika koji su napustili školovanje. Stoga Lengrand (1971) odgovor na novonastale obrazovne zahtjeve vidi, primjerice, u individualizaciji nastave, unutar nastavnih sadržaja uspostavljanjem veza sa životom te u obrazovanju nastavnika. Osobito značajnim drži i obrazovanje odraslih, bilo u obliku opismenjavanja ili općenito kao sustavu, jer za provedbu društvenih promjena treba djelovati odmah, ne čekajući dolazak novih generacija.

Treba napomenuti kako je Lengrand bio jedan od niza francuskih autora koji su se svojedobno bavili razmatranjem „éducation permanente“, a riječ je o tradiciji koja potječe još iz 18. stoljeća kada je niz predstavnika francuske buržoaske misli predstavilo svoje pedagoške projekte (Lengrand, 1971). Premda mnogo prijedloga nije zaživjelo, u nasljeđu je ostala zamisao o ostvarenju jednakosti u obrazovanju, kao jedne od obrazovno-političkih vrijednosti koja se mnogo kasnije promiče i u okviru UNESCO-a.

Dokument koji je obilježio prvu razvojnu fazu u okrilju UNESCO-a, i smatra se njegovim tada najrelevantnijim dokumentom, izvještaj je *Učiti biti* –

¹ Pregled i analiza kritika u ovom radu odnose se na pojam „cjeloživotno obrazovanje“ koji je prevladavao u prvoj fazi razrade ovog koncepta u dokumentima nastalim u okrilju UNESCO-a. Slijedom razvoja ove problematike razvidno je kako se u obrazovno-političkim dokumentima te znanstvenom diskursu već niz godina često koristi pojam „cjeloživotno učenje“. Stoga će se „cjeloživotno obrazovanje“, „cjeloživotno učenje“, kao i drugi srodni pojmovi, koristiti u skladu s autorskim opredjeljenjem u pojedinim izvorima.

² UNESCO (engl. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*) međunarodna je organizacija Ujedinjenih naroda s primarnim ciljem promicanja suradnje u području obrazovanja, znanosti i kulture.

svijet odgoja i obrazovanja danas i sutra (1972), a izradila ga je komisija na čijem je vrhu bio Faure (Kraus, 2001). U Faureovom izvještaju polazi se od istih postavki i vrijednosti kao i u Lengrandovoj publikaciji, poput cjelovitosti, demokracije, želje za napretkom koja se ostvaruju odgojem i obrazovanjem, a mogućnosti njihovog ostvarenja i društvene preobrazbe sagledavaju se u međunarodnoj perspektivi i iskazane su u sintagmi „društvo koje uči“. UNESCO kao organizacija nije preuzimala odgovornost za sadržaje Lengrandove i Faureove publikacije, ali im je pružila podršku s obzirom da su one odražavale temeljne postavke organizacije (Kraus, 2001).

Cropley (1979) ističe da prema UNESCO-u cjeloživotno obrazovanje treba trajati cijeli život svakog pojedinca, treba voditi sustavnom usvajanju, obnavljanju i kompletiranju znanja, vještina i stavova potrebnih ljudima za život u uvjetima koji se stalno mijenjaju. To obrazovanje treba za svoj konačni cilj imati samoispunjenje svakog pojedinca, a kako bi bilo uspješno implementirano treba biti usklađeno s rastućom sposobnosti i motivacijom ljudi da se uključe u samousmjerene aktivnosti učenja. Cjeloživotno obrazovanje priznaje doprinos svih dostupnih formalnih, neformalnih i informalnih obrazovnih utjecaja (Cropley, 1979).

Vrlo brzo nakon UNESCO-vih izdanja nastali su slični, srodni pojmovi – poput „permanentnog obrazovanja“ – u okviru Vijeća Europe te pojam „povratnog obrazovanja“ u okviru međunarodne organizacije OECD. Ključni dokumenti koji su obilježili početak prve faze razvoja koncepta cjeloživotnog učenja nastali su početkom 1970-ih godina, a to su: dokument Vijeća Europe *Permanentno obrazovanje: temelji integrirane obrazovne politike* (1971) te dokument OECD-a *Povratno obrazovanje: strategija za cjeloživotno učenje* (1973). Druga faza razvoja koncepta cjeloživotnog učenja, pak, otpočela je sredinom 90-ih godina 20. stoljeća kada su međunarodne vladine organizacije ponovno objavile svoje relevantne dokumente o cjeloživotnom učenju: UNESCO *Učenje blago u nama* (1996), OECD *Cjeloživotno učenje za sve* (1996), a Europska komisija *Bijela knjiga o obrazovanju i izobrazbi: poučavanje i učenje – prema društvu koje uči* (1996) godine. Za drugu fazu razvoja koncepta karakteristično je napuštanje ranijih pojmova te je od strane navedenih organizacija, ali i općenito, prihvaćen pojam cjeloživotno učenje.

Od svog nastanka do danas obrazovno-politički koncept cjeloživotnog učenja privukao je veliku pozornost, izazvao pozitivne reakcije i bio prihvaćen među kreatorima obrazovnih politika, znanstvenicima, odgojno-obrazovnim

djelatnicima kao i u široj javnosti. Međutim, tijekom obje razvojne faze konceptu cjeloživotnog učenja bile su upućivane i brojne kritike, a njihovo cjelovito razmatranje predstavlja složenu problematiku. Stoga je u ovom radu riječ isključivo o kritikama prve razvojne faze koncepta koji se promicao u okviru UNESCO-vih dokumenata. Pritom se ističe stajalište kako je bolji uvid i temeljitije poznavanje koncepta cjeloživotnog učenja moguće isključivo objektivnim razmatranjem njegovih prednosti, kao i nedostataka.

Sadržaj Lengrandove i Faureove publikacije povezuje zajedničko razumijevanje i promicanje koncepta koji obilježava humanistički pristup obrazovanju dostupan svakom pojedincu. Ako je očigledno pozitivno nastojanje navedenih autora kroz predstavljene preporuke osvijestiti mogućnosti za osiguranjem dobrobiti svakog čovjeka sada i u budućnosti, zamišljeno kroz jedinstven, cjelovit i kontinuiran razvoj ličnosti, postavlja se pitanje zašto i u kojem smislu je trebalo usmjeriti kritike. Ovaj rad bavi se kritikama, koje su prvenstveno upućene na pitanja *što* koncept uopće podrazumijeva te *kako* se njime namjerava postići navedene ciljeve.

Cilj istraživanja je pružiti pregled i analizu kritika kao i odgovore na kritike usmjerene konceptu cjeloživotnog obrazovanja koji je u okviru svoje prve faze razvoja tijekom 1970-tih godina promicao UNESCO. Metodom rada na dokumentaciji (Mužić, 2004) se u nastavku kronološkim redom navode kritike predstavnika radikalne kritike, kao i kritike pripadnika analitičke filozofije odgoja i obrazovanja. Potom se iznose odgovori na kritike koje su dali zagovornici koncepta cjeloživotnog obrazovanja uz iskazivanje vlastitih kritika koncepta. Pregled i analiza u ovom radu tiče se kritika koncepta prvenstveno usmjerenih na sljedeća obilježja koncepta: jasnoća i jedinstvenost definicije koncepta, inovativnost koncepta, uključivanje informalnog aspekta učenja te uloga nastavnika.

Kritike koncepta cjeloživotnog obrazovanja

U Centro Intercultural de Documentacion u Cuernavacai u Meksiku 1974. godine sastalo se dvadeset i pet intelektualaca iz četrnaest zemalja kako bi raspravljali o tadašnjem najnovijem prijedlogu o cjeloživotnom obrazovanju. U dokumentu pod nazivom *Manifest protiv cjeloživotnog obrazovanja* (CIDOC, 1974) koji je proistekao iz rasprava potpisnici su iskazali neslaganje s time da cjeloživotno obrazovanje bude obvezno te prisilno uvedeno putem zakona ili socijalnog pritiska. Istaknuli su kako nema potrebe za produljenjem školskog

učenja jer bi to dovelo do još većeg povećanja nejednakosti između malobrojnih koji „više znaju“ i koji daju upute te velikog broja pojedinaca koji „manje znaju“ i koji te upute provode. Potpisnici manifesta potom objašnjavaju što smatraju obveznim školovanjem. Prema njima, obvezno školovanje je ono u kojem nije moguće ne sudjelovati, u kojem je izvršena podjela na dobne skupine, u kojem škola određuje što će se učiti, u kojem poučavati mogu samo osobe kojima je to profesija, u kojem se sve što se događa u školi vrednuje i cenzurira te je izobrazba odvojena od života i rada. Nadalje, potpisnici manifesta (1974) jako se protive prijedlogu zagovornika cjeloživotnog obrazovanja da se izobrazba nakon školskog doba protegne i na odraslu dob te u tom smislu ističu kako glavni uzrok nezaposlenosti nije nedostatak radnika niti njihovih vještina, kao i da prekvalifikacija ne može stvoriti nova radna mjesta niti dovesti do poboljšanja položaja nepriviligiranih u socioekonomskom smislu. Glavni uzrok nezaposlenosti vide u tome što ima više radnika nego slobodnih radnih mjesta.

U okviru *Manifesta protiv cjeloživotnog obrazovanja* (1974) njegovi potpisnici iznose duboko uvjerenje kako svi ljudi, bez obzira na dob, imaju pravo samostalno odlučiti što, kako, kada i gdje žele učiti te da znanje mora biti dostupno svim ljudima u svako vrijeme kao i da nijedna profesija i nijedna institucija ne smije monopolizirati znanje niti ga podvrgnuti ocjenjivanju putem ispita. Općenito predlažu ukidanje ocjena, svjedodžbi i ispita, a izrazito se protive profesionalizaciji poziva nastavnika odraslih. Ističu kako učenje nijedne osobe nije vrijednije od učenja druge osobe, nego je jednostavno različito. Nadalje, smatraju da sami pojedinci i skupine trebaju graditi centre u zajednici koji će biti otvoreni za sve i u kojima će učenje i rad biti povezano kako bi jačala kritička analiza i samosvijest. Također sugeriraju da treba omogućiti slobodan pristup masovnim medijima i kontrolu nad njima.

U svom radu iz 1976. Illich i Verne ponavljaju stavove iz *Manifesta protiv cjeloživotnog obrazovanja*, dodatno pojašnjavaju, ali iznose i neke nove. Izražavaju svoje protivljenje u vezi s profesionalizacijom zanimanja nastavnika odraslih, jer bi se zbog toga povećala nepriviligiranost radnika i time dodatno smanjila radnička autonomija. Autori kritiziraju to što su tehнократи preuzeli cjeloživotno obrazovanje, kao i to što je industrija usvojila deskolarizaciju društva čime je, prema njima, deskolarizacija upala u zamku koju su postavili oni koji ju žele iskoristiti za opravdanje „obrazovnog megastroja za 2000. godinu“ (Illich, Verne, 1976: 3). Smatraju, permanentno obrazovanje nije simbol ljudskog nedovršenog razvoja, nego permanentne nepotpunosti, neizgrađenosti i nezrelosti ljudi. I s

obzirom da je razdoblje djetinjstva potpuno pedagogizirano, preostalo je učiniti isto s razdobljem odraslosti, odnosno, cilj je proširiti instituciju djetinjstva na odraslu dob kako bi ona zauvijek bila objektom pedagoške pozornosti. U tom procesu nastaje novo zanimanje – biti učenikom. Zato Illich i Verne ističu kako je zapravo potrebno afirmirati pravo da se ne sudjeluje u obrazovnom procesu, odnosno pravo na zadovoljenje vlastitih obrazovnih potreba izvan odgojno-obrazovnog sustava. Institucionalizacija cjeloživotnog obrazovanja će pretvoriti društvo u ogromnu učionicu veličine planeta koju oblijeće i nadgleda nekoliko satelita. Samo će se po drugačijem nazivu takva učionica razlikovati od ogromne bolnice, planetarne mentalne ustanove i kaznionice. Obrazovanje treba kontinuirano rasti kako bi bolje osiguralo birokratsku kontrolu čovječanstva (Illich, Verne, 1976). Iskazana kritika je u skladu s promišljanjima navedenih autora kao predstavnika kritičke pedagogije koji školski sustav gledaju kao sredstvo otuđivanja mladih, tako što se „(...) obrazovanje lišava stvarnosti, a rad stvaralaštva. Poučavajući potrebi za poučavanjem, škola priprema ljude za otuđujuće poustanovljavanje života“ (Illich, 1972: 65). Krizu u obrazovanju 1970-ih godina Illich potkrepljuje činjenicom prema kojoj „stopa dezertiranja nastavnika sustiže stopu dezertiranja učenika“ (Illich, 1972: 88). Može se utvrditi kako su autori usuglašeni oko manjkavosti i nedostataka tadašnjeg stanja u obrazovanju. Međutim, dok Lengrand i Faure rješenja vide u konceptu cjeloživotnog obrazovanja koji bi trebao preoblikovati školske sustave na međunarodnoj razini i pritom odgovoriti na novonastale društvene prilike, Illich i njegovi istomišljenici pobijaju potrebu za školskim sustavom kao takvim.

Jedan od glavnih predstavnika analitičke filozofije odgoja i obrazovanja, Lawson (1982), a koji se bavio obrazovanjem odraslih, analizira pojam cjeloživotnog obrazovanja, odnosno provodi konceptualno istraživanje ideje cjeloživotnog obrazovanja. Za analizu je odabrao UNESCO-vo stajalište o cjeloživotnom obrazovanju koje je ocijenio kao najkoherentnije od svih te iznosi nekoliko prigovora. Tvrdi kako, za razliku od tradicionalnijih obrazovnih pojmova, nije lako primijeniti lingvističku analizu na pojam cjeloživotnog obrazovanja budući ne postoji tradicija zajedničkog korištenja tog pojma pa je ono manje koncept, a više politika obrazovanja. Ovu konstataciju temelji na pregledu literature UNESCO-ovih stručnjaka, a posebice na Daveovom određenju koncepta cjeloživotnog obrazovanja iz 1976. godine. Naime, po Daveu (1976), cjeloživotno obrazovanje podrazumijeva obrazovanje u njegovom totalitetu u smislu da ono obuhvaća formalne, neformalne i informalne oblike te da nastoji integrirati i artikulirati

sve strukture i etape obrazovanja duž vertikalne, odnosno vremenske i horizontalne, odnosno prostorne dimenzije. No Lawson ističe da politika cjeloživotnog obrazovanja koja uključuje formalno, neformalno i informalno učenje mijenja značenje pojma obrazovanje. Povremeno korištenje cjeloživotnog učenja kao sinonima za cjeloživotno obrazovanje za njega predstavlja „negiranje ili barem slabljenje koncepta ‘obrazovanja’„ (Lawson, 1982:100). Slične kritike o pretjerano popustljivom korištenju pojma obrazovanja teoretičara cjeloživotnog obrazovanja, tako da se pod time misli osim na formalno i neformalno još i na informalno učenje, upućuje i Bagnall (1990). Ova kritika je očigledno imala odjeka, što potvrđuje činjenica kako je u svojoj drugoj fazi od 1990-ih godina sve do danas u dokumentima međunarodnih organizacija, kao i u radovima i istraživanjima brojnih autora, pojam „cjeloživotno obrazovanje“ zamijenjen pojmom „cjeloživotno učenje“, kako bi se između ostalog stavio naglasak na procese učenja koji se zbivaju izvan formalnih okvira.

Kako bi obrazložio zašto cjeloživotno obrazovanje ne smatra konceptom, Lawson (1982) je naveo što podrazumijeva pod konceptom: To je način identifikiranja i klasificiranja svijeta koji nas okružuje, odnosno jezik je koristan u onoj mjeri u kojoj omogućava oštro i jasno razlikovanje i klasificiranje elemenata iskustva i stvarnosti pomoću konceptata. Međutim, koncept koji je presložen i uključuje mnogo elemenata, u konačnici postane nejasan, kao i njegova svrha. Kako bi se izbjegla ambivalentnost, iz koncepta treba više elemenata isključiti negoli uključiti. Lawson smatra kako cjeloživotno obrazovanje nije koncept jer uključuje sve vrste učenja, a pritom ih međusobno ne razlikuje. Dodatno pojašnjava kako pojam cjeloživotnog obrazovanja ne uspijeva napraviti razliku između intencionalnih obrazovnih utjecaja i onih koji to nisu. Za Lawsona (1982: 103) obrazovanje je „planirana, intencionalna priprema, razvijanje sposobnosti rješavanja problema...“. Ono je selektivno u smislu mogućnosti odluke što učiti, a što ne te, dodaje, sastavni je dio obrazovanja ideja intencionalnosti koja implicira razliku između ciljno usmjerenog, „obrazovnog učenja“ od ostalih vrsta učenja koje su samo odgovor na okolnosti. Treba istaknuti da je Lawson, kao predstavnik analitičke filozofije odgoja i obrazovanja, jedini autor u anglosaksonskom govornom području koji se ovom tematikom bavio iz filozofijske perspektive (Wain, 2012).

Najčešće upućene kritike konceptu cjeloživotnog obrazovanja mogu se okarakterizirati kao teorijske (Tight, 2002). Tako Cropley u uvodu izvješća *Lifelong Education: A Stocktaking* iz 1979. godine navodi prigovore drugih autora

koji cjeloživotno obrazovanje označuju idealističkim, utopijskim, time i neprovedivim konceptom koji ne sadrži inovativne elemente. Pritom ga opisuju i elastičnim, jer se njegovim nazivom autori koriste proizvoljno. Slično tomu, Huberman (1979) ističe kako razni autori smatraju da je koncept cjeloživotnog obrazovanja nejasan, ateorijski i arbitrarne kvalitete te sadrži inherentne tenzije i kontradikcije. Elvin (1975 prema Wain 1985; Wain; 1987) prigovara da je Faureovo izvješće napisano nejasno i stilski loše te kritizira što u njemu nije zauzeto normativno stajalište, već su se autori služili retorikom. Autor obrazlaže kako, s obzirom da je izvješće nastalo pod pokroviteljstvom UNESCO-a, Faure i suradnici nisu otvoreno kritizirali društvene i političke režime u kojima su tadašnji odgojno-obrazovni djelatnici radili.

Odgovori na kritike koncepta

Ideje radikalnih kritičara o deinstitucionalizaciji i deskolarizaciji društva u već spomenutom izvješću komentira Faure (1972), kazavši da su to puke intelektualne spekulacije bez ikakve eksperimentalne osnove. Ističe kako radikalni kritičari umjesto reformiranja predlažu ukidanje odgojno-obrazovnih sustava, koje opisuju kao zastarjele i sklerotične, smatrajući da u školi nije moguće istinsko obrazovanje u službi čovječanstva zato što je škola u službi represivnih, otuđujućih i dehumanizirajućih društava. Faure priznaje da određene vrste škola i određeni oblici podučavanja zaslužuju oštre kritike, dok mnoge aspekte školskog obrazovanja treba temeljito razmotriti i promijeniti. Međutim, napuštanje ideje škole kao ključnog, ako ne i ekskluzivnog, elementa obrazovanja značilo bi predaju u borbi da se stotinama milijuna ljudi omogući vrsta obrazovanja koja uključuje sustavno usvajanje znanja. Takva stajališta, ističe Faure (1972) nisu ni napredna ni revolucionarna, nego su, zapravo, reakcionarne prirode.

Cropley (1979) prigovara radikalnim kritičarima to što cjeloživotno obrazovanje izjednačavaju s cjeloživotnim školovanjem. Promjene obrazovanja koje je potrebno provesti putem cjeloživotnog obrazovanja obuhvaćaju oblike učenja koji se ne odvijaju samo tijekom školovanja, već i tijekom čitavoga života te se tiču oblika učenja koji se prostorno ne odvijaju samo u školskim objektima, nego uvelike i u izvanškolskom kontekstu. Nadalje, naglašava, kako bi bilo apsurdno očekivati da se osobe u svojim 40-ima ili 50-ima, pa i još stariji, svaki put kad žele naučiti nešto novo, vraćaju u školske klupe. Cjeloživotno obrazovanje, ističe Cropely (1979) ne podrazumijeva cjeloživotno školovanje,

već je namjera prihvatiti važnost i ulogu svih aktera u tom procesu u njegovom vremenskom i u prostornom smislu.

Među kritičarima Lengrand (1979) ističe Illicha i ostale predstavnika deskolarizacije koji oštro napadaju sve ono u čemu vide namjeru pretvaranja društva u zatvor od rođenja do smrti. Međutim, Lengrand tvrdi kako je razlog tomu što zapravo nisu pročitali tekstove koji govore o cjeloživotnom obrazovanju, jer bi u protivnom shvatili da ideja cjeloživotnog obrazovanja kao novo obrazovanje nema ništa zajedničkog s cjeloživotnim školovanjem. K tomu, Wain (1987), navodi kako bi kritike o tome da se pomoću cjeloživotnog obrazovanja društvo želi pretvoriti u cjeloživotnu učionicu imale smisla, kada ono uz formalno učenje ne bi uključivalo još i neformalno i informalno učenje.

Illich i njegovi suradnici su se, prema već spomenutom, izrazito protivili profesionalnim nastavnicima odraslih i njihovu monopolu na podučavanje. Zagovaratelji cjeloživotnog obrazovanja, pak, imali su svoje posebno mišljenje o nastavnicima, koje se jako razlikovalo od mišljenja Illicha i ostalih predstavnika deskolarizacije. Tako je Cropley (1979) isticao da će se, u okviru cjeloživotnog obrazovanja, uloga nastavnika znatno promijeniti. Umjesto izvora znanja oni će postati facilitatori učenja, postat će stručnjaci za dijagnosticiranje poteškoća u učenju te će djelovati kao članovi tima koji uključuje liječnike, psihologe, socijalne radnike i druge stručnjake. Posljedično će i sami postati cjeloživotni učenici. Cropley utvrđuje kako u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja nastavnici nisu samo oni kojima je to profesija, već i svi oni koji izvode odgojno-obrazovne aktivnosti u izvanškolskom kontekstu učenja. Cropley tu ponajprije misli na osobe koje rade u sustavu obrazovanja odraslih, a posebice izobrazbe odraslih, potom na razne stručnjake s visokim kvalifikacijama poput knjižničara, voditelja muzeja, liječnika, stomatologa, farmaceuta i odvjetnika. Naročito je važno za nastavnike priznati one ljude, ističe Cropley, koji znaju kako raditi svoj posao, dobri su praktičari, ali za koje se ne smatra da imaju posebne kvalifikacije te većinom nisu ni svjesni da se bave podučavanjem u svakodnevnom životu poput roditelja, vršnjaka, zanatlija, majstora, trgovaca, radnih kolega, djelatnika muzeja i galerija, policajaca, putničkih vodiča itd. Ovdje je razvidan i značaj koji Cropley pripisuje neintencionalnom čimbenicima u procesu učenja.

Carelli (1979) brani ideju cjeloživotnog obrazovanja te ističe - kada kritičari govore o utopijskoj i idealističkoj prirodi cjeloživotnog obrazovanja - oni zapravo negiraju njegove iskustvene korijene, odnosno zanemaruju činjenicu

da ključna načela cjeloživotnog obrazovanja nije izmislio UNESCO niti Međunarodno povjerenstvo za obrazovanje, nego su oni sinteza trendova i praksi obrazovanja nastalih, kako je rekao, u prethodna tri desetljeća. Stoga ne začuđuje što su se brojni autori koji proučavaju cjeloživotno obrazovanje prije toga bavili istraživanjem i djelovali u sustavu obrazovanja odraslih.

U vezi prigovora kako koncept ne sadrži ništa novo u odnosu na postojeće stanje, sa stajališta obrazovne prakse može se kazati da je nov koncentrirani i sustavni napor odgovoriti na pitanje kako dati podršku i kako jačati cjeloživotno učenje (Hummel, 1977; Cropley, 1979). Novo je i uvjerenje da bi se cjeloživotno učenje u znatnoj mjeri moglo olakšati putem odgovarajuće potpore koja bi za cilj imala razviti motivaciju učenika za cjeloživotno učenje i razviti njihove sposobnosti za cjeloživotno učenje (Hummel, 1977; Carelli, 1979; Cropley, 1979). Kallen (1979) također ukazuje na ono što je uistinu novo kada je riječ o cjeloživotnom obrazovanju. Naime, ističe da mnoge pojedinačne ideje u vezi s cjeloživotnim obrazovanjem nisu same po sebi nove, nego je nova njihova integracija u koherentnu cjelinu s ciljevima i planovima za njihovo ostvarenje. Korijen svake nove ideje mogao bi se pronaći kod mislioca iz antičkog doba, što po njemu ukazuje na kontinuitet ljudskih potreba i ljudskog razmišljanja. No tek kada ideja dođe u središte političke pozornosti, ona postaje politički relevantna i potrebno ju je razjasniti u obliku modela pomoću kojeg će se ideja implementirati i željena politika ostvarivati (Kallen, 1979). Slično Kallenu (1979), i Wain (1987) ističe da je prije nastanka obrazovno-političkog koncepta cjeloživotnog obrazovanja implementacija ideje cjeloživotnog obrazovanja bila prepuštena osobnom uvidu i inicijativi.

Odgovarajući na razne prigovore, Cropley (1979) ističe da, u određenoj mjeri, nisu neutemeljene kritike poput onih koje je između ostalih iznio i Pucheu 1974. godine, da su rasprave o cjeloživotnom obrazovanju previše općenite i previše opterećene isticanjem univerzalno prihvaćenih obrazovnih dobara, odnosno da postoji problem jasnoće pojma cjeloživotnog obrazovanja. Problem je, utvrđuje Cropley, što se nije pravila razlika između nekoliko glavnih obilježja prakse obrazovanja koja se temelji na ideji cjeloživotnog obrazovanja. Zbog toga se činilo, dodaje, kako cjeloživotno obrazovanje uključuje svaku poželjnu praksu o kojoj se ikad raspravljalo pa i onda kada nije bila vidljiva njezina veza s idejom o cjeloživotnosti. Naime, Cropely sugerira kako je potrebno razlikovati tri različite skupine važnih karakteristika cjeloživotnog obrazovanja. Prva karakteristika je presudna, odnosno nužna, i ukoliko je nema

to nije cjeloživotno obrazovanje. Takva je samo jedna karakteristika i ne može ju se naći u drugim opisima poželjne obrazovne prakse, a glasi da obrazovanje treba biti dostupno u svim životnim razdobljima³. Drugu, pak, skupinu karakteristika prema Cropleyju čine važna, ali ne i nužna obilježja cjeloživotnog obrazovanja. Primjer za to je totalnost ili ukupnost odgojno-obrazovnog sustava. Naime, totalni sustav obuhvaća obrazovanje ljudi svih životnih dobi od predškolskog, osnovnoškolskog, srednjoškolskog odgoja i obrazovanja te visokoškolskog obrazovanja pa sve do formalnog i neformalnog obrazovanja nakon razdoblja školovanja. Cropley naglašava, iako je ova karakteristika važna za cjeloživotno obrazovanje, ipak nije presudna jer je moguće zamisliti totalni odgojno-obrazovni sustav koji nije utemeljen na ideji cjeloživotnog obrazovanja. Treću skupinu karakteristika, prema Cropleyju, čine one koje su samo sretan ishod cjeloživotnog obrazovanja, odnosno, iako vrlo poželjne nisu intrinzični elementi prakse obrazovanja koja se temelji na cjeloživotnom obrazovanju. Te karakteristike obuhvaćaju vrijednosti poput demokratizacije, bolje kvalitete života i osobnog ispunjenja. Ove vrijednosti nisu samo posebna obilježja cjeloživotnog obrazovanja, nego i drugih pristupa obrazovanju. Naime, prema Cropleyju, sasvim je moguće zamisliti verziju cjeloživotnog obrazovanja koje nije demokratsko, ne vodi poboljšanju života za obične ljude i nema za cilj samoispunjenje pojedinaca.

Cropley (1979) nepostojanje je jedne općeprihvaćene definicije cjeloživotnog obrazovanja smatrao nedostatkom konsenzusa o značenju cjeloživotnog obrazovanja. Slično je mislio i Gelpi (1984) koji navodi da izraz cjeloživotnog obrazovanja pokazuje određenu krhkost značenja. Međutim, Wain (1993a; 1993b) ne vidi problem u nepostojanju jedinstvene definicije cjeloživotnog obrazovanja koja bi bila općeprihvaćena, već smatra kako može postojati mnogo teorija cjeloživotnog obrazovanja, pri čemu bi se uvažavalo temeljno načelo kako je obrazovanje „cjeloživotni“ proces. Tako može postojati „oslobađajuća“ ili „represivna“, „liberalna“ ili „strukovna“, „maksimalistička“ ili „minimalistička“ teorija ili pak njihova kombinacija. Wain (1993a) ističe kako se na postojanje različitih

³ Između prve i druge skupine karakteristika postoje, prema Cropleyju, još dvije koje ne spadaju ni u prvu ni u drugu skupinu karakteristika. Prvotna ideja je da se sustavno i svrsishodno učenje ne odvija samo u školi, nego i izvan škole i to u obitelji, na radnom mjestu, među vršnjacima, u vjerskim zajednicama, sindikatima, muzejima, ZOO-vrtovima, u knjižnicama itd. Ova ideja o „lifewide“ obrazovanju se ne odnosi samo na cjeloživotno obrazovanje, ali za njega ima ključnu važnost. Druga karakteristika koja također ne spada ni u prvu ni u drugu skupinu tiče se načina na koji bi moglo biti realizirano sudjelovanje ljudi u procesu cjeloživotnog obrazovanja. Moguće je, kaže Cropley, pojedinačne sudionike prisiliti na sudjelovanje, no humaniji pristup bio bi kod pojedinaca razviti želju za daljnjim učenjem, povjerenje u vlastite sposobnosti te vještine za kasnije kontinuirano učenje.

teorija gleda kao na borbu međusobno suprotstavljenih paradigmi, no istovremeno dodaje kako on kao i njegovi filozofi suvremenici smatraju da je koncept cjeloživotnog obrazovanja osporavan i podložan različitim interpretacijama. Hoće se kazati kako se prihvaća situacija gdje postoji pluralitet međusobno suprotstavljenih interpretacija obrazovanja, što odbacuje prijašnju namjeru da se taj pluralitet zamjeni s jednom verzijom istinitosti ili autentičnosti. To implicira umjesto jednog „obrazovanja“ postojanje više „obrazovanja“. Problemi s definicijama cjeloživotnog obrazovanja nestat će samim korištenjem tog pojma te daljnjim objavljivanjem teorijskih radova o cjeloživotnom obrazovanju (Wain, 1993b). Predstavnici pragmatičnog stajališta na koncept cjeloživotnog učenja, Aspin i Chapman (2000), smatraju da ne treba poduzimati uzaludnu potragu za stvarnim značenjem koncepta ili za neosporivom definicijom koncepta, već se usmjeriti na to u koju svrhu se pojam koristi.

Kao jedan od najelokventnijih branitelja i ključnih zastupnika maksimalističkog pristupa cjeloživotnom obrazovanju, odnosno učenju, Wain je u više svojih radova (1985; 1987; 1993a; 1993b) odgovorio na kritike koje je na račun „pokreta cjeloživotnog obrazovanja“ iznosio Lawson, zajedno s drugim predstavnicima analitičke filozofije odgoja i obrazovanja. Kako je već prethodno istaknuto, Lawson naglašava da, za razliku od tradicionalnih obrazovnih konceptata u čijem kontekstu izdvaja primjer „liberalnog obrazovanja“, nema uspostavljene tradicije zajedničkog korištenja pojma „cjeloživotnog obrazovanja“. Wain (1993b) tu tvrdnju drži istinitom, no istovremeno pita, ako primjerice Komensky nikad nije upotrijebio pojam „cjeloživotno obrazovanje“, znači li da on kao takav ne postoji. U cilju afirmiranja cjeloživotnog obrazovanja kao koncepta, Wain se poziva na Lengrandov argument iz 1979. godine koji konceptu pripisuje veliku važnost i značenje te s ostalim zagovornicima koncepta tvrdi kako značenje pojma ne sačinjava njegova tradicija, već njegova uporaba u svakodnevnom govoru. Wain pridodaje i Wittgeinsteinov iskaz o konceptu iz 1972. godine, koji postojanje koncepta vidi kroz njegovo preuzimanje uloge u nekoj „jezičnoj igri“ u kojoj ga se razumije i koristi kao sredstvo komunikacije sugovornika. Ovu verziju značenja cjeloživotnog obrazovanja Wain (1993b) naziva nominalističkom, za razliku od suprotnog stajališta koje naziva filozofskom paradigmom konceptualne analiza, a prema kojem je ključni kriterij postojanje tradicije zajedničkog korištenja nekog pojma. S tim u vezi zaključuje kako je konceptualna paradigma s vrhunca dospjela na zalazak postojanja te su njezino mjesto, kada je riječ o značenju pojma, zauzeli razni nominalistički, relativistički i apsolutistički pristupi.

Jedna od spomenutih primjedbi konceptu cjeloživotnog obrazovanja je i uključivanje informalnog učenja u njegovo određenje. Prije odgovara na tu kritiku Wain (1987; 1993b) prvo pojašnjava što je informalno učenje te navodi da je to učenje koje se odvija nesvjesno, putem iskustva življenja u određenoj okolini, a ono što ga najviše razlikuje od obrazovanja, odnosno formalnog i neformalnog učenja, to je što je ono neintencionalno, neplanirano od učenika, ali ne nužno i od drugih. Prijedlog o uključivanju neintencionalnog učenja u definiciju obrazovanja kritičari nerijetko smatraju besmislenim, budući za njih obrazovanje u potpunosti predstavlja intencionalno učenje koje uključuje nastavnika. Po njima je informalno učenje suprotno od obrazovanja i nije njegov dio.

U okviru obrane od navedene kritike, a s ciljem pojašnjenja stajališta pokreta cjeloživotnog obrazovanja i svog vlastitog, Wain (1987; 1993b) ne slaže se s Lawsonom koji govori o neuspjehu razlikovanja obrazovanja i neintencionalnog učenja. Program pokreta cjeloživotnog obrazovanja, naglašava Wain (1987), odražava izbor njegovih teoretičara da se uključi informalno učenje u definiciju cjeloživotnog obrazovanja. Naime, teoretičari cjeloživotnog obrazovanja su ciljano usmjereni da u svoj program uključe sve ono što je s njim koherentno i konzistentno. Ne radi se o tome, ističe Wain (1985), da se diferenciraju različite vrste učenja na temelju njihova obrazovnog statusa, nego da se vidi kako svi potencijali za učenje mogu biti učinjeni takvim da promoviraju pojedinačni i kolektivni rast na pozitivan način. Wain (1993b) odlučio je informalno učenje zadržati dijelom svoje koncepcije obrazovanja, i to obrazovno relevantnim, pa iznosi odluku (Wain, 1987) o pristupu obrazovanju kao procesu koji polazi od pojedinca, a ne aktivnosti nastavnika, što omogućuje uključivanje informalnih i neformalnih aspekata učenja u definiciju obrazovanja.

Primjedbe konceptu cjeloživotnog obrazovanja upućivali su i oni autori koju su istovremeno bili i njegovi predstavnici i zagovornici, a iste su iznesene u sljedećem poglavlju.

Kritike zagovornika koncepta

Važna kritika koncepta cjeloživotnog obrazovanja koju je formulirao Furter (1977), jedan od zagovornika tog koncepta, odnosila se na tzv. dualni potencijal cjeloživotnog obrazovanja. Cjeloživotno obrazovanje „može favorizirati profesionalno i socijalno jačanje statusa radnika isto kao što može opravdati oblike iskorištavanja koji dalje povećavaju potrebu za produktivnošću. Osoba

mora više živjeti ne da bi bolje živjela nego da bi više proizvodila“ (Furter, 1977: 13). Cropley (1979) također ukazuje na opasnost u obliku dualne prirode cjeloživotnog obrazovanja, pritom ističući kako su podršku cjeloživotnom obrazovanju izražavale zemlje s totalitarnim režimima vlasti, kao i one u kojima su vladali liberalni režimi. Podršku su davali tehnološki više razvijena, ali i tehnološki manje razvijena društva. Za neke je autore cjeloživotno obrazovanje način oslobođenja radnika od njihove ovisnosti o određenom ekonomskom sustavu, za druge je to način njihova još većeg uključivanja u taj sustav dok za treće cjeloživotno obrazovanje nema nikakva ekonomskog značenja (Cropley, 1979). Navedeno ukazuje na to kako način shvaćanja i promišljanja o primjeni koncepta uvelike ovisi o društveno-političkim prilikama pojedine zemlje i za cjelovitu implementaciju koncepta nužno podrazumijeva njihovo uvažavanje. I Wain (1985; 1987) zanemarivanje ideologije predstavnika cjeloživotnog obrazovanja vidi kao problem, a uzrok tomu je što oni poriču filozofiju. Naime, kako bi izbjegli opasnost od retorike i utopizma, nastoje usmjeriti svoje teorijske napore sociološkim studijama o tome kako operativna obilježja koncepta mogu biti uvedena u različita društva. Međutim, prema Wainu, nije dovoljan sociološki pristup koji se samo bavi preprekama koje neko društvo postavlja implementaciji strategije cjeloživotnog obrazovanja, već teorija cjeloživotnog obrazovanja traži moralnu filozofiju koja će politici ukazati na smjer djelovanja. Rješenje je u obrazovnoj filozofiji Deweya koji je, prema Wainu, svojim načelima i strategijama glasnik pokreta cjeloživotnog obrazovanja. Wain smatra kako Deweyjeva filozofija može pružiti filozofsku osnovu koja nedostaje teoriji cjeloživotnog obrazovanja kako bi ona stekla unutarnju konzistentnost i koherentnost kao program, ali kao i normativno usmjerenje. Deweyjeva filozofija je usklađena s pragmatizmom cjeloživotnog obrazovanja koji pruža opravdavajuće argumente za program cjeloživotnog obrazovanja. Wain zaključuje kako je Deweyjev doprinos, a što nedostaje teoriji cjeloživotnog obrazovanja, u teoriji zajednice koja ublažava individualizam i teoriji sudioničke demokracije.

Među kritičarima koncepta našli su se i djelatnici UNESCO-a. Tako je Giere (1994) uputila svoje primjedbe u vezi s provedbom koncepta. Naime, cjeloživotno obrazovanje je nakon prve faze krenulo isključivo u smjeru prilagodbe na nove uvjete života i rada izazvane brzim tempom i intenzitetom znanstveno-tehnoloških promjena te uslijed porasta slobodnog vremena i mogućnosti koje nude institucije masovnih komunikacija. Također je, ističe Giere (1994) iz shvaćanja cjeloživotnog učenja izostalo neformalno obrazovanje. Sutton (1996)

potvrđuje kako su se sumnje i kritike cjeloživotnog obrazovanja pojavile i unutar samog UNESCO-a, glavnog tvorca koncepta cjeloživotnog obrazovanja te utvrđuje kako se krajem 1980-ih i početkom 1990-ih dogodio preokret kad je riječ o glavnom cilju UNESCO-a. Naime, umjesto fokusa na promociju totaliteta cjeloživotnog obrazovanja u središte pozornosti došlo je univerzalno i kvalitetno inicijalno ili temeljno obrazovanje za djecu, a samim time i za nepismene ili nedovoljno obrazovane odrasle osobe. Ovaj zaokret se temeljio na ozbiljnim sumnjama jesu li one osobe koje se uključuju u različite oblike cjeloživotnog i kontinuiranog obrazovanja upravo one kojima je ono najpotrebnije. Sutton se poziva na Tuijnmana (1990) kada navodi kako je razina inicijalnog formalnog obrazovanja još uvijek glavni faktor pri odlučivanju o sudjelovanju u kontinuiranom obrazovanju. Nadalje, ističe Sutton, autori poput Collinsa (1984) iskazali su mišljenje da je cjeloživotno obrazovanje manje revolucionarno, nego što se tvrdi, jer je strukturalno povezano s društveno konzervativnom paradigmatom. Također su se javile kritike kako su alternativni oblici obrazovanja za odrasle s niskom razinom formalnog školovanja ili za mlade koji ga nikad nisu pohađali ostali inferiorni načini obrazovanja druge šanse. Počelo se prihvaćati da je vrlo nerealistično tražiti ispunjenje ljudskog potencijala svake osobe putem cjeloživotnog obrazovanja dok temeljna ponuda obrazovanja ili nedostaje ili je neadekvatna

I Lengrand i Faurevo izvješće „učiti kako učiti“ predstavljeno je kao jedna od metoda kojom se može odgovoriti na zahtjev praćenja ubrzane akumulacije znanja, što se u okvirima odgojno-obrazovnih sustava odvija otežano. Međutim, za Liessmanna (2008), riječ je o zabludi, budući odvijanje procesa učenja nije moguće bez sadržaja učenja. Tvrdi kako „Pojam učenja uvijek predmnijeva stanovito nešto. To nešto sada (...) više nije povezano ni s jednom idejom obrazovanja, nego se kao trajno prazno mjesto drži otvorenim za zahtjeve tržišta, koji se brzo mijenjaju (...)“ (2008: 30).

Rubensonov (2009) prigovor usmjeren je na zanemarivanje političkog aspekta koncepta. Naime, analizirajući radove o cjeloživotnom obrazovanju UNESCO-va Instituta za obrazovanje uočio je potpuni nedostatak pozivanja na radove u okviru nove sociologije obrazovanja koja je jasno dala do znanja da obrazovanje i nastavni proces treba nastojati razumjeti u političko-strukturalnoj perspektivi. Odsustvo takvih veza, napominje Rubenson, učinilo je da UNESCO-v rad bude doživljen kao izrazito idealistički pa zaključuje kako nije čudo što koncept cjeloživotnog učenja, kako ga je osmislio UNESCO, nikad nije postao dominantni oblik razmišljanja u političkim krugovima te je imao vrlo mali, odnosno gotovo

nikakav utjecaj na nacionalne obrazovne politike. Štoviše, zemlje Trećeg svijeta cjeloživotno su obrazovanje smatrale luksuzom razvijenih zemalja dok razvijene zemlje nisu ni zamijetile tu ideju. Odnosno, pitanja poput jednakosti, demokratizacije i razvoja ljudi, kao važne ideje i sastavni elementi cjeloživotnog učenja, nisu ostavili nikakvog traga na obrazovnom diskursu industrijaliziranih zemalja. Ovakvo promišljanje vezuje se na već istaknutu potrebu za uvažavanjem kontekstualnih elemenata koji obilježavaju svaki nacionalni sustav odgoja i obrazovanja.

ZAKLJUČAK

Temeljem pregleda i analize kritika zaključujemo da cjeloživotno učenje kao ideju prvenstveno sačinjavaju humanistički i holistički pristupi učenju i obrazovanju. Kao takvo, usmjereno je uključivanju svakog pojedinca radi njegove dugoročne dobrobiti, a posljedično i dobrobiti svakog društva. No, kako je ideja kroz stoljeća sublimacijom ljudskog mišljenja poprimila sve izraženije obrise koncepta, postalo je opravdano preispitivati kako je zamišljeno njezino sustavno ostvarivanje u određenim društvenim okolnostima i raznim odgojno-obrazovnim tradicijama.

Koncept cjeloživotnog obrazovanja bio je jako dobro primljen i stekao je puno zagovornika, no jednako tako je bio predmetom oštih i ozbiljnih kritika i negiranja. Većina iskazanih kritika bile su teorijske prirode, a uputili su ih prvenstveno pripadnici radikalne kritike i analitičke filozofije odgoja i obrazovanja. Zagovornici cjeloživotnog obrazovanja, koje se naziva i predstavnicima maksimalističke orijentacije koncepta cjeloživotnog obrazovanja, temeljito su i detaljno davali relevantne odgovore na upućene kritike. Međutim, iako su branili koncept od raznih napada prigovora, i njegovi zagovornici izražavali su uočene nedostatke i probleme te su predlagali načine njihova uklanjanja i rješavanja.

Koncepti cjeloživotnog obrazovanja koji su predstavljeni 1970-ih godina bili su vođeni vizionarskim idejama – neki autori će ih prije nazvati utopističkim – te su ciljali na provedbu reformi nacionalnih sustava odgoja i obrazovanja, tako da se konceptom pokušalo ispraviti sve ono što mu je prethodilo, a odnosilo se u prvom redu na obrazovnu krizu (Kraus, 2001). Predstavnici radikalne kritike su i u kontekstu rasprava o konceptu cjeloživotnog obrazovanja dosljedno promovirali ideju raspuštanja školskog sustava, budući su koncept shvaćali kao još jedan način instrumentaliziranja i birokratizacije obrazovanja.

Za Lawsona kao predstavnika analitičke filozofije odgoja i obrazovanja, potreba za napretkom povezana je s percepcijom važnosti cjeloživotnog obrazovanja, jer očigledno postoji podrška, pa i ona financijska države, za cjeloživotno učenje svih građana, osobito odraslih koji nisu u ranijoj dobi imali prilike sudjelovati u ranijem obrazovanju (Bagnall, 2012). Svojedobno je i Lengrand (1971) utvrdio kako u pothvatu ostvarivanja koncepta cjeloživotnog obrazovanja trebaju sudjelovati ponaosob svi društveni akteri, ali prvenstvena uloga pripada političarima i administraciji. Ukratko, njegova sustavna provedba moguća je samo pristupom *odozgo*, što istovremeno ne anulira mogućnost samoinicijativnog djelovanja pojedinca.

Očigledno je kako različite interpretacije paradigme uzrokuju prijepore među brojnim autorima.

Razvoj i razrada koncepta tijekom desetljeća podrazumijevala je njegova različita tumačenja i kritike obilježene prvenstveno dosljednošću autora vlastitim teorijskim promišljanjima. To je činjenica koju samu po sebi potkrepljuju i argumenti Aspin i Chapman kako koncept nije moguće definirati na jedinstven način, već treba voditi računa o svrsi njegove implementacije. Stoga je značajno u kojem i kakvom društvenom kontekstu i odgojno-obrazovnim tradicijama se koncept namjerava implementirati. Njegovo kvalitetno ostvarenje zahtjeva uvažavanje i prilagodbu prednosti i nedostataka te potencijale lokalnih struktura i okruženja. S druge strane, takvim pristupom cjeloživotno učenje može zaživjeti kao globalna ideja koja predstavlja ujedno odredište i put razvoja svakog društva.

Temeljem prikazanih stajališta i kritika o konceptu cjeloživotnog obrazovanja, zaključuje se kako radikalni pristupi u stvarnim okolnostima nisu izgledni te postupno i ustrajno propitivanje i implementiranje koncepta može dugoročno imati najpovoljnije učinke. Vremenski odmak od prvih ideja o cjeloživotnom obrazovanju kao konceptu omogućuje njegovo objektivnije propitivanje i konstruktivniju kritiku o dosadašnjim pothvatima vezanima za njegovo ostvarenje, što može posljedično ukazati i na razinu tromosti, kao i učinkovitosti, pojedinih nacionalnih sustava odgoja i obrazovanja.

LITERATURA

- ASPIN, D. N., CHAPMAN, J. (2000). Lifelong Learning: Concepts and Conceptions. *International Journal of Lifelong Education*. 19 (1): 2–19.
- BAGNALL, R.G. (1990). Lifelong education: the institutionalisation of an illiberal and regressive ideology? *Educational philosophy and theory*. 22 (1): 1–7.
- BAGNALL, R.G. (2012). Transformation or Accomodation?. A Re-assessment of Lifelong Learning. U: Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K., Bagnall, R. (ur.). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. (899–914). Dordrecht: Springer.
- CARELLI, M.D. (1979). Foreword. U: Cropley, A. J. (ur.) *Lifelong Education: A Stocktaking*. (ix-xi). Hamburg Unesco Institute for Education.
- CIDOC (1974). *Der Preis lebenslanger Erziehung Das Manifest von Cuernavaca*.
- CROPLEY, A. J. (ur.) (1979). *Lifelong Education: A Stocktaking*. Hamburg: Unesco Institute for Education.
- DAVE, R.H. (1976). Foundations of Lifelong Education. U: Dave, R.H. (ur.) *Foundations of Lifelong Education*. (15–53). Oxford: Pergamon Press for the UNESCO Institute for Education.
- FAURE, E., HERRERA, F., KADDOURA, LOPES, H., PETROVSKY, A. V., RAHNEMA, M., CHAMPION WARD, F. (1972). *Learning to Be: The world of education today and tomorrow*. Paris: UNESCO.
- FURTER, P. (1977). *The planner and lifelong education*. Paris: UNESCO.
- GELPI, R. E. (1984). Lifelong Education: opportunities and obstacles. *International Journal of Lifelong Education*. 3 (2): 79–87.
- GIERE, U. (1994). Lifelong learners in the literature: adventurers, artists, dreamers, odl wise man, technologists, unemployed, little witches and yuppies. *International Review of Education*. 40 (3-5): 383-393.
- HUBERMAN, M. (1979). Live and Learn: A review of recent studies in lifelong learning. *Higher Education*. 8: 205–215.
- HUMMEL, C. (1977). *Education today for the world of tommorow*. Paris: UNESCO.
- ILLICH, I. (1972). *Dole škole*. Beograd: Novinsko izdavačko preduzeće Duga.
- ILLICH, I., VERNE, E. (1976). *Imprisoned in the global classroom*. New York, London: Writers and Readers Publishing Cooperative Ltd.
- KALLEN, D. (1979). Recurrent Education and Lifelong Learning: definitions

- and distinctions. U: Schuller, T., Megarry, J. (ur.). *World Yearbook of Education*. London: Kogan Page.
- KRAUS, K. (2001). Lebenslanges Lernen – Karriere einer Leitidee. Bielefeld, W. Bertelsmann VERLAG GMBH & CO. KG. <http://www.die-bonn.de/doks/kraus0101.pdf>. (pristupljeno 15. rujna 2022.).
- LAWSON, K. (1982). Lifelong Education: Concept or Policy? *International Journal of Lifelong Education*. 1 (2): 97–108. DOI: 10.1080/0260137820010202
- LENGRAND, P. (1971). *Uvod u permanentno obrazovanje*. Beograd: Narodni univerzitet braća Stamenković.
- LENGRAND, P. (1979). Prospects of Lifelong Education. U: Cropley, A. J. (ur.) *Lifelong Education: A Stocktaking* (28–35). Hamburg: Unesco Institute for Education.
- LIESSMANN, K. (2008). *Teorija neobrazovanosti. Zablude društva znanja*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
- MUŽIĆ, V. (2004). *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- RUBENSON, K. (2009). Lifelong learning between humanism and global capitalism. U: Jarvis, P. (ur.). *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning* (411–422). London, New York: Routledge.
- SUTTON, P. J. (1996). Lifelong and Continuing Education. U: Tuijnman, A. (ur.). *International Encyclopedia of Adult Education and Training* (27–33). New York: Elsevier Science.
- TIGHT, M. (2002). *Key Concepts in Adult Education and Training*. London: RoutledgeFalmer.
- WAIN, K. (1993a). Lifelong Education: illiberal and repressive? *Educational Philosophy and Theory*. 25 (1): 58–70.
- WAIN, K. (1993b). Lifelong Education and Adult Education – The State of Theory. *International Journal of Lifelong Education*. 12 (2): 85–95.
- WAIN, K. (1985). Lifelong education and philosophy of education, *International Journal of Education*. 4 (2): 107–117.
- WAIN, K. (1987). *Philosophy of Lifelong Education*. London: Croom Helm.
- WAIN, K. (2012). Coming to Terms with the Learning Society: Between Autography and Politics. U: Aspin, D. N., Chapman, J., Evans, K., Bagnall, R. (ur.). *Second International Handbook of Lifelong Learning*. (227–241). Dordrecht: Springer.

REVIEW AND ANALYSIS OF CRITICISM OF THE CONCEPT OF LIFELONG EDUCATION

Anita LUKENDA

Study of pedagogy, University of Mostar, Mostar

Ana Marija IVELJIĆ

Department of Pedagogy, University of Zadar, Zadar

ABSTRACT

KEYWORDS:

*analytical philosophy
of education, critical
pedagogy, lifelong learning,
UNESCO*

The aim of the paper is focused on the review and analysis of criticism directed at the concept of lifelong education developed under the auspices of UNESCO, and refers to its first developmental phase during the 1970s. By working on the documentation, criticisms were singled out that were primarily related to theoretical reflections on the concept and from which characteristics such as the (un)clear definition of lifelong education, the inclusion of unintentional forms of learning, the role of teachers in realizing the concept, etc. come to the fore. Overview of criticisms of the concept it is primarily based on the views of representatives of radical criticism, and then on the criticisms of members of the analytical philosophy of education. As a result, answers to the criticisms expressed by the proponents of the concept of lifelong education are presented. In order to achieve as objective a review and analysis of criticism as possible, critics of the concept of lifelong education of the author, who were also its advocates, were singled out. Radical views on the realization of lifelong education within the framework of the system, as well as the claims of representatives of the philosophy of education on the arbitrary definition and understanding of the concept, stimulated further questions about the elaboration of the concept so that the highest possible level of agreement and common understanding of the goals is achieved in the educational discourse, and consequently, the course of action for the purpose of its implementation. The same is not possible without respecting the existing characteristics of national education systems, which should have as its ultimate goal the creation of assumptions for responding to the educational needs of each individual, and is actually a reflection of the humanistic origin of the concept.

Profesionalni razvoj učitelja u okviru konstruktivističke teorije učenja¹

Ana MIROSAVLJEVIĆ

Sveučilište u Slavanskom Brodu, Odjel društveno-humanističkih znanosti

UDK: 331.36:37.01

DOI: 10.15291/ai.3470

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 8.6.2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

konstruktivističko učenje, nastava, profesionalni razvoj, učitelj

Svrha je ovog rada promišljati o profesionalnom razvoju učitelja unutar konstruktivističkog okvira. Rad doprinosi razumijevanju konstruktivističke prirode procesa učenja koji imaju važne implikacije na učitelje i njihovo razumijevanje učinkovitog načina učenja njihovih učenika. Usmjeren je najutjecajnijim teorijama učenja i konstruktivističkom pogledu na učenje te raspravlja o temeljima na kojima je postavljena konstruktivistička teorija učenja. Na taj način konstruktivizam sugerira da učitelji osmišljavaju nastavnu praksu kroz stalnu interakciju između onoga što već znaju i vjeruju te onoga što doživljavaju, konstruirajući znanje u interakciji s okolinom, pri čemu se mijenjaju i učitelji i okolina. Drugim riječima, učitelji aktivno grade znanje kroz interakcije u okruženju kao pojedinci i kao članovi grupa ili zajednica. Po sličnom principu potiču i učenike na aktivno i neovisno upravljanje svojim učenjem i obrazovanjem. Razumijevanje načina na koji učitelji uče ključno je za suštinsko i kontinuirano usavršavanje nastave u školama kao i unaprjeđenje rezultata učenja učenika. Rad naglašava pedagoške ciljeve konstruktivističkoga učenja i načela pedagoškog konstruktivizma koji obilježavaju konstruktivističku nastavu i čine ju dinamičnim procesom, ali i stvaraju učinkovito okruženje za profesionalno učenje i profesionalni razvoj učitelja. Osim toga, objašnjava načela učinkovitog podučavanja i učenja te elemente konstruktivističkog obrazovanja učitelja, a time i obilježja konstruktivističkog pristupa profesionalnom razvoju učitelja.

¹ Ovaj je rad financirala Hrvatska zaklada za znanost projektom IP-2018-01-8363.

UVOD

Konstruktivizam je teorija zasnovana na promatranju i znanstvenom proučavanju načina na koji pojedinci uče (Al Mahmud, 2013; Bada, 2015) i na koji grade razumijevanje svijeta oko sebe (Dennick, 2012). Podrazumijeva se da se značenje i razumijevanje učenja izgrađuje u procesu isprepletenom postojećim osnovama znanja i kognitivnim procesima pojedinca te aktivnostima učenja u koje se uključe (Dennick, 2012). S obzirom da je učenje aktivan proces, ono je najučinkovitije kada učenici ne primaju znanje pasivno, nego svoje ideje i postojeće znanje preoblikuju gradnjom novog znanja (Charles i sur., 2018) te ujedno preuzimaju odgovornost za taj proces, kao i osobni razvoj (Dennick, 2012). Gilakjani i sur. (2013) ističu izgradnju znanja kao dinamičan proces koji zahtijeva aktivno angažiranje učenika dok učitelj samo stvara učinkovito okruženje za učenje. Aktivna gradnja znanja podrazumijeva otkrivanje informacija, provjeravanje novih podataka i uspoređivanje s postojećim te revidiranje pravila kada se više ne primjenjuju (Poonam, 2017). Kako bi svaki pojedinac postao aktivni tvorac vlastita znanja, potrebno je poticati učenike na iznošenje ideja, propitivanje, argumentiranje (Garbett, 2011), istraživanje i procjenjivanje znanja, na aktivne metode rada (eksperimenti, rješavanje problema u stvarnom svijetu) kako bi stvorili nova znanja te promišljali o onome što rade i o tome kako se njihovo razumijevanje mijenja (Bada, 2015). Za Hrynychak i Batty (2012) rješavanje problema ima središnju ulogu u konstruktivističkoj teoriji učenja. Smatraju kako je ono iznimno važno za potrebe i interese učenika. U kombinaciji s učenjem na temelju prethodnog iskustva potiče se sposobnost samousmjeravanja učenika. Konstruktivistička teorija tvrdi da se učenje najbolje odvija onda kada se samousmjerava, odnosno kada učenici donose zaključke o svrsi učenja te važnosti i značenju iskustava u učenju (Charles i sur., 2018). Usmjeravanje učenja učenika na konstruktivistički način ovisi o učiteljevu osjećaju samopouzdanja za sigurno i kompetentno koordiniranje okruženjem za učenje te o mogućnosti obraćanja pozornosti na neočekivana zapažanja i učenička pitanja (Garbett, 2011).

Bada (2015) definira konstruktivizam kao pristup podučavanju i učenju utemeljen na pretpostavci da je kognicija (učenje) rezultat *mentalne konstrukcije*. Učenici uče kombiniranjem novih informacija s već postojećim, odnosno konstruiraju znanje iz svojih iskustava. Pri tome na učenje utječe kontekst podučavanja, kao i učenička uvjerenja i stavovi. Usklađivanje novih s postojećim

idejama i iskustvom može dovesti do promjena učeničkih uvjerenja ili do odbacivanja novih informacija (Poonam, 2017). Konstruktivistička pedagogija s jedne strane zagovara pojedinačne interpretacije iskustava kod učenika koji na taj način grade značenje u svojim razmišljanjima. S druge strane, ukazuje na nedostatak iskustva i znanja učenika pri učinkovitoj primjeni vještina, na nemogućnost njihova suočavanja s problemima i podudaranja njihova izgrađena značenja sa stvarnošću. Veći dio njihova uspjeha može ovisiti o stupnju vodstva njihovih učitelja (Krahenbuhl, 2016). S obzirom da se razumijevanje postiže neposrednim iskustvom, važno je da se konstruktivističko učenje odvija u odgovarajućem okruženju koje učenika izravno izlaže sadržaju koji se proučava (Bada, 2015; Poonam, 2017). Učitelji razvijaju razumijevanje učenja za podučavanje stavljanjem u autentične i nastavne situacije gdje promišljaju o svojem osobnom razumijevanju nastave (Garbett, 2011). U konstruktivističkom okruženju za učenje učitelj se mora pobrinuti da aktivnosti učenja postanu izazovne učenicima jer tada oni dobivaju nove ideje i grade složenije postavke o temi koju proučavaju. To se, u mnogome, može olakšati vršnjačkom suradnjom u skupinama te povjerenjem i međusobnim poštovanjem (Gash, 2014).

Konstruktivistički pravci

U teoriji se ističu dva glavna pravca konstruktivističke perspektive: *kognitivni (psihološki) konstruktivizam* koji je usmjeren na mentalne konstrukcije pojedinca; i *socijalni konstruktivizam* koji naglašava važnost društvenih i međuljudskih interakcija u izgradnji mentalnih okvira (Al Mahmud, 2013; Dennick, 2012). Kognitivni pristup, čiji je začetnik švicarski psiholog Jean Piaget, zagovara mišljenje da učenici tumače svoja iskustva na osnovi svojih prethodnih znanja kao i na temelju iskustva drugih. Osnovu za izgradnju znanja čine međusobna povezanost iskustva, promišljanja i identiteta (Charles i sur., 2018). Piaget se koristi terminima iz evolucijske biologije: *asimilacijom*, *prilagodбом* i *ravnotežom* kako bi podržao teoriju kognitivnog razvoja pojedinca. Piagetovi su sljedbenici, osim znanja, naglašavali i odnose s vršnjacima, stvaranje optimalnog izazova i podrške za istraživanje znanja. Proces izgradnje značenja, učenja i razvoja znanja uključuje aktivno sudjelovanje pojedinca u okruženju, odnosno njegovu dinamičnu interakciju s društvenim i fizičkim okruženjem (Schrader, 2015). Učeničke ideje, uvjerenja i mišljenja učitelji mogu promijeniti

ti i proširiti osmišljavanjem izazovnih zadataka i pitanja. Rad na njima rezultira stvaranjem znanja (Al Mahmud, 2013).

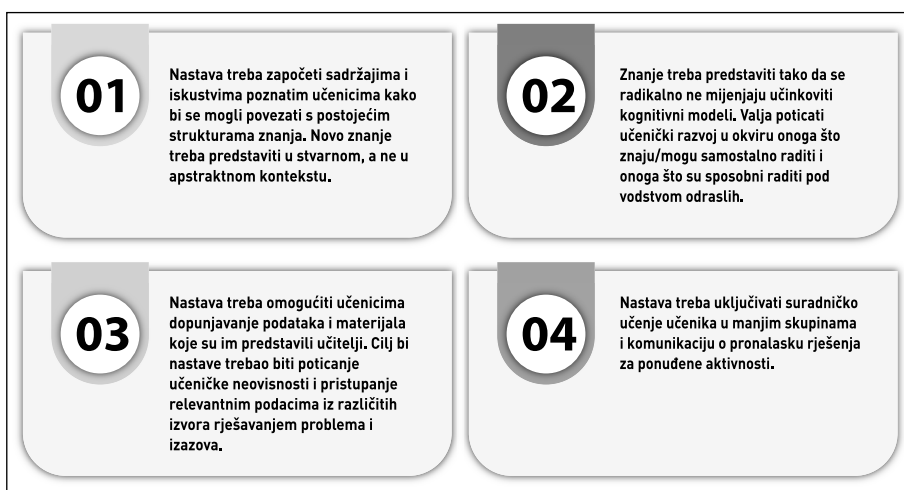
S druge strane, socijalni konstruktivizam pojedinca stavlja u sociokulturni kontekst gdje teoriju ili praksu oblikuju dominantne kulturne pretpostavke. Njih pojedinac usvaja postupno konstruirajući znanje u interakciji s okolinom, pri čemu se mijenjaju i pojedinac i okolina. Drugim riječima, iz društvenih interakcija proizlazi individualni razvoj (Al Mahmud, 2013). Sociokulturni konstruktivizam, čiji je utemeljitelj Vygotsky, proces je u kojem se učenje odvija iskustvom rješavanja problema. Usmjeren je na društveno i kulturno okruženje, vremenske elemente i interakciju s vršnjacima. Gradnja znanja ne odvija se asimilacijom, prilagodbom i ravnotežom kao kod Piageta, nego pounutrenjem jezika kako bi se informacije razumjele i upotrijebile za razumijevanje određene radnje. Pri tome je kultura glavna odrednica individualnog učenja i razvoja koja osigurava procese intelektualne prilagodbe (Schradler, 2015). Znanje, izgrađeno interakcijom pojedinaca s okolinom, predstavlja složen proces u kojemu se informacije procesuiranjem povezuju s postojećim pojmovima i prijašnjim iskustvom, nakon čega dobivaju svoje značenje (Jukić, 2013). Robertson i sur. (2019) nalaze kako socijalni konstruktivizam naglašava suradničku prirodu učenja i temelji se na razumijevanju da se kognitivne strukture razvijaju i sazrijevaju kolegijalnom i recipročnom suradnjom s drugima.

Konstruktivistička pedagogija

Srž konstruktivističke teorije učenja Al Mahmud (2013) sažima tvrdeći da učenici sami grade svoje učenje koje se odvija mentalnim procesom u društvenom kontekstu ili komunikacijskom okruženju, odnosno grade svoje razumijevanje i znanje o svijetu, doživljavanjem iskustava i promišljanjem o njima. Uloga učitelja je olakšavanje je procesa učenja stvaranjem odgovarajućeg okruženja. Kako bi učenje bilo učinkovito, učenici moraju stvarati uočljive poveznice u stvarnom kontekstu, izvodeći svoje zaključke kreativnim eksperimentiranjem i povratnim informacijama koje proizlaze iz razmjene onoga što spoznaju (Charles i sur., 2018). Slično smatraju Liang i Akiba (2015) koji glavnim obilježjima konstruktivističke nastave drže duboko razumijevanje znanja, obogaćenu komunikaciju te povezivanje sa stvarnim situacijama. Upravo u tomu vide važnost učitelja koji mogu pomoći učenicima u gradnji znanja istraživanjem, suradnjom i refleksijom, postavljajući pred njih relevantne pro-

bleme, strukturirajući učenje oko osnovnih pojmova te traženjem i vrednovanjem njihovih stavova. S obzirom da se konstruktivistička nastava preusmjerava s učitelja na učenike, učitelj djeluje samo kao voditelj koji posreduje, potiče i pomaže učenicima razvijati i procjenjivati njihovo razumijevanje, a time i svoje učenje. Učitelj i učenici znanje smatraju dinamičnim, stalno promjenjivim pogledom u svijet koji ih okružuje i koji oni mogu proširivati i istraživati (Poonam, 2017). Scheer i sur. (2012) navode tri aspekta bitna za konstruktivistički dizajn učenja: učenički angažman, doživljaj iskustva i ravnoteža podučavanja i gradnje znanja. Naglasak je na tome kako učenici mogu doživjeti određene situacije i na tome kako učitelj može omogućiti određeno iskustvo. Ipak, autori napominju kako škole uglavnom ne uspijevaju postići potrebnu ravnotežu između podučavanja i gradnje znanja. Nastava se uglavnom temelji ili na gradnji znanja ili na podučavanju.

Makgato (2012) navodi sljedeća načela učinkovitoga podučavanja i učenja za koje se zalažu zagovornici konstruktivističke teorije (Slika 1):



SLIKA 1. Načela učinkovitog podučavanja i učenja u konstruktivističkoj teoriji (Makgato, 2012)

Koristeći se tehnologijom u konstruktivističkom pristupu, učitelji mogu uključiti učenike u različite aktivnosti učenja: istraživanje simulacija, rješavanje problema u multimedijским prezentacijama, eksperimentiranje u virtualnim svjetovima, istraživanje robotiziranih konstrukcija itd. Nastavu mogu prilagoditi različitim razinama i stilovima učenja učenika te im osigurati dostupne izvore. Na taj način tehnologija postaje sustav u kojemu se iznose

informacije i koji pruža podršku učiteljima da, primjenjujući potrebne alate, osmisle nastavu usmjerenu na učenike (Gilakjani i sur., 2013). Makgato (2012) nalazi da učitelji nisu kompetentni u primjeni konstruktivističkih metoda i principa primjenom tehnologije, što ukazuje na potrebu kontinuiranog profesionalnog razvoja učitelja i programa obrazovanja usmjerenih primjeni modela konstruktivističke teorije u podučavanju i primjeni tehnologije.

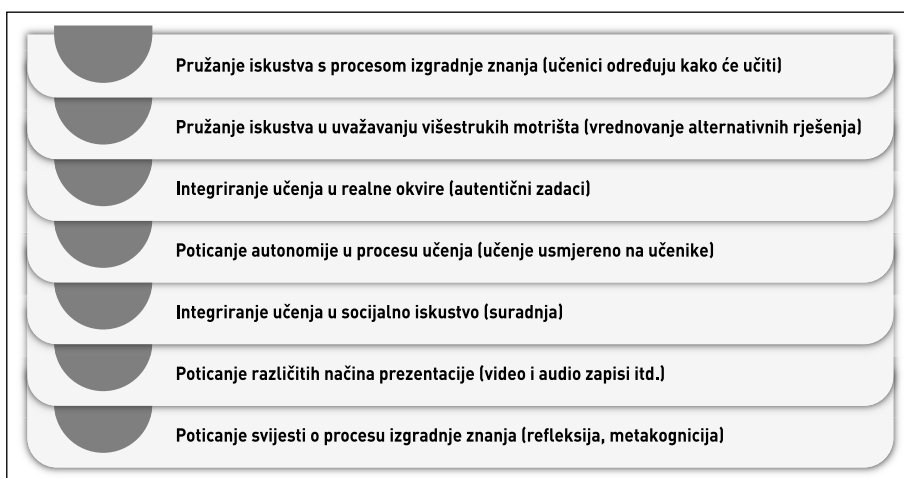
Prema Juvovi i sur. (2015) brojni autori navode sljedeća načela pedagoškog konstruktivizma:

- naglasak na aktivnosti i povećanju motivacije učenika za učenje
- sustavni pristup rješavanju problema, pronalaženju poveznica i interdisciplinarnom prijenosu
- održavanje načela kontinuiteta i dosljednosti
- primjena nastavnih metoda prema tipologiji učenika (različite vrste inteligencije, osobnosti, stilova učenja)
- individualni pristup učeniku, utemeljen na njegovu mentalnom razvoju
- međusobna komunikacija učitelja i učenika u kojoj učitelj može učiti od učenika
- priprema za timski rad
- akcijsko učenje, učenje istraživanjem
- komunikacija i interakcija s učenikovom obitelji
- suradnja s predstavnicima škole (iz školskog unutarnjeg i vanjskog okruženja)
- prihvaćanje pogrešaka i neuspjeha u radu.

Usmjerenost na učenike temeljni je princip konstruktivističkog modela koji naglašava učenikovo znanje, aktivnosti i razvoj u središtu učenja (Dennick, 2012). Ta činjenica mijenja paradigmu odnosa između učitelja i učenika. Dok je u tradicionalnom nastavnom procesu učitelj bio središnja figura, a učenik onaj kojega se podučava, u suvremeno doba taj učenik upravlja do određene mjere obrazovanjem aktivno i neovisno (samoregulirano učenje), a učitelj je u ulozi voditelja ili mentora (Juvova i sur., 2015). Charles i sur. (2018) opisuju tri načina učenja u konstruktivizmu koja ističu usmjerenost na učenika: problemsko učenje, projektno učenje i učenje činjenjem. Problemsko učenje je konstruktivistički obrazovni okvir usmjeren na učenika, u kojemu učenici razvijaju svoje razumijevanje teme suočavajući se s nizom autentičnih, *ne-*

strukturiranih problema koje moraju proraditi pri osmišljavanju primjerenog rješenja ili pristupa. Osim što poboljšava motivaciju i potiče u učenicima više kognitivne procese podrazumijeva da se učenici susreću s autentičnim kontekstima i situacijama koje moraju istražiti kako bi postigli razumijevanje, bez izravne intervencije učitelja. Projektno učenje je pristup usmjeren na učenika koji podrazumijeva uključivanje učenika u gradnju znanja o nekoj temi. Pri tome učenici primjenjuju svoja prethodna znanja i vještine, suočavajući se s novim izazovima u nastavi i razmišljajući o stvaranju rješenja. Ono zahtijeva prethodno znanje, aktivnu uključenost tijekom duljega razdoblja, učeničku upornost i samoreguliranje. Učenje činjenjem još je jedan primjer učenja usmjerenog na učenika koje se oslanja na praktično i suradničko iskustvo učenja pri rješavanju autentičnih problema. Učenici razvijaju ideju, a zatim stvaraju vanjski prikaz te ideje. Pri tome se stvaranje može odnositi na različite aktivnosti usklađene s ciljevima učenja koje se mogu održavati na različitim lokacijama: učionice, muzeji, knjižnice, kuće itd. (Charles i sur., 2018).

Prema Poonam (2017), Honebein sažima sedam pedagoških ciljeva konstruktivističkoga učenja na sljedeći način (Slika 2):



SLIKA 2. Pedagoški ciljevi konstruktivističkog učenja (Honebein; prema Poonam, 2017)

KONSTRUKTIVISTIČKI PRISTUP PROFESIONALNOM RAZVOJU UČITELJA

Profesionalni razvoj vrlo je bitan za učitelje jer potiče znatizelju, motivaciju i nove načine razmišljanja. On postaje najučinkovitiji kada se usvaja na kontinuiranim osnovama uz dobro planirane obuke. Važan naglasak se stavlja na model kognitivnog mentoriranja (eng. Coaching) koji se temelji na ideji konstrukcije znanja, a ne na prijenosu znanja. To, između ostalog, također poziva na dramatičan pomak u fokusu profesionalnog razvoja, od modela frontalnog podučavanja prema onom koji je mnogo složeniji, situacijski/kontekstualni i interaktivniji. Nasuprot tradicionalnom profesionalnom razvoju učitelja koji je hijerarhijski, konstruktivistički djeluje holistički. Treba se temeljiti na istraživanju, promišljanju i eksperimentiranju te sadržavati suradničke komponente, uključivati razmjenu znanja među učiteljima i biti usmjeren na profesionalne zajednice učenja, a ne na pojedinačne učitelje. Osim toga, treba biti povezan i proizlaziti iz rada učitelja sa svojim učenicima te biti održiv, kontinuiran, intenzivan i podržan modeliranjem, podučavanjem i kolektivnim rješavanjem specifičnih problema koji se odnose na praksu (Rout i Behera, 2014).

Konstruktivizam pretendira jednom od najvažnijih izazova u pedagogiji, a to je razvijanje kurikuluma i nastavnih metoda kako bi se postigla integracija formalnog, teorijskog i samoreguliranog znanja (Biswas, 2018). Konstruktivistički modeli korisni su za osmišljavanje nastavnih strategija i tehnika kojima se učenicima olakšava učenje, ali je ključna stavka učinkovito ih odabrati. To je moguće kroz različite programe stručnog usavršavanja, odnosno u okviru vlastitog profesionalnog razvoja, pri čemu učitelj spoznaje kako stvoriti optimalne uvjete za odvijanje konstruktivističkih aktivnosti. Ali i analizirati načine na koje je učenje strukturirano, što je posebno važno u razvoju nastavnih materijala (Torre i sur., 2021). Powell i Bodur (2019) nalaze da svaki učinkoviti profesionalni razvoj učitelja uključuje konstruktivističke principe kao što su društvena interakcija, vrijeme, refleksija i stalna potpora. Rezultati istraživanja (Chitanana, 2012) pokazuju da su se u konstruktivističkom pristupu suradnički rad, prilike za razmišljanje, autentični zadatci i iskustva sa stvarnim životnim situacijama pokazali ključnim elementima za duboko, aktivno učenje i razvoj vještina. Nadalje, nalazi studije pokazali su da se konstruktivistički okvir može primijeniti na virtualne tečajeve struč-

nog usavršavanja za učitelje.

U sustavnom pregledu istraživanja o konstruktivističkom obrazovanju učitelja Dangel (2011) otkriva šest ključnih čimbenika koji olakšavaju profesionalni razvoj učitelja pripravnika: društvene interakcije, smisljena iskustva učenja, autonomija, refleksije, razvijanje osobne teorije učenja i podržavajuće okruženje. Za usvajanje konstruktivističkog pristupa podučavanja važno je da učitelj poznaje prethodno znanje svojih učenika kako bi mogao mijenjati osobne okvire razumijevanja (Garbett, 2011), ali je jednako važno i kontinuirano ulaganje u profesionalni razvoj. Pitsoe i Maila (2012) te Rout i Behera (2014) zalažu se za konstruktivistički pristup profesionalnom razvoju učitelja. Budući je profesionalni razvoj društveni konstrukt i nije statična, nego fluidna koncepcija, treba se prilagoditi kontekstu u kojemu se održava i treba ga preispitivati u konstruktivističkom okviru. Kao takav, odbacuje ideju pristupa jednakog za sve, odnosno takvoga koji odgovara svima i prilagodljiv je izvanrednim i nepredvidivim situacijama. Jedno od glavnih obilježja konstruktivističkog pristupa profesionalnom razvoju učitelja je pomak od transmisijskog modela podučavanja prema složenijem modelu koji je situacijski/kontekstualan i interaktivan. Stoga je učenje u konstruktivističkoj perspektivi proces kontinuiranog prilagođavanja u kojima se trajno mijenja odnos između subjekta (učenika), objekta i konteksta (Scheer i sur., 2012). Transmisijski model rezultira nekvalitetno strukturiranim znanjem i njegovom nedovoljnom povezanošću s prethodnim znanjima i iskustvima pa ne čudi da se nalazi na udaru kritike konstruktivističke paradigme (Jukić, 2013).

Vijaya Kumari (2014) navodi sljedeće elemente konstruktivističkog obrazovanja učitelja: refleksija, nastava usmjerena na učenike, suradničko učenje, postavljanje odgovarajućeg problema, akcijska istraživanja, osobni angažman i refleksivna nastava. Pri tome najveću pozornost pridaje refleksivnoj nastavi koju definira procesom samoopažanja i samovrednovanja. S obzirom da učitelji posjeduju određeno znanje i iskustvo te unose vlastita uvjerenja, pretpostavke, znanja, stavove i vrijednosti u svoj stil podučavanja, refleksivna nastava može dovesti do prepoznavanja, istraživanja i promjene učiteljeva načina rada. Autorica naglašava da se podučavanje odvija u društvenom okruženju jedinstvenih značajki, mogućnosti i ograničenja. Rezultati njezina istraživanja ukazuju na integraciju refleksivne nastavne prakse kao sastavnog dijela cjelokupnog učiteljeva obrazovanja jer unapređuje učiteljeve nastavne kompetencije i rezultira njegovim promijenjenim učenjem.

Rezultati studije slučaja (Walmsley, 2012) pokazuju da je moguće planirati, osmisliti i pružiti učinkovit profesionalni razvoj koji uključuje konstruktivistički pristup aktivnostima učenja u kombinaciji s virtualnom zajednicom praktičara. Konkretnije, aktivnosti u zajednici temeljene su na konstruktivističkim principima, npr. mogućnost sudionika za razmjenu znanja, suradnju i usmjeravanje učenja u vlastitim autentičnim kontekstima. Društvene interakcije stvaraju okvire u kojima se znanje produbljuje njegovim prijenosom i primjenom u novim situacijama. Primjerice, zajedničko analiziranje nastavnih jedinica kojim se grade nove spoznaje te se iste spoznaje primjenjuju na novu nastavnu jedinicu (Robertson i sur., 2019). Svako učenje treba uključivati što više elemenata konstruktivističkog pristupa u kojemu učitelj postaje aktivan sudionik, odgovoran za vlastito učenje sa značajnom ulogom u stvaranju svojih kontekstualnih promjena (Labone i Long, 2016). Rezultati istraživanja (Khourey-Bowers i Fenk, 2009) ukazuju na to da su učitelji koji su sudjelovali u programu profesionalnog razvoja, temeljenog na konstruktivističkim principima, stekli stručno znanje i napredovali u svom metodičkom znanju². Okruženje za učenje temeljeno na istraživanjima pružalo je učiteljima ciljne i ponavljane mogućnosti da integriraju svoje znanje, istovremeno povezujući stručno i metodičko znanje. Jednako tako, rezultati istraživanja pokazuju da su se učitelji osjećali učinkovitije u svojim predavačkim vještinama nakon sudjelovanja u profesionalnom razvoju.

Brand i Moore (2011) istražuju učinak aktivnosti profesionalnog razvoja na nastavne prakse učitelja koristeći se konstruktivističkim modelom sociokulturnog profesionalnog razvoja. Rezultati njihova istraživanja pokazuju da ispitivanje nastavne prakse u okruženjima suradničkih skupina usmjerenih na učenika potiče učitelje na kritičku analizu nastavnih praksi. Osnovne sastavnice konstruktivističkoga modela sociokulturnog profesionalnog razvoja bile su aktivnosti radionica temeljene na istraživanjima, suradničke grupe, timsko planiranje i provedba nastavnih jedinica te grupne rasprave. Sve sastavnice zajedno postavile su učitelje i njihove potrebe u središte aktivnosti profesionalnog razvoja, što je rezultiralo njihovom motiviranošću da provode ideje, potpomognuti povratnim informacijama te podrškom kolega i voditelja. Učitelji su spremni mijenjati postojeće okvire s obzirom na

² Stručno znanje se odnosi na učiteljevo duboko razumijevanje predmeta, metodičko obuhvaća znanje o tome kako najbolje objasniti sadržaj učenicima, kao i znanje o mogućim zabudama koje mogu nastati među učenicima (Miroslavljević i Bognar, 2019).

odgovarajuće mreže podrške. Refleksija se pokazala ključnom utoliko što je omogućavala učiteljima u suradničkim skupinama konstruktivnu komunikaciju o svojim idejama. Naglasak konstruktivističkog sociokulturnog pristupa u tome je što su se učitelji našli u ulozi učenika. Njihova uključenost u planiranje i donošenje odluka imala je pozitivan učinak na okruženje učenja i njihovu razinu angažmana.

Zehetmeier i sur. (2015) utvrđuju da na programe održivog stručnog razvoja ne utječu samo individualna i društvena dimenzija učenja te kontekst izvan programa stručnog usavršavanja, već ga oni i oblikuju. Budući svaki program stručnog usavršavanja ima svoje posebne ciljeve, sudionike, sadržaje i metode, svaki program mora uzeti u obzir svoje odgovarajuće poticajne čimbenike u pogledu održivosti učinka. Čini se da su razmatranje i olakšavanje poticajnih čimbenika pri osmišljavanju i provedbi programa stručnog usavršavanja važni koraci na putu prema održivom profesionalnom razvoju učitelja.

ZAKLJUČAK

Profesionalni razvoj je društveni konstrukt fluidne prirode i predstavlja cjeloživotnu aktivnost učenja. Konstruktivistički pristup profesionalnom razvoju učitelja podrazumijeva učiteljevo aktivno stvaranje i razmjenu znanja, suradnju i usmjeravanje učenja u autentičnim kontekstima te kontinuirano razvijanje interakcija. Profesionalni razvoj u okviru konstruktivizma naglašava situacijski/kontekstualni pristup, stoga ga karakteriziraju holistička načela, uzajamna uzročnost s višeuzročnim čimbenicima te deduktivno, induktivno i integrativno zaključivanje. Teorije konstruktivističkog podučavanja pružit će nam načine identificiranja profesionalnog razvoja kako bi se stvorilo okruženje u kojemu učitelji podržavaju jedni druge kroz uzajamno sudjelovanje. Kako bi se postigla ovakva potpora, učitelji trebaju razumjeti svoju važnost. To nužno zahtijeva od voditelja preuzimanje manje aktivne uloge, omogućavajući učiteljima prilike razmjenjivanja znanja, iskustva nastavne prakse, nastavne materijale i sl. To, između ostalog, također poziva na dramatičan pomak u fokusu profesionalnog razvoja, od transmisijskog modela podučavanja prema onomu koji je mnogo složeniji, kontekstualan i interaktivniji. Pored toga, konstruktivistički okvir ne podržava ideju pristupa koji odgovara svima te je prilagodljiv izvanrednim situacijama i okolnostima. Učiteljima je potrebno vrijeme

za planiranje nastavnih jedinica, vrijeme za podučavanje te vrijeme za vrednovanje i pružanje povratnih informacija učenicima. Na taj način učitelji imaju mogućnost implementacije i uočavanja promjena koje se događaju u profesionalnim zajednicama učenja. Rad implicira pojačanu potrebu za razmatranjem konstruktivističkog pristupa nastavi kako bi se poboljšale refleksivne vještine učitelja i ujedno unaprijedila refleksivna nastavna praksa kao sastavni dio sveukupnog učiteljeva obrazovanja jer unapređuje učiteljeve nastavne kompetencije i rezultira njegovim promijenjenim učenjem. S obzirom na brzinu društvenih promjena važno je da kreatori obrazovnih politika shvate kako ne postoji način na koji bi čak i kvalitetni program inicijalnog obrazovanja mogao opremiti učitelja svim znanjima, vještinama i vrijednostima potrebnim za profesionalnu karijeru, već mu je u tome potreban kontinuirani rad na osobnoj i profesionalnoj razini.

LITERATURA

- AL MAHMUD, A. (2013). Constructivism and Reflectivism as the Logical Counterparts in TESOL: Learning Theory versus Teaching Methodology. *TEFLIN Journal: A publication on the teaching and learning of English*. 2 (5): 237-257.
- BADA, S. O. (2015). Constructivism Learning Theory: A Paradigm for Teaching and Learning. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)*. 5 (6): 66-70.
- BISWAS, S. (2018). Constructivism in Teacher Education: An Overview. *International Journal of Creative Research Thoughts*. 6 (1): 1018-1022.
- BRAND, B. R., S. J. MOORE. (2011). Enhancing Teachers' Application of Inquiry-Based Strategies Using a Constructivist Sociocultural Professional Development Model. *International Journal of Science Education*. 33 (7): 889-913. <https://doi.org/10.1080/09500691003739374>
- CHARLES, L., W. RANKIN, C. SPEIGHT. (2018). *Education, Knowledge, and Learning an overview of theories and research about constructionism and making*. London: Pi-top.
- CHITANANA, L. (2012). A Constructivist Approach to the Design and Delivery of an Online Professional Development Course: A Case of the iEARN

- Online Course. *International Journal of Instruction*. 5 (1): 23-48.
- DANGEL, J. R. (2011). An Analysis of Research on Constructivist Teacher Education. *In education*. 17 (2): 87-113.
- DENNICK, R. (2012). Twelve tips for incorporating educational theory into teaching practices. *Med Teach*. 34 (8): 618-624. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.668244>
- GARBETT, D. (2011). Constructivism Deconstructed in Science Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*. 36 (6): 35-49. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n6.5>
- GASH, H. (2014). Constructing Constructivism. *Constructivist Foundations*. 9 (3) 302-310.
- GILAKJANI, A. P., L. LEONG, H. N. ISMAIL. (2013). Teachers' Use of Technology and Constructivism. *I. J. Modern Education and Computer Science*. 4: 49-63. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2013.04.07>
- HRYNCHAK, P., H. BATTY. (2012). The educational theory basis of team-based learning. *Med Teach*. 34 (10): 796-801. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2012.687120>
- JUKIĆ, R. (2013). Konstruktivizam kao poveznica poučavanja sadržaja prirodosnanstvenih i društvenih predmeta. *Pedagogijska istraživanja*. 10 (2): 241-261.
- JUVOVA, A., S. CHUDY, P. NEUMEISTER, J. PLISCHKE, J. KVINTOVA. (2015). Reflection of Constructivist Theories in Current Educational Practice. *Universal Journal of Educational Research*. 3 (5): 345-349. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030506>
- KHOUREY-BOWERS, C., C. FENK. (2009). Influence of Constructivist Professional Development on Chemistry Content Knowledge and Scientific Model Development. *Journal of Science Teacher Education*. 20 (5): 437-457.
- KRAHENBUHL, K. S. (2016). Student-centered Education and Constructivism: Challenges, Concerns, and Clarity for Teachers. *The Clearing House, A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. 89 (3): 97-105. <https://doi.org/10.1080/00098655.2016.1191311>
- LABONE, E., J. LONG. (2016). Features of effective professional learning: a case study of the implementation of a systembased professional learning model. *Professional development in education*. 42 (1): 54-77. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.948689>
- LIANG, G., M. AKIBA. (2015). Teacher evaluation, performance-related pay,

- and constructivist instruction. *Educational Policy*. 29 (2): 375–401. <https://doi.org/10.1177/0895904813492379>
- MAKGATO, M. (2012). Identifying constructivist methodologies and pedagogic content knowledge in the teaching and learning of technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 47: 1398–1402. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.832>
- MIROSAVLJEVIĆ, A., B. BOGNAR. (2019). Značajke učinkovitog stručnog usavršavanja učitelja prirodoslovne grupe predmeta: Sustavni pregled literature. *Metodički ogledi*. 26 (2): 147–177. <https://doi.org/10.21464/mo.26.2.10>
- PITSOE, V. J., W. M. MAILA. (2012). Towards Constructivist Teacher Professional Development. *Journal of Social Sciences*. 8 (3): 318–324. <https://doi.org/10.3844/jssp.2012.318.324>
- POONAM, S. (2017). Constructivism: A new paradigm in teaching and learning. *International Journal of Academic Research and Development*. 2 (4): 183–186.
- POWELL, C. G., Y. BODUR. (2019). Teachers' perceptions of an online professional development experience: Implications for a design and implementation framework. *Teaching and Teacher Education*. 77: 19–33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.004>
- ROBERTSON, D. A., E. FORD-CONNORS, T. FRAHM, K. BOCK, J. R. PARATORE. (2019). Unpacking productive coaching interactions: identifying coaching approaches that support instructional uptake. *Professional Development in Education*. 46 (5): 1–19. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1634628>
- ROUT, S., S. K. BEHERA. (2014). Constructivist Approach in Teacher Professional Development: An Overview. *American Journal of Educational Research*. 2 (12A): 8–12. <https://doi.org/10.12691/education-2-12A-2>.
- SCHEER, A., C. NOWESKI, C. MEINEL. (2012). Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in education. *Design and Technology Education: An International Journal*. 17 (3): 8–19.
- SCHRADER, D. (2015). Constructivism and learning in the age of social media: Changing minds and learning communities. *New directions in teaching and learning*. 144: 23–35. <https://doi.org/10.1002/tl.20160>
- TORRE, N. O., O. F. VIDAL, A. P. FERRAN. (2021). *Constructivist learning models in training programs*. OmniaScience, 1. izdanje. <https://doi.org/10.3926/oms.407>

- VIJAYA KUMARI, S. N. (2014). Constructivist Approach to Teacher Education: An Integrative Model for Reflective Teaching. *Journal on Educational Psychology*. 7 (4): 31–40.
- WALMSLEY, H. (2012). Case study: A community of practice for constructivist professional development in e-Learning. *Innovative Practice in Higher Education*. 1 (2): 1–11.
- ZEHETMEIER, S., I. ANDREITZ, W. ERLACHER, F. RAUCH. (2015). Researching the impact of teacher professional development programmes based on action research, constructivism, and systems theory. *Educational Action Research*. 23 (2): 162–177. <https://doi.org/10.1080/09650792.2014.997261>

TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN CONSTRUCTIVISM LEARNING THEORY

Ana MIROSAVLJEVIĆ

University of Slavonski Brod, Department of Social and Human Sciences

ABSTRACT

KEYWORDS:

*constructivist learning,
professional development,
teacher, teaching*

The purpose of this paper is to reflect on the professional development of teachers within a constructivist framework. As such, the paper contributes to understanding the constructivist nature of learning processes that have important implications for teachers and their understanding of the effective way their students learn. This paper focuses on the most influential learning theories and the constructivist view of learning and discusses the foundations on which the constructivist learning theory is laid. In this way, constructivism suggests that teachers design teaching practice through constant interaction between what they already know and believe and what they experience, constructing knowledge in interaction with the environment, changing both teachers and the environment. In other words, teachers actively build knowledge through interactions in the environment as individuals and as members of a group or community. According to a similar principle, they encourage students to actively and independently manage their learning and education. Understanding the way teachers learn is crucial for the substantial and continuous improvement of teaching in schools as well as improving student learning outcomes. The paper emphasizes the pedagogical goals of constructivist learning and the principles of pedagogical constructivism that characterize constructivist teaching and make it a dynamic process but also create an effective environment for professional learning and professional development of teachers. In addition, it explains the principles of effective teaching and learning and the elements of constructivist teacher education, and thus the characteristics of a constructivist approach to teacher professional development.

Metakognitivna svjesnost studenata o slušanju na nastavi stranoga jezika

Ana MAROEVIĆ

Sveučilište u Zadru, Odjel za talijanistiku

Kristina JORDAN

Sveučilište u Zadru, Odjel za talijanistiku

UDK: 37.091.214.18:159.932

37.091.322.7:81'243

DOI: 10.15291/ai.3650

STRUČNI ČLANAK

Primljeno: 15.07.2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

slušanje, strani jezik,
metakognitivna svjesnost,
strategije, upitnik MALQ

U radu se razmatra slušanje kao vještina učenja stranoga jezika, u ovom slučaju na preddiplomskom studiju Talijanskoga jezika. To je vještina kojoj se često ne pridaje dovoljno pozornosti, a s ostale tri vještine (čitanje, pisanje i govorenje) put je k uspješnom učenju stranoga jezika. Cilj rada dobiti je uvid u metakognitivnu svjesnost studenata o njihovoj metodi slušanja stranog jezika na jezičnim vježbama talijanskog jezika. Istraživanje je provedeno prema predlošku upitnika MALQ (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire) koji su predložili Vandergrift i Goh (2012), uz dva dodatna otvorena pitanja. Prema rezultatima upitnika studenti, s jedne strane, imaju pozitivan stav prema slušanju i prvi je dojam da su uspješni slušatelji. S druge strane, analiza njihovih odgovora, a posebno otvorenih pitanja, otkriva kako ne pokazuju dobro vladanje strategijama koje su potrebne za uspješno slušanje. Zaključujemo da je ovakav upitnik vrlo koristan alat u osvješćivanju problema i promišljanju o strategijama slušanja, a nastavnikova je uloga pomoći studentima svjesno razvijati strategije, kao put postizanju samostalnosti u njihovoj primjeni.

UVOD

Slušanje je jedna od četiriju osnovnih vještina učenja stranoga jezika. Ujedno je nerijetko i najviše zanemarena, a možda učenicima i najteža zbog samih karakteristika govornoga jezika, ali i mnogih drugih znanja o jeziku i svijetu te složenih strategija koje su potrebne kako bi slušanje bilo uspješno. One stoga zahtijevaju veliki kognitivni angažman u kojemu je učenik uvelike prepušten sam sebi (Pavičić Takač, 2019: 61).

Kada govorimo o zanemarenosti slušanja, s jedne strane mislimo na to koliko se malo ulaže u rad na strategijama slušanja, posebno na metakognitivnim strategijama koje su i tema našega rada, a s druge strane na zanemarenost te teme u znanstvenim i stručnim radovima (usp. Josipović Smojver, 2007: 127; Ferranti, 2016: 95; Vandergrift i Goh, 2012: 13, 65).

Slušanje je kao vještina slabo zastupljeno u učenju stranih jezika, a razlog je i što se tradicionalno pozornost stavlja na sposobnost produkcije, a ne na recepciju. Međutim, razvijanje sposobnosti slušanja važno je ne samo za razvoj sposobnosti produkcije, odnosno usmenoga i pismenoga izražavanja, već i za samo razumijevanje usmenoga jezika (npr. sudjelovanje u razgovoru, slušanje televizijskih ili radijskih prijenosa itd.) (Beretta i Gatti, 2007: 15).

O važnosti slušanja, njegovim karakteristikama te konkretnim koracima koji se mogu poduzeti za njegovu što učinkovitiju izvedbu u nastavi stranih jezika posebno je detaljno u posljednjih 20-ak godina pisao autor Larry Vandergrift sa suradnicima (1998; 2006; 2007; 2012) te je na temelju opsežnoga istraživanja došao do zaključka o najčešćim problemima, ali i do konkretnih koraka pomoću kojih se može potaknuti samosvjesnost učenika stranoga jezika o njihovu slušanju, a time i poboljšati uspjeh u toj jezičnoj vještini i pridonijeti općenito znanju jezika.

Potaknute tim istraživanjem te ranije navedenom zanemarenošću slušanja kao vještine, a uz iskustvo s vježbama i izazovima slušanja na nastavi, autorice su odlučile provesti istraživanje među studentima s ciljem identifikacije poteškoća koje imaju prilikom slušanja i dobivanjem uvida u njihovu uporabu metakognitivnih strategija putem upitnika *MALQ* (Vandergrift i Goh, 2012).

Slušanje na nastavi stranoga jezika

Zvučni audiozapisi koji se upotrebljavaju na nastavi stranoga jezika (bilo da prate udžbenik ili ih sam nastavnik odabire iz drugih izvora) uglavnom su tzv. autentični materijali kojima se nastoji učenicima približiti slušanje iz stvarnoga života. Važno je pritom napomenuti da kod takvih vježbi nije nužno razumjeti svaku riječ ili rečenicu (Mezzadri, 2003: 121; Piotti, De Savorgnani, 2007: 9), a upravo česta težnja učenika razumijevanju baš svega dovodi i do problema u slušanju.

Nadalje, tu vještinu čine teškom i brojna druga obilježja: brzina kojom govornici govore; nemogućnost ponavljanja rečenica ili riječi koje se nisu razumjele; općenito ograničen vokabular studenata (a što može dovesti do toga da student prestane slušati jer se usredotoči na to da nije razumio); neprepoznavanje prijelaza s jedne teme na drugu, digresija itd.; slabo poznavanje konteksta i kulturnospecifičnih obilježja teksta što može dovesti do pogrešne interpretacije; poteškoće u zadržavanju koncentracije (često zbog napora da se prati riječ po riječ ili zbog vanjskih smetnji) (Beretta i Gatti, 2007: 23).

Proces slušanja često se promatra s aspekta načina razrade informacija; tako imamo dva različita pogleda: prvi od njih proces slušanja vidi kao *bottom-up* („odozdo prema gore“), a drugi kao *top-down* („odozgo prema dolje“)¹. U prvome se zvučni *input* dijeli na segmente tako da se do konačne rekonstrukcije teksta dolazi počevši od pojedinačnih glasova od kojih se on sastoji. Kod *top-down* procesa glavnu ulogu ima slušateljevo znanje o svijetu, koje nije izravno vezano za sam sadržaj teksta koji se sluša, ali koje se odmah aktivira kao pomoć u razumijevanju slušnoga teksta (Mezzadri, 2003: 115; Rost, 2011: 52).

Kod *bottom-up* procesa se, dakle, pokušava doći do značenja na fonološkoj, morfosintaktičkoj, semantičkoj i pragmatičkoj razini, počevši redom od ove prve. Na tim razinama učenik novi slušni *input* na stranome jeziku uspoređuje s jezikom koji poznaje (materinskim) (Ferranti, 2016: 95; Vandergrift i Goh, 2012: 18). S druge strane, pri *top-down* procesu upotrebljavaju se mehanizmi kompenzacije kao što su kontekst, slike, paralingvističke informacije, enciklopedijsko i opće znanje (Ferranti, 2016: 95) te iskustvo iz vlastitoga života (Piotti i De Savorgnani, 2007: 9).

¹ Prijevod prema Josipović Smojver (2007: 129).

Kako bi se ta dva procesa uspješno primijenila u slušanju, važno ih je osviještiti i znati ih upotrijebiti. Drugim riječima, učenik bi trebao primijeniti određene strategije, o kojima pišemo u nastavku.

Slušanje u kontekstu strategija

Usporedno sa zamahom istraživanja strategija učenja sedamdesetih godina prošloga stoljeća događa se i razvoj vezan za slušanje na nastavi stranoga jezika (Božinović i Perić, 2012: 116). Ono više nije pasivna jezična vještina, kakvom se može činiti izvana, već dolazi do izražaja vrlo aktivna uloga slušatelja (Mihaljević Djigunović i Legac, 2008: 329; Vandergrift i Goh, 2012: 269).

Kada se u literaturi opisuje sposoban i nesposoban slušatelj, često se to čini prema upotrebi *bottom-up* i *top-down* pristupa. Tako nesposoban slušatelj upotrebljava samo *bottom-up* strategiju procesuiranja informacija, sluša riječ po riječ, prevodi na materinski jezik i upotrebljava ostale strategije slučajno. Takav se slušatelj trudi doći do značenja, ali tim je pristupom gotovo nemoguće slijediti brzi usmeni tekst na stranome jeziku jer je teško „posložiti uho i mozak“ (Ferranti, 2016: 95) istovremeno, stoga je konačno jedini put k uspjehu u slušanju kombinirati *bottom-up* i *top-down* pristupe (Mezzadri, 2003: 115; Bloomfield i sur., 2010: 1; Rost, 2011: 52; Vandergrift i Goh, 2012: 18; Ferranti, 2016: 95).

Kako bi slušatelj uspješno i učinkovito izveo različite kognitivne procese u stvarnome vremenu tijekom slušanja potrebno je, kako predlažu Vandergrift i Goh (2012: 84), uključiti metakogniciju, a koju je u učenju prvi primijenio Wenden (1987), opisavši dobrog učenika kao onoga koji je metakognitivno svjestan svoga učenja i koji upravlja svojim učenjem. Navedeni je autor, stoga, prvi povezao metakogniciju i strategije u učenju.

Konkretno, metakognicija podrazumijeva planiranje (npr. predviđanje), praćenje (npr. provjera točnosti predviđanja), rješavanje problema (npr. popravljanje pogrešnoga razumijevanja) i procjenu (npr. utvrđivanje ukupnoga razumijevanja) (Vandergrift i Goh, 2012: 43; Goh, 2002: 197). Primjena tih strategija kod slušanja znači naglašavanje samoga tijeka slušanja, a ne (samo) produkcije (Vandergrift i Goh, 2012: 241), što može biti uzrok poteškoća u slušanju.

Vandergrift i Goh (2012) ističu da metakognitivni okvir prema svojim funk-

cijama obuhvaća tri komponente: iskustvo, znanje i strategije. Primjer metakognitivnoga iskustva tijekom slušanja je kada učenici shvate da ne znaju riječi koje čuju, ali se sjetе slične situacije s nepoznatim riječima kada su uspjeli riješiti problem.

Metakognitivno znanje obuhvaća tri tipa spoznaje: spoznaju o sebi kao učniku, zatim o zadatku i potom o strategiji koja se namjerava primijeniti. Kod spoznaje o sebi npr. učenici koji često imaju problema sa slušanjem mogu razviti pojam o sebi kao lošim slušateljima. Znanje o zadatku odnosi se na znanje o cilju, zahtjevima i naravi zadataka. Pri aktivnosti slušanja to bi bilo npr. znanje o fonološkim karakteristikama riječi i rečenica kada se pojavljuju u vezanome govoru. Treći je tip spoznaje znanje o tome koje se strategije mogu upotrijebiti s ciljem izvršenja određena cilja; npr. znati strategiju kako postići razumijevanje u specifičnome kontekstu ili kako poboljšati vlastitu sposobnost slušanja tijekom vremena. To je svjesno ponašanje koje uključuje kognitivne, socijalne i afektivne procese (Vandergrift i Goh, 2012: 84–89).

Slušatelj koji je metakognitivno svjestan u interakciji je s dinamičnim zvučnim *inputom*, tako da ga predviđa, intepretira, nadzire, upotrebljava selektivnu pažnju, vrednuje, sintetizira. Neuspješan ili manje uspješan slušatelj manje će se, ili se uopće neće, voditi strategijama, već će se uvelike osloniti na specifične detalje i površinske strukture jezika kao što je prevođenje. Međutim, kratkoročna memorija, zajedno s brzinom govora, ne dopušta interakciju s tekстом te na kraju izostaje njegovo razumijevanje (usp. Vandergrift, 1998: 383–392; Tsui i Fullilove, 1998: 435).

Metakognitivno upravljanje prikladnom upotrebom strategija neophodno je za dugoročan uspjeh u slušanju (Graham i Macaro, 2008, u: Vandergrift i Goh, 2012: 90). Postati sposoban slušatelj ostvarivo je; vještina slušanja može se razviti i savladati s vremenom, ali potrebno ju je vježbati i usavršavati (Vandergrift i Goh, 2012: 43; Piotti, De Savorgnani, 2007: 10). Stupanj svjesne kontrole procesa slušanja, a time i uspjeha u slušanju, ovisit će i o ovim čimbenicima: stupnju znanja stranoga jezika (Vandergrift i Goh, 2012: 43; Vandergrift, 1998: 391), sposobnosti slušanja na materinskom jeziku (Vandergrift i Goh, 2012: 273), ali i o utjecaju afektivnih faktora (Mihaljević i Djigunović, 2008: 329).

Uloga nastavnika važna je u tom procesu. Treba pomoći učniku da postane svjestan kognitivnih procesa tijekom slušanja i razviti njegovu metakognitivnu svjesnost o slušanju kako bi što bolje upravljao svojim procesima razu-

mijeavanja. Vandergrift i Goh (2012: 241) smatraju da je taj način aktivnoga uključivanja učenika u vlastiti proces učenja, pri kojemu o njemu razmišljaju, postavljaju ciljeve, prate napredak i redovito vrednuju svoje ciljeve, ključan za uspješno učenje općenito, pa tako i za aktivnost slušanja. Kao rezultat toga dolazi do boljega i većega angažmana i motivacije učenika, što konačno dovodi do autonomije u učenju.

Afektivni čimbenici

Prema Mihaljević Djigunović (1998) postoji pet afektivnih domena: stavovi, motivacija, pojam o sebi, strah i atribucije.

Još od 70-ih godina 20. stoljeća sve se više uviđa važnost prisutnosti afektivnih čimbenika u učenju stranih jezika. Pri izvršavanju zadatka slušanja afektivni su čimbenici jednako prisutni te uvelike utječu na sposobnost slušanja stranoga jezika, onako kako ga učenici doživljavaju, kako se tijekom njega ponašaju te kako rješavaju zadatke. Brojni se autori slažu kako je strah najviše prisutan za vrijeme slušanja (usp. Mihaljević Djigunović i Legac, 2008: 329). Nadalje, slušatelj s više samopouzdanja bit će više motiviran, manje će se bojati i bit će učinkovitiji u izvođenju zadataka (Vandergrift i Goh, 2012: 72).

Kao rješenje za sve poteškoće u slušanju - uzrokovane afektivnim čimbenicima - Vandergrift i Goh (2012) predlažu upravo metakognitivni pristup. On bi, prema tim autorima, trebao pomoći razviti ključne vještine slušanja te različite strategije koje se mogu primijeniti i prilagoditi zahtjevima zadataka. Jedan od konkretnih poticaja za primjenu toga pristupa ispunjavanje je upitnika *Metacognitive Awareness Listening Questionnaire (MALQ)*.

Rezultati drugih studija

O slušanju kao vještini u učenju stranih jezika općenito nije provedeno mnogo istraživanja, a posebno su zanemarena promišljanja o metakognitivnim strategijama u slušanju, što ističu autori koji su se bavili takvim istraživanjima (npr. Ferranti, 2016; Vandergrift i Goh, 2012; Field, 2008; Nation, Newton, 2009; Vandergrift, 2007, cit. u: Ferranti, 2006). Ovdje ćemo iznijeti neke podatke iz tih istraživanja, relevantne za pitanja iz našega upitnika.

Što se tiče uspješnosti slušanja, više autora, npr. Long (1990), Chianf i Dun-

kel (1992), Tsui i Fullilove (1998) (cit. u: Vandergrift i Goh, 2012: 66) te Bloomfield i sur. (2010), u svojim istraživanjima zaključuje da je za veći uspjeh u slušanju korisno prethodno znanje jezika, ali i opće znanje o svijetu, što omogućuje veću spremnost da učenik primijeni svoje tzv. *top-down* znanje tijekom slušanja. Osim toga, autori Vandergrift i Goh (2012) u svojim studijama kao ključnu strategiju za uspješno slušanje ističu aktivnosti koje student treba napraviti kao pripremu, prije samog slušanja.

Kratkoročna memorija također je vrlo važan element u uspješnome slušanju, odnosno može biti prepreka koja uzrokuje poteškoće u slušanju ako ne postoji dobra veza s dugoročnom memorijom (usp. Vandergrift i Goh, 2012: 21, Call 1985, cit. u: Vandergrift i Goh, 2012: 20). Studenti koji imaju bolju kratkoročnu memoriju bolje procesuiraju nove informacije i stoga bolje razumiju ono što čuju na stranome jeziku (Bloomfield i sur., 2010: 1).

U svojim studijama Goh (2002) te Vandergrift i Goh (2012) upozoravaju na opasnost upotrebe materinskog jezika pri slušanju, odnosno prevodenju na materinski jezik koje uopće ne pomaže boljem razumijevanju, već ima suprotan učinak, tj. otežava razumijevanje.

Vandergrift (1997) pokazao je da s porastom jezične kompetencije raste i uporaba metakognitivnih strategija (Josipović Smojver, 2007: 128). To potvrđuju i Bloomfield i sur. (2010: 1) te zaključuju da bolju razinu znanja jezika prati i bolja upotreba *top-down* i *bottom-up* strategija.

Istraživanje koje je autorica Ferranti (2016) provela upotrebom upitnika *MALQ* pokazuje kako njegovo višekratno ispunjavanje može povećati metakognitivnu svjesnost tijekom slušanja. Osim toga, upitnik omogućuje slušateljima usredotočenost na samo slušanje bez posebnoga sudjelovanja nastavnika, pomaže nastavniku da već i samim čitanjem upitnika postane svjesniji strategija koje su studentima potrebne za uspješno slušanje te omogućuje studentima da postanu svjesniji strategija koje imaju na raspolaganju kako bi se lakše suočili sa „strašnim“ slušanjem. Autorica, dakle, posebno ističe da je taj upitnik osim za studente koristan i za nastavnike.

Bloomfield i sur. (2010: 79) otkrivaju da slušatelji koji su sposobni i motivirani mogu upotrijebiti posebne metakognitivne strategije s ciljem boljega razumijevanja, kao naprimjer kada izbjegavaju naviku usredotočenosti na riječ koju ne razumiju ili koju su propustili. Poteškoće u slušanju veće su ako je u tekstu vokabular koji nije čest ili ako se u njemu nalaze kulturnospecifične informacije, ili one koje nisu izravno izrečene.

CILJ I POSTUPAK ISTRAŽIVANJA

Cilj je ovoga istraživanja bio dobiti uvid u metakognitivnu svjesnost studenata o njihovoj metodi slušanja stranoga jezika na jezičnim vježbama Talijanskoga jezika. Pitanja na koja želimo odgovoriti ovim istraživanjem sljedeća su:

1. Koliko su naši studenti uspješni slušatelji?
2. Na koje poteškoće nailaze tijekom vježbi slušanja?
3. Može li popunjavanje *MALQ* upitnika podići njihovu svijest o strategijama slušanja?
4. Koja je uloga nastavnika u procesu razvijanja strategija slušanja kod studenata?

Istraživanje je provedeno putem upitnika *MALQ* i dvaju otvorenih pitanja. Rezultati upitnika prikazani su izračunavanjem aritmetičke sredine (*M*) odgovora putem programa Statistica 13.

U radu je korištena kombinirana metodologija, tj. analiza kvantitativnih podataka prikupljenih *Likertovim skalama* i kvalitativna analiza teksta, koja odgovora na otvorena pitanja.

Upitnik MALQ

Upitnik koji je korišten u svrhu istraživanja temelji se na tzv. upitniku *MALQ* (*Metacognitive Awareness Listening Questionnaire*) koji predlažu Vandergrift i Goh (2012) i koji je za potrebe ovoga rada preveden i prilagođen s engleskoga na hrvatski jezik. Zanimljivo je da su ti autori nakon brojnih godina iskustva u nastavi, i tijekom istraživanja pri izradi svojih doktorata, došli do istoga zaključka: metakognicija ima središnju ulogu u učenju kako slušati i razumjeti strani jezik. Autori su se najprije upoznali čitajući radove jedan drugoga, a zatim su počeli surađivati, što je dovelo do izrade upitnika i zajedničke knjige. Upitnik *MALQ* osmišljen je s ciljem vrednovanja metakognitivne svjesnosti o upotrebi strategija slušanja kod učenika te svjesnosti o njima kao slušateljima stranoga jezika. Cilj je tih autora, između ostaloga, bio upravo pomoći učiteljima diljem svijeta bolje razumijeti proces slušanja na stranome jeziku i tako učinkovitije potaknuti svoje učenike da postanu uspješniji slušatelji. Konačna

verzija upitnika rezultat je, dakle, njihova opsežnog istraživanja, a rezultati su pokazali da su studenti koji su ispunjavali taj upitnik bili 13 % uspješniji u slušanju i to se može objasniti njihovim metakognitivnim znanjem (Vandergrift i sur., 2006, cit. u: Ferranti, 2016: 98).

Ukupan broj pitanja u upitniku je 21. Tvrdnje u upitniku obuhvaćaju pet područja: rješavanje problema (*problem solving*) (tvrdnje br. 5, 7, 9, 13, 17, 19), planiranje i evaluaciju (*planning and evaluation*) (tvrdnje br. 1, 10, 14, 20, 21), mentalno prevođenje (*mental translation*) (tvrdnje br. 4, 11, 18), usmjerenu pažnju (*directed attention*) (tvrdnje br. 2, 6, 12, 16) te spoznaju o sebi (*person knowledge*) (tvrdnje br. 3, 8, 15). Na *Likertovoj skali procjene* studenti su brojevima od 1 do 6 trebali označiti razinu svoje svjesnosti, pri čemu broj 1 označava „u potpunosti se ne slažem”, broj 2 „ne slažem se“, broj 3 „više ne, nego da“, broj 4 „više da, nego ne“, broj 5 „slažem se“, a broj 6 „u potpunosti se slažem”. U svim pitanjima bodovi odgovaraju brojevima samih odgovora od 1 do 6 (1 vrijedi 1 bod, 2 vrijedi 2 boda itd.), osim posljednje grupe pitanja (spoznaja o sebi) koja ima obrnute bodove: tvrdnja broj 1 vrijedi 6 bodova, tvrdnja 2 vrijedi 5, tvrdnja 3 vrijedi 4 boda itd.

Upitnik je za potrebe ovoga rada proširen dvama dodatnim, otvorenim pitanjima. Sam upitnik te popis otvorenih pitanja nalaze se u prilogu.

Sudionici

Istraživanje je provedeno putem upitnika na uzorku od 35 studenata druge godine preddiplomskoga studija Talijanski jezik i književnost, nastavničkoga i prevoditeljskoga smjera, u akad. god. 2019./2020. Oba smjera rade po istom programu te se njihova razlika nije uzimala u obzir ni u ovome upitniku. Sudionici su muškoga i ženskoga spola, ali se niti ta varijabla nije uzela kao relevantna pri ispunjavanju upitnika.

Istraživanje je provedeno za vrijeme redovne nastave jezičnih vježbi. Studentima je najavljeno da se upitnik ispunjava u svrhu istraživanja o strategijama slušanja. Također im je napomenuto da je veoma važna iskrenost te da nema točnoga i netočnoga odgovora. Najprije su ispunjavali upitnik, a nakon toga odgovarali na otvorena pitanja. Tim redoslijedom studentima je omogućeno da prije odgovora na otvorena pitanja, zahvaljujući onima iz upitnika, mogu bolje, svjesnije promišljati o otvorenim pitanjima.

REZULTATI I RASPRAVA

U ovome dijelu navode se i interpretiraju podatci aritmetičke sredine (M) odgovora iz upitnika. Rasprava je organizirana tako da su se tvrdnje (t) s odgovorima grupirale prema pet skupina istaknutih u podnaslovu 2.1.

Rezultati upitnika pokazali su kako nema ekstremnih vrijednosti u odgovorima studenata („u potpunosti ne“, „u potpunosti da“) pa je posebna pažnja posvećena onim odgovorima iz srednjega spektra koji otkrivaju probleme na koje studenti nailaze pri vježbama slušanja.

Nakon analize ovoga dijela upitnika slijedi analiza odgovora studenata na otvorena pitanja.

Planiranje i procjena

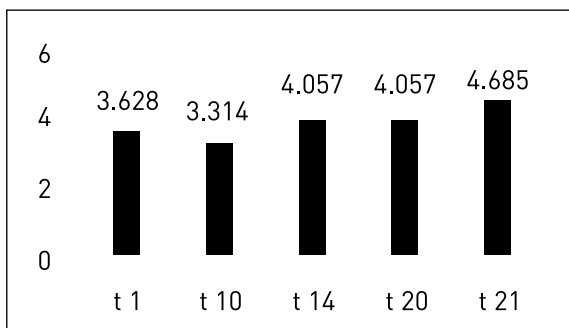
TABLICA 1. Planiranje i procjena tvrdnje br. 1, 10, 14, 20, 21)

Tvrdnja	Srednja vrijednost (M)
1. Prije nego počnem slušati, imam na umu plan kako ću slušati.	3,628
10. Prije slušanja razmišljam o sličnim tekstovima koja sam već slušao/slušala.	3,314
14. Nakon slušanja promislim o tome kako sam slušao/slušala i što bih mogao/mogla napraviti drugačije sljedeći put.	4,057
20. Dok slušam, često se zapitam jesam li zadovoljan/zadovoljna svojom razinom razumijevanja teksta.	4,057
21. Dok slušam, imam na umu cilj slušanja.	4,685

Kao što je prikazano u Tablici 1, odgovori u skupini pitanja koja se odnose na planiranje i procjenu vještine slušanja pokazuju da su studenti puno više usmjereni na promišljanje o svojim strategijama slušanja za vrijeme slušanja (imaju na umu cilj slušanja i uglavnom se svako malo zapitaju jesu li zadovoljni razinom svoga razumijevanja teksta) i nakon njega (uglavnom promisle o tome kako su slušali i što bi mogli napraviti drugačije sljedeći put).

Tvrdnje br. 1 (u grafu dolje „t 1“) i br. 10 („t 10“), međutim, otkrivaju da prije nego počnu slušati uglavnom nemaju na umu plan kako će slušati („više ne, nego da“), a još manje misle na slične tekstove koje su već slušali ako je tema najavljena. Na temelju odgovora na ovu skupinu pitanja možemo zaključiti kako kod naših studenata postoji određena svjesnost i određeni stupanj promišljanja o načinu na koji slušaju tekstove na stranome jeziku. O povezivanju s prethodnim znanjem

više će se reći u sljedećoj skupini pitanja, a ovdje treba naglasiti kako je potrebno sa studentima raditi na strategijama slušanja u fazi pripreme za takve vrste vježbi. Vandergrift i Goh (2012) nazivaju fazu planiranja kritičnom i daju sljedeće aktivnosti za pripremu: osvijestiti svoje dosadašnje znanje o određenoj temi, odrediti žanr teksta i predvidjeti kako bi mogao biti organiziran, istaknuti riječi i ideje koje bi se mogle čuti, utvrditi cilj slušanja i elemente na koje moraju posebno obratiti pažnju, pokušati predvidjeti sadržaj ili barem kontekst slušnoga teksta, pokušati usmjeriti pažnju na slušanje i odstraniti sve druge misli koje bi mogle ometati slušanje (Vandergrift i Goh, 2012: 106). Takvom pripremom studenti postaju proaktivni, poduzetni, kreativni i sistematični u samome pristupu slušnim vježbama.



GRAF 1. Planiranje i procjena (tvrdnje br. 1, 10, 14, 20, 21)

Rješavanje problema

TABLICA 2. Rješavanje problema (tvrdnje br. 5, 7, 9, 13, 17, 19)

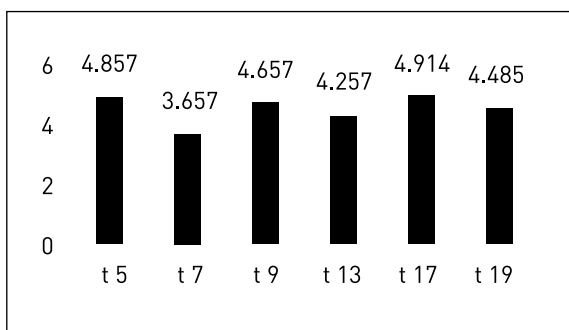
Tvrdnja	Srednja vrijednost (M)
5. Koristim riječi koje poznajem kako bih pogodio/pogodila značenje riječi koje ne poznajem.	4,857
7. Dok slušam, uspoređujem ono što čujem s onim što znam o toj temi.	3,657
9. Koristim se svojim iskustvom i znanjem kako bih bolje razumio/razumjela tekst.	4,657
13. Odmah ispravljam svoju interpretaciju ako tijekom slušanja primijetim da nije točna.	4,257
17. Opće razumijevanje teksta pomaže mi pretpostaviti značenje riječi koje ne razumijem.	4,914
19. Kada pretpostavim značenje neke riječi, ponovno promislím o svemu što sam čuo/čula i tako provjerim je li moja pretpostavka smisljena.	4,485

Kao što je vidljivo iz navedenih srednjih vrijednosti, u ovoj skupini odgovora otkrivamo da studenti uglavnom koriste svoje znanje i iskustvo kako bi razumjeli tekst, ispravljaju svoju interpretaciju ako primijete da nije točna, koriste riječi koje poznaju kako bi pogodili značenje riječi koje ne poznaju, a opći dojam o tekstu pomaže gotovo svima pretpostaviti značenje riječi koje razumiju. Kada razumiju značenje neke riječi, ponovno promisle o svemu što su slušali da vide je li njihova pretpostavka smisljena. Iz tih se odgovora može zaključiti da ozbiljno promišljaju i procjenjuju svoje strategije slušanja za vrijeme slušanja.

Samo odgovori na jedno pitanje odstupaju s nižom aritmetičkom sredinom (tvrdnja br. 7) i stoje u kontradikciji u odnosu na tvrdnju broj 9. Naime, dok slušaju, uglavnom ne povezuju, tj. ne uspoređuju ono što čuju s onim što već znaju o toj temi. To ukazuje na to da su možda puno više usredotočeni na značenje pojedinih riječi, a manje uviđaju važnost prethodnoga znanja o temi slušnoga teksta koja im može pomoći da globalno bolje razumiju tekst. Ovdje se radi o spomenutim *bottom-up* i *top-down* postupcima, odnosno unutarnjemu i vanjskomu modelu (Šamo, 2015). Dobri slušatelji koriste oba modela pri slušanju, a u tome će zasigurno pomoći razina poznavanja stranoga jezika (usp. Bloomfield i sur., 2010: 1). Kod naših studenata očito treba osvijestiti važnost vanjskoga modela, tj. potaknuti ih da uzmu u obzir svoje prethodno znanje o svijetu i jeziku kako bi bolje razumjeli novi tekst, što potvrđuju i brojna druga istraživanja (kao Longovo, 1990 i Tsui i Fullilove, 1998, cit. u: Vandergrift i Goh, 2012: 66). Više su možda opterećeni svojim (ne)znanjem stranoga jezika i ne uviđaju da i tu može pomoći njihovo opće znanje o određenoj temi. Kao kod prethodne skupine pitanja, moglo bi se poraditi na boljoj pripremi prije početka slušanja u smislu razgovora o zadanoj temi, o kojoj bi studenti mogli razmijeniti informacije i znanje (a time i vokabular vezan za temu) prije početka slušanja. Osim razgovora, u pripremi se mogu pokazati i vizualni materijali (npr. kratki film, fotografija ili niz sličica od nekoliko kadrova iz stripa i sl.) koji su vezani za određenu temu (Beretta i Gatti, 2007: 50, 51).

Vandergrift i Goh (2012: 67) ističu kako je posebno važno osvijestiti prethodno znanje, ali i životnoga iskustva kod podučavanja odraslih, jer potonje može uvelike olakšati razumijevanje slušnoga teksta. Mlađim učenicima, navode ti autori, treba ponuditi više informacija za vrijeme priprema za slušanje. Budući da su naši studenti odrasli, ali vrlo mladi ljudi, trebalo

bi kombinirati obje navedene strategije u fazi pripreme: pomoći im da osvijeste važnost i dragocjenost svoga prethodnog enciklopedijskog znanja s jedne strane, a s druge strane ponuditi im dodatne informacije (ili materijale kao što je ranije navedeno) koje smatramo ključnima za razumijevanje određenoga teksta. Naše iskustvo potvrđuje da je enciklopedijsko znanje naših studenata, između ostaloga i zbog njihove mladosti, često nedostatno i da je dobar uvod u slušanje neophodan. Mišljenja smo da općenito znanje o svijetu može dijelom kompenzirati nedostatke u znanju samoga stranog jezika koje, očito (uzevši u obzir i odgovore na otvorena pitanja), najviše brine naše studente. Dobra priprema svakako doprinosi tome da se studenti osjećaju sigurnije i opuštenije, pa će i slušanje biti uspješnije. Osim toga, studenti će biti motiviraniji saznati više o nekoj novoj temi koja je u uvodu predstavljena zanimljivo i poticajno.



GRAF 2. Rješavanje problema (tvrđnje br. 5, 7, 9, 13, 17, 19)

Mentalno prevođenje

TABLICA 3. Mentalno prevođenje (tvrđnje br. 4, 11, 18)

Tvrđnja	Srednja vrijednost (M)
4. Prevodim u sebi tijekom slušanja.	4,057
11. Za vrijeme slušanja prevodim ključne riječi.	4,228
18. Dok slušam, prevodim riječ po riječ.	2,8

Odgovori u ovoj skupini pitanja (Tablica 3) otkrivaju da je mentalno prevođenje visoko korištena metoda u vježbama slušanja među studentima druge godine talijanistike. Jedino su na tvrdnju *Dok slušam, prevodim riječ po riječ.* odgovorili negativno zato što su, prema našem mišljenju, svjesni da se

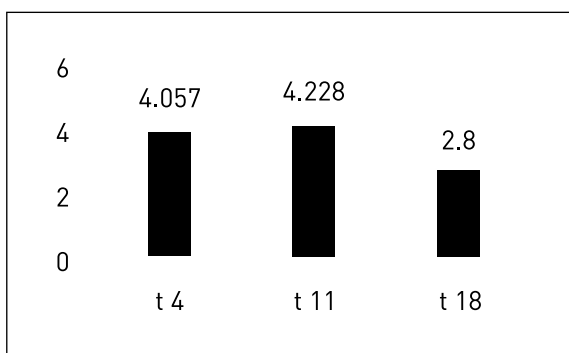
nikad ne treba prevoditi riječ po riječ, tj. doslovno.

Mentalno je prevođenje karakteristično za početnike u učenju stranoga jezika (usp. Eastman, 1991, u: Bloomfield i sur., 2010: 16), a naši studenti nerijetko su početnici u učenju talijanskoga jezika. Međutim, tijekom svoje- ga studija trebaju svakako prerasti tu metodu koje očito nisu dovoljno svje- sni. Prevođenje je neučinkovito i zato što pretrpava kratkoročnu memoriju i stoga ih treba podučiti kako odoljeti porivu da prevode na materinski jezik (usp. Vandergrift, 1998: 391).

Prevođenje na materinski jezik tijekom slušanja usporava razumijevanje te vrlo lako može biti i kontraproduktivno (usp. Goh, 2002: 8), a u konačnici aktivirati ili pojačati afektivne faktore kao što su nervoza i anksioznost, sma- njenje ili gubitak motivacije za daljnje slušanje itd. (usp. Vandergrift i Goh, 2012: 88).

Mentalno prevođenje za vrijeme vježbi slušanja svakako je problem koji do sada nisu osvjestili ne samo naši studenti, nego ni autorice. Stoga se i ovdje potvrđuje da je upitnik *MALQ*, osim za studente, vrlo koristan instrument i za nastavnike (Ferranti, 2016).

Studenti koji učinkovito koriste metakognitivne strategije, tj. oni koji su svjesni da im mentalno prevođenje predstavlja neki prirodan ili nesvjestan postupak, naviku, mogu za početak uočiti da koriste tu neučinkovitu stra- tegiju za vrijeme slušanja i potruditi se eliminirati ju u nastavku slušanja. Svjesnost, tj. spoznaja o sebi kao ključni element našega rada analizirat će se u sljedećemu odlomku.



GRAF 3. Mentalno prevođenje (tvrdnje br. 4, 11, 18)

Spoznaja o sebi

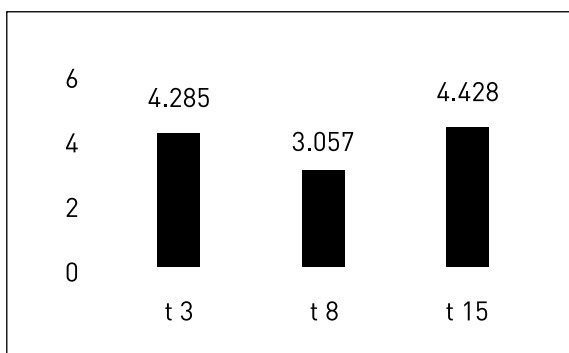
TABLICA 4. Svjesnost (tvrdnje br. 3, 8, 15)

Tvrdnja	Srednja vrijednost (<i>M</i>)
3. Slušanje mi je teže od čitanja, govorenja i pisanja.	4,285
8. Mislim da je usmeno razumijevanje (tj. slušanje) težak zadatak za mene.	3,057
15. Nisam nervozan/nervozna kada slušam talijanski jezik.	4,428

U ovoj skupini pitanja koja se dodiruju afektivnoga aspekta zanimljivo je da studenti uglavnom nisu nervozni kada slušaju talijanski jezik i uglavnom ne misle da je usmeno razumijevanje (tj. slušanje) težak zadatak za njih. Ipak, kada slušanje uspoređuju s ostalim jezičnim vještinama, čitanjem, govorenjem i pisanjem, ono im se čini težim zadatkom.

Odgovori na pitanja o spoznaji o sebi, s jedne strane mogu biti ohrabrujući jer otkrivaju pozitivan stav prema slušanju. S druge strane, moguće je da je zbog određene zanemarenosti slušanja (u smislu nedostatka promišljanja o mogućim strategijama) izostala svjesnost o stvarnoj težini i složenosti procesa slušanja. Tu zanemarenost promišljanja o metakognitivnim strategijama potvrđuje i literatura o podučavanju stranih jezika (Ferranti, 2016; Vandergrift i Goh, 2012). Ipak, odgovor na tvrdnju br. 3 otkriva određenu svjesnost o različitim stupnjevima zahtjevnosti četiriju jezičnih vještina među kojima se slušanje pokazuje najtežim zadatkom.

O tom ćemo problemu progovoriti i u raspravi o otvorenim pitanjima koja dijelom opovrgavaju ove rezultate jer će tu studenti navesti razne poteškoće na koje nailaze pri slušanju.



GRAF 4. Spoznaja o sebi (tvrdnje br. 3, 8, 15)

Svijest ili spoznaja o sebi svakako je osnovni koncept, polazna točka za postizanje pažnje (Rost, 2011: 17), a to nas dovodi do sljedeće grupe pitanja.

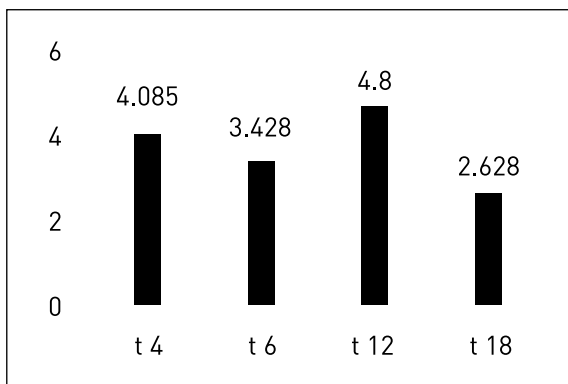
Usmjerena pažnja

TABLICA 5. Usmjerena pažnja (tvrdnje br. 2, 6, 12, 16)

Tvrdnja	Srednja vrijednost (<i>M</i>)
2. Koncentriram se na tekst najviše onda kada imam poteškoća u razumijevanju.	4,085
6. Kada izgubim pozornost, brzo ju uspijem vratiti.	3,428
12. Kada izgubim koncentraciju, pokušam ju vratiti.	4,8
16. Kada imam poteškoća u razumijevanju onoga što čujem, prestanem slušati.	2,628

Kao što možemo uočiti u Tablici 5, pitanja vezana za usmjerenu pažnju otkrivaju još jedan od problema za vrijeme vježbi slušanja. Studenti se najviše koncentriraju na tekst onda kada imaju poteškoća u razumijevanju, ne odustaju, trude se i pokušavaju vratiti koncentraciju kada ju izgube. Međutim, ne uspijevaju je tako brzo vratiti.

Zanimljivo je da su rezultati u grupi pitanja o spoznaji o sebi dijelom kontradiktorni u odnosu na pitanja o usmjerenoj pažnji. Naime, naši studenti ne smatraju da je slušanje pretežak zadatak za njih (tvrdnja br. 8), ali imaju određenih problema kada trebaju vratiti izgublenu koncentraciju (tvrdnja br. 6). Možda je taj problem vezan za anksioznost koje nisu ni svjesni, a koja



GRAF 5. Usmjerena pažnja (tvrdnje br. 2, 6, 12, 16)

se puno više otkriva u odgovorima na otvorena pitanja. Kada su studenti zabrinuti da bi tekst mogao biti presložen za njih ili da ga neće moći razumjeti, počinju gubiti koncentraciju i izostaje razumijevanje teksta. Zanimljivo je uočiti da to vrijedi čak i za tekstove na materinskom jeziku (Bloomfield i sur., 2010: 17).

U svakom slučaju, ako studenti već osvijeste tu poteškoću, mogu nešto poduzeti u vezi s time. Mogu se truditi razviti određene strategije ne bi li vratili izgubljenju koncentraciju kada im misli odlutaju ili kada osjete da posustaju i žele odustati (Rost, 2002, u: Bloomfield i sur., 2010:17).

Rasprava otvorenih pitanja

Prvo pitanje: Što vam predstavlja najveće izazove pri slušanju?

Gotovo su svi ispitanici, njih 25 od 35, kao odgovor na prvo otvoreno pitanje naveli da im je najveći izazov brzina govora. Jedna studentica napominje kako to nije problem kada govore profesori na predavanjima, već samo kada se radi o vježbama slušanja. Na drugome mjestu studenti navode nepoznat vokabular kao najveću poteškoću (i to njih 11) te lošu kvalitetu snimke i buku u pozadini (10 studenata). Tri studenta spominju uporabu dijalekata kao dodatni otežavajući čimbenik, iako u tekstovima koji se upotrebljavaju u nastavi gotovo uopće nema uporabe dijalekta, ali ima govornika iz raznih dijelova Italije. Pet studentata navodi nepoznatu temu kao poteškoću, a pet pad koncentracije. Jedan student kaže da problem predstavljaju teme o kojima ne znaju puno ili koje ih ne zanimaju. Literatura potvrđuje da kvalitetu slušanja otežavaju buka, distorzija zvuka, naglasak govornika i teme koje nam nisu dovoljno poznate (Bloomfield i sur., 2010: 79). Ovdje bi opet trebalo naglasiti važnost faze pripreme za slušanje, ali i prisutnost afektivnoga faktora motivacije. Motivacija je važna i kako bi studenti mogli upotrijebiti metakognitivne strategije, pa i one vezane za pozornost (još jedan otežavajući faktor za naše studente, prema anketi). Teško im je razumjeti tekst zbog nedostatka vokabulara vezanoga za temu (što se opet može dijelom kompenzirati u faze pripreme). Bloomfield i sur. (2010) također navode da su poteškoće u slušanju utoliko veće ukoliko je u tekstu prisutan neuobičajen vokabular ili ukoliko se u njemu nalaze kulturnospecifične informacije ili one koje nisu izravno izrečene. Jedan student napominje da je teže razumjeti osobu koju ne vidimo (nedostaju mimika, geste, pokreti) i koja je izvorni govornik. Drugi pak navodi i

strah da neće razumjeti određenu temu i da mu kontekst neće biti jasan. Jedan student čak navodi da bi trebali snimati čistije i jasnije audiozapise. Više njih žali se na kvalitetu snimke, što naravno nije problem. S druge strane, istina je da brojni slušni testovi u udžbenicima stranih jezika sadrže pozadinsku buku ili razne šumove jer pokušavaju predstaviti studentima razne životne situacije i razne tipove izvornih govornika.

Zanimljivo je uočiti kako im poteškoće često predstavljaju neki vanjski čimbenici, a manje su svjesni koliko sami mogu pokušati primijeniti neke strategije koje će im pomoći u razumijevanju teksta usprkos npr. velikomu broju nepoznatih riječi.

Nekoliko studenata, vjerojatno inspirirani upitnikom koji su upravo ispunili, govore o važnosti pripreme prije slušanja, održavanju koncentracije ili čak o mentalnome prevođenju kao poželjnoj metodi za vrijeme slušanja.

Evo jednoga zanimljivog citata studentskoga odgovora koji oslikava još jednu poteškoću:

„Teško mi je razumjeti i razlučiti riječi. Čim nešto ne razumijem koncentriram se na to i ne pratim dalje i onda mi padne koncentracija. Brzo ide i ne mogu sve zapisati.”

Upravo o tom problemu govore i Vandergrift i Goh (2012: 55); ako učenici ne osjećaju da mogu „kontrolirati“ svoje slušanje, postoji mogućnost da razviju pasivni pristup slušanju, odnosno dobiju dojam da su „ostavljeni na milost i nemilost“ zvukovnom zapisu ili govorniku. Bloomfield i sur. (2010), međutim, zaključuju da studenti koji su motivirani i sposobni mogu upotrijebiti posebne metakognitivne strategije, kao kada npr. svjesno izbjegavaju zamku u koju upada naš citirani student fokusirajući se upravo na riječ koju ne razumije ili koju je propustio. U vezi vođenja bilješki za vrijeme slušanja isti autor navodi da ta tehnika može biti i korisna i štetna. Naime, ako učenik pokušava ili je obavezan voditi bilješke, a njegovo je znanje na nižoj razini i tekst koji sluša zahtjevan, vođenje bilješki može biti kontraproduktivno. Ako se vođenje bilješki provodi dobrovoljno i promišljeno, može doprinijeti razumijevanju i kasnijem prisjećanju teksta.

Iščitavajući odgovore na otvorena pitanja u kojima neki studenti koriste termine iz upitnika, prepoznajemo njegovu korisnost i zaključujemo da se slažemo s autoricom Ferranti (2016) da bi višekratno ispunjavanje *MALQ* upitnika moglo povećati svjesnost studenata tijekom slušanja te tako poboljšati i kvalitetu samoga procesa slušanja.

Drugo pitanje: *Kako student može postati uspješniji u slušanju?*

Kao odgovor na drugo otvoreno pitanje, većina studenata govori o potrebi slušanja i gledanja talijanskih radijskih i televizijskih emisija, filmova, o slušanju glazbe, vježbama slušanja na talijanskim internetskim stranicama (26 ispitanika), ali i čitanju na talijanskome jeziku (4 ispitanika). Šest studenata smatra da mogu postati uspješniji slušatelji ako više istražuju nepoznate riječi, ako se potrudite obogatiti svoj vokabular i ako razgovaraju na talijanskome jeziku, posebno s izvornim govornicima koje, međutim, spominju samo četiri ispitanika. Vjerojatno studenti više ističu slušanje raznih izvornih tekstova na talijanskome jeziku, a manje razgovor s izvornim govornicima jer su svjesni da, živeći u Hrvatskoj, teško mogu doći u doticaj s njima. Iz toga bi se dalo zaključiti da naši studenti smatraju kako je slušanje jezična vještina koja se uglavnom razvija putem izravne izloženosti stranomu jeziku, a malo su svjesni da je to vještina koja se može naučiti usvajanjem različitih strategija slušanja u jednome aktivnom i dinamičkom pristupu (usp. Šamo, 2006: 41). Jedan student misli kako bi trebalo uvesti zanimljive dijaloge (čak izbaciti tipične dijaloge poput razgovora između liječnika i bolesnika, prijatelja koji se dogovaraju za izlete i sl.) koji će potaknuti želju da osoba nastavi slušati tekst. To nas upućuje na važnost motivacije kada biramo vrstu teksta za slušanje kao i u fazi pripreme prije slušanja (usp. Bloomfield i sur., 2010: 79). Nadalje, samo jedan student ističe važnost pripreme za slušanje, „da se ne misli o drugim stvarima prije slušanja“, drugi kaže da se ne smije odustati od slušanja, čak i kad se „izgubiš“ (vjerojatno inspiriran samim upitnikom, što potvrđuje njegovu korisnost). Jedan student smatra kako bi se trebalo prevoditi sebi u glavi i, ako je moguće, na kraju pokušati prepričati tekst. Kao što smo vidjeli, literatura navodi da je jedna od metakognitivnih strategija pri slušanju upravo izbjegavanje mentalnoga prevođenja, čega naši studenti nisu svjesni.

Dva studenta spominju plan, odnosno metode slušanja koje bi se mogle primijeniti. Samo jedan student u svojim otvorenim odgovorima spominje strah da neće razumjeti tekst i potrebu da se vježbe slušanja provode dva do tri puta tjedno kako bi se „oslobodio nervoze“. Jedan ispitanik ističe da je važno „opustiti se“, drugi pak da treba uložiti više vremena i truda za tu aktivnost, a dva studenta govore o koncentraciji i smirenosti.

Često se spominje „izvorni govornik“ kojeg je očito teže razumjeti i zato se treba okružiti raznim slušnim tekstovima na izvornome talijanskom jeziku, tvrdi većina naših ispitanika.

Zanimljivo je da čak pet studenata uopće nije odgovorilo na ovo pitanje što potvrđuje da metakognitivne vještine naših studenata, kada govorimo o vještini slušanja na stranome jeziku, nisu dovoljno osviještene i razvijene.

ZAKLJUČAK

Odgovori na pitanja iz *MALQ* upitnika naizgled pokazuju da su naši studenti prilično uspješni slušatelji. Međutim, među odgovorima na pitanja u svakoj se skupini otkriva barem jedna slaba točka. Odgovori na otvorena pitanja otkrivaju još više poteškoća s kojima se studenti suočavaju tijekom vježbi slušanja i koja im izazivaju određenu frustriranost. Opterećeni su nepoznatim riječima i svakako trebaju poraditi na općem razumijevanju teksta (*top-down*), povezujući ga s prethodnim znanjem o određenoj temi.

Odgovori na otvorena pitanja potvrđuju da već samo ispunjavanje *MALQ* upitnika podiže svijest o potrebi primjene određene strategije za vrijeme slušanja. Jedan student, nakon što je ispunio upitnik, razmišlja upravo na tragu metakognitivne svjesnosti: „Isplanirati neku dobru metodu, vježbati kući.“

Budući da smo u odgovorima na otvorena pitanja kod nekih studentata prepoznali termine iz upitnika, odnosno neki su studenti govorili o važnosti pripreme prije slušanja, održavanju koncentracije ili čak o mentalnom prevodenju kao poželjnoj metodi za vrijeme slušanja, ispunjavanje upitnika trebalo bi se ponoviti više puta jer bi se tako mogla poboljšati metakognitivna svjesnost naših studenata. Na taj način mogli bi postati uspješniji slušatelji, kao što je to zaključila i Ferranti (2016). *MALQ* se, dakle, i kod nas pokazao vrlo korisnim didaktičkim instrumentom i za studente i za nastavnike. Oni ga mogu koristiti najprije samostalno, a zatim i zajedno analizirajući odgovore na pitanja koja nudi i raspravljajući o njima. Primjerice, trebalo bi razgovarati i o neučinkovitosti mentalnoga prevodenja za vrijeme slušanja. To je ono što je nastavnikova uloga na početku: davati učenicima određene upute i voditi ih kroz proces slušanja, no njegov utjecaj treba postajati sve manji, a studenti trebaju postajati sve samostalniji u reguliranju tih postupaka, kako predlažu Vandergrift i Goh (2012: 94). Dakle, uloga je nastavnika potaknuti studente da sami postanu proaktivniji, kreativniji i smjeliji, a to bi upravo trebao biti krajnji cilj podučavanja. U današnjemu kontekstu, koji uključuje i učenje na daljinu, upravo samostal-

nost, tj. metakognicija i samoregulacija postaju na poseban način aktualan i neizostavan element studiranja.

Ovaj ćemo rad zaključiti citirajući Paola Balbonija (2014: 196): „Sveučilišni nastavnik ne smije odustati od napora da učini svoje studente samostalnim i treba se, dakle, na neki način boriti protiv njih kako bi ih prisilio da postanu odgovorni za svoj napredak i za svoje rezultate.“²

LITERATURA

- BALBONI, P. (2014). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Università.
- BERETTA, N., F. GATTI, F. (2007). *Abilità d'ascolto*. Perugia: Guerra Edizioni.
- BLOOMFIELD, A., S. C. WAYLAND, E. RHOADES, A. BLODGETT, J. LINCK. (2010). *What makes listening difficult?*. University of Maryland. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA550176.pdf>. (pristupljeno 3. veljače 2021.).
- BOŽINOVIĆ, N., B. PERIĆ. (2011). Uporaba strategija učenja u odnosu na znanje i razinu učenja stranoga jezika. *Metodički ogledi*. 19 (2): 115-135.
- FERRANTI, A. (2016). Studenti Marco Polo-Turandot e strategie di ascolto: uno studio sul questionario MALQ. *Italiano Lingua Due*. 8 (2): 95-109. <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8276/7900> (pristupljeno 5. rujna 2020.).
- GOH, C. C. (2002). Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*. 30 (2): 185-206. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00004-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00004-0) (pristupljeno 17. rujna. 2020.).
- JOSIPOVIĆ SMOJVER, V. (2007). Slušanje s razumijevanjem i hrvatski učenci engleskoga kao stranoga jezika. *Metodika*. 8 (14): 127-136.
- MEZZADRI, M. (2003). *I ferri del mestiere*. Perugia: Guerra Edizioni
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- MIHALJEVIĆ DJIGUNOVIĆ, J., V. LEGAC. (2008). Foreign Language Anxiety and Listening Comprehension of Monolingual and Bilingual EFL Learners. *SRAZ*. 53: 327-347.

² Prijevod autorica.

- PAVIČIĆ, TAKAČ, V. (2019). Učeničke strategije u učenju stranoga jezika. U: Vrhovac, Y. (ur.) *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi* (56-69). Zagreb: Ljevak.
- PIOTTI, D., G. DE SAVORGNANI. (2007). *UniversItalia corso di Italiano, Guida per l'insegnante*. Firenze: Alma Edizioni.
- ROST, M. (2011). *Teaching and Researching Listening* (2. izdanje). Harlow: Pearson Education Limited.
- SMOJVER JOSIPOVIĆ, V. (2007). Slušanje s razumijevanjem i hrvatski učenci engleskoga kao stranoga jezika. *Metodika*. 8 (1): 127-136.
- ŠAMO, R. (2006). Slušanje – receptivna ili produktivna jezična vještina. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. 1 (1): 37-47.
- VANDERGRIFT, L. (1998). Successful and Less Successful Listeners in French: What are the strategy differences?. *The French Review*. 71 (3): 370-395. <https://www.jstor.org/stable/398969> (pristupljeno 16. rujna 2020.).
- VANDERGRIFT, L., C., C. M. GOH (2012). *Teaching and Learning Second Language*. Routledge.

STUDENTS' METACOGNITIVE AWARENESS ABOUT LISTENING IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Ana MAROEVIĆ

University of Zadar, Department of Italian Studies

Kristina JORDAN

University of Zadar, Department of Italian Studies

ABSTRACT

KEYWORDS:

listening, foreign language, metacognitive awareness, strategies, MALQ questionnaire

The paper deals with listening as a skill in foreign language learning; in this case, on a bachelor degree of the Italian language studies. It is a skill that has often been neglected, while being a path to successful foreign language learning, together with other three skills. The objective of the paper is to get an insight into the students' awareness about their methods of listening at the Italian language practice classes. The research was conducted according to the MALQ questionnaire (Metacognitive Awareness Listening Questionnaire) along with the additional two open-ended questions. The results show, on one hand, a positive attitude of the students towards listening and the first impression of them being successful listeners. On the other hand, however, the analysis, in particular of the open-ended questions, reveals that they do not regulate well the strategies necessary for the successful listening. We conclude that such a questionnaire is a useful tool in becoming aware of the problem and in thinking about the listening strategies, where the role of the teacher is to help students consciously develop strategies and subsequently become independent in their implementation.

*Prilog***TABLICA 1.** Upitnik MALQ

Sláže li se?	U potpunosti ne: 1	Ne: 2	Više ne, nego da: 3	Više da, nego ne: 4	Da: 5	U potpunosti da: 6
1. Prije nego počnem slušati, imam na umu plan kako ću slušati.					1	2 3 4 5 6
2. Više se koncentriram na tekst kada imam poteškoća u razumijevanju.					1	2 3 4 5 6
3. Slušanje mi je teže od čitanja, govorenja i pisanja.					1	2 3 4 5 6
4. Prevodim u sebi tijekom slušanja.					1	2 3 4 5 6
5. Koristim riječi koje poznajem kako bih pogodio/pogodila značenje riječi koje ne poznajem.					1	2 3 4 5 6
6. Kada izgubim pozornost, brzo ju uspijem vratiti.					1	2 3 4 5 6
7. Dok slušam, uspoređujem ono što čujem s onim što znam o toj temi.					1	2 3 4 5 6
8. Mislim da je usmeno razumijevanje (tj. slušanje) težak zadatak za mene.					1	2 3 4 5 6
9. Koristim se svojim iskustvom i znanjem kako bih bolje razumio/razumjela tekst.					1	2 3 4 5 6
10. Prije slušanja razmišljam o sličnim tekstovima koje sam već slušao/slušala.					1	2 3 4 5 6
11. Za vrijeme slušanja prevodim ključne riječi.					1	2 3 4 5 6
12. Kada izgubim pozornost, pokušam ju vratiti.					1	2 3 4 5 6
13. Odmah ispravljam svoju interpretaciju ako tijekom slušanja primijetim da nije točna.					1	2 3 4 5 6
14. Nakon slušanja promislim o tome kako sam slušao/slušala i što bih mogao/mogla napraviti drugačije sljedeći put.					1	2 3 4 5 6
15. Nisam nervozan/nervozna kada slušam talijanski jezik.					1	2 3 4 5 6
16. Kada imam poteškoća s razumijevanjem onoga što čujem, odustanem i prestanem slušati.					1	2 3 4 5 6
17. Opće razumijevanje teksta pomaže mi pretpostaviti značenje riječi koje ne razumijem.					1	2 3 4 5 6
18. Dok slušam, prevodim riječ po riječ.					1	2 3 4 5 6
19. Kada pretpostavim značenje neke riječi, ponovno promislim o svemu što sam čuo/čula i tako provjerim je li moja pretpostavka smisljena.					1	2 3 4 5 6
20. Dok slušam, često se pitam jesam li zadovoljan/zadovoljna svojom razinom razumijevanja teksta.					1	2 3 4 5 6
21. Dok slušam, imam na umu cilj slušanja.					1	2 3 4 5 6

Otvorena pitanja:

Što vam predstavlja najveće izazove pri slušanju?

Kako student može postati uspješniji u slušanju?

Verbotonalni model rehabilitacije i odgoja i obrazovanja učenika oštećena sluha i/ili govora s posebnim osvrtom na rad u osnovnoj školi poliklinike SUVAG, Zagreb

Koraljka BAKOTA

Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Zagreb

Katarina PAVIČIĆ DOKOZA

Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Zagreb

Silvana BILONIĆ MILOŠEVIĆ

Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG, Zagreb

UDK: 376-056.263

616.28-008.14-053.5+ 616.89-008.434-053.5

DOI: 10.15291/ai.4103

STRUČNI ČLANAK

Primljeno: 24.11.2022.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

verbotonalni model odgoja i obrazovanja, verbotonalna rehabilitacija slušanja i govora, učenici oštećena sluha i/ili govora

Verbotonalna metoda, koja se provodi kao bazična metoda rada u rehabilitacijskim i odgojno-obrazovnim postupcima u Poliklinici SUVAG, temelji se na strukturalističkom pristupu govornoj komunikaciji. Primjenjuje se u radu s osobama oštećena sluha ili osobama s govorno-jezičnim ili pak komunikacijskim poremećajima. Načela verbotonalne metode utkana su u sve rehabilitacijske i metodičke postupke koji se provode u Poliklinici SUVAG, pa tako i u Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG, o čijim se posebnim uvjetima školovanja govori u radu. Slušanje je baza govora i jezika, a time i komunikacije. U Službi za medicinsku rehabilitaciju djece školske dobi i u Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG logopedi, audiorehabilitatori i verbotonalni stručnjaci provode rehabilitaciju slušanja i govora po verbotonalnoj metodi akademika Petra Guberine. Specifični rehabilitacijski i obrazovni verbotonalni postupci provode se uz uporabu verbotonalnih elektroakustičkih aparata i specijalizirane opreme. U kompleksnoj rehabilitaciji unutar koje je i Osnovna škola, provode se posebni verbotonalni postupci kao što su stimulacije pokretom i glazbene stimulacije (fonetska ritmika). Učenici viših razreda imaju

izborne predmete Kulturu govora i Vizualnu i medijsku kulturu kojima se potiče govorno-jezični razvoj i komunikacija. Poštujući načela verbotonalne metode koja podrazumijevaju djecu i učenike kao aktivne sudionike svih procesa vođenih od verbotonalnih stručnjaka raznih profila, osigurava se profesionalnost i uspješnost rehabilitacije i nastave.

UVOD

Osnovna škola Poliklinike SUVAG dio je Odjela odgoja i obrazovanja djece oštećena sluha i /ili govora uz primjenu verbotonalne metode u Poliklinici SUVAG. U njoj se primarno školuju učenici s oštećenim sluhom i učenici s govorno-jezičnim poremećajima. Sve aktivnosti u okviru Osnovne škole dio su kompleksne rehabilitacije koja je strukturirana tako da učenik kroz individualnu i grupnu rehabilitaciju što prije ostvari uvjete za povratak u matičnu školu i ambulantnu rehabilitaciju s intencijom završetka rehabilitacijskog procesa.

Učenici se u OŠ Poliklinike SUVAG školuju prema:

- redovitom programu uz individualizirane postupke - čl. 5. st. 7. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*
- redovitom programu uz prilagodbu sadržaja i individualizirane postupke - čl. 6. st. 8. *Pravilnika o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju* (Narodne novine, 2015).

Kako se oba programa provode u svim redovitim osnovnim školama Republike Hrvatske, cilj rada je predstavljanje posebnih uvjeta školovanja u Poliklinici SUVAG u Zagrebu.

Zdravstvene usluge koje učenici OŠ Poliklinike SUVAG svakodnevno koriste spadaju u posebne uvjete, a namijenjene su učenicima kojima je, s obzirom na vrstu i stupanj poremećaja, potrebna intenzivna kompleksna rehabilitacija slušanja i govora. Redovita nastava koja se odvija u posebnim uvjetima podrazumijeva manji broj učenika u razrednom odjeljenju, korištenje verbotonalne elektroakustičke opreme u razredu i primjenu verbotonalne metode - kako u grupnim rehabilitacijskim postupcima tako i u odgojno-obrazovnom procesu. Svi učenici u Poliklinici SUVAG obavljaju medicinsku dijagnostiku, i to otorinolaringološku, fonijatrijsku, audiološku, logopedsku, neurološku, neuropedijatrijsku, psihologijska ispitivanja, a prema potrebi i fizijatrijsku i psihijatrijsku dijagnostiku.

INDIVIDUALNA REHABILITACIJA

Služba za medicinsku rehabilitaciju djece školske dobi dio je Odjela medicinske dijagnostike i rehabilitacije slušanja i govora Poliklinike *SUVAG* u Zagrebu. U Službi za medicinsku rehabilitaciju djece školske dobi svakodnevno govorno-jezičnu i slušno-govornu rehabilitaciju provode logopedi i audiorehabilitatori radeći po verbotonalnoj metodi.

Specifični verbotonalni rehabilitacijski postupci provode se uz upotrebu verbotonalnih elektroakustičkih aparata i specijalizirane opreme. Elektroakustička oprema omogućava učinkovit prijenos zvučne poruke te prilagodbu frekvencijske i intenzitetske karakteristike mogućnostima svakog djeteta kako bi se što bolje iskoristile njegove slušne sposobnosti (Zorić i Pavičić Dokoza, 2007; Zorić i sur., 2014).

Ideja verbotonalne metode kreće od govora kao sustava strukturalno jedinstvenog odašiljanja i primanja multisenzoričkih poruka te komunikacijskog lanca: odašiljanje (rehabilitator), prijenos (elektroakustički aparat), percepcija (učenik/korisnik) i reprodukcija (učenik/korisnik). U uporabi verbotonalnih elektroakustičkih aparata, verbotonalni stručnjaci imaju velike mogućnosti u biranju optimalnog slušnog polja. Izbor aparata uvjetuju dijagnostički nalazi kao i razina rehabilitacijskog procesa u kojem se učenik/korisnik nalazi. Od rane rehabilitacije pa nadalje, najveća pozornost posvećuje se stimuliranju i razvijanju slušnih sposobnosti koje su temelj uspješnog razvoja govora. Zvuk i pokret dio su svakog govornog jezika. Nositelji govornog signala su ritam, intonacija, trajanje, pauza, napetost i intenzitet. Slušanje je baza govora i jezika, a time i čitanja i pisanja koje su osnove dobrog akademskog uspjeha učenika/korisnika. Provođenje individualne rehabilitacije slušanja i govora djeluje na sve navedene procese važne za slušni i govorno-jezični razvoj.

Osnovni je cilj individualne rehabilitacije razvoj što učinkovitije prirodne govorne komunikacije koja učeniku/korisniku omogućuje uključivanje u uobičajene socijalne aktivnosti. Pri tome se putem svih osjetnih kanala (slušnog, vizualnog, taktalnog, proprioceptivnog i vestibularnog), uz pomoć elektroakustičke opreme, omogućuje stvaranje najpovoljnijih uvjeta za govornu komunikaciju. Logopedi i audiorehabilitatori u individualnoj rehabilitaciji rade svakodnevno na poboljšanju slušanja, komunikacije, govora, jezika, te spoznajnih i motoričkih sposobnosti koje podupiru govorno-jezični razvoj.

PRIMJENA VERBOTONALNE METODE U ODGOJU I OBRAZOVANJU

Usvojene vještine čitanja i pisanja, kao i računanja, ključ su za stjecanje znanja i razumijevanje prirodnih i društvenih odnosa zajednice i okoline, ali i obitelji i osobnih doživljaja. Realizacija rehabilitacijskih ishoda u kompleksnoj rehabilitaciji jednako je važna kao i realizacija odgojno-obrazovnih ishoda, a radi se o vrlo povezanim i međusobno ovisnim procesima.

Verbotonalna metoda podrazumijeva multisenzorički pristup, kako u razvoju slušanja i govora tako i u usvajanju akademskih znanja, vještina i kompetencija. Svaka aktivnost prožeta je poticanjem slušanja i razvijanjem auditivne pažnje usmjerene na razvoj auditivnih sposobnosti i, posljedično, govornog izričaja (Guberina, 2010). Iako se u ovom radu ne govori o samoj verbotonalnoj metodi, vrijedno je spomenutu od kojih je temeljnih postulata krenula i razvila se.

Akademik Petar Guberina u svom je radu *Metodologija verbotonalnog sistema* (1966) definirao verbotonalni sistem sa strukturalnog stajališta. Parametri koji se odnose na govorne glasove (vrijeme, frekvencija, intenzitet, tijelo u smislu tjelesne vodljivosti ili koštane vodljivosti, napetost i pauza) čine osnovne parametre verbotonalnog sustava kojemu je percepcija polazno ishodište. Parametri koji se odnose na percepciju govornih glasova imaju u verbotonalnom sustavu posebno značenje zbog mogućnosti međusobnih kombinacija i integracije osjeta iz različitih osjetnih modaliteta duž slušnog puta (Guberina, 1966). Detektiranje, potom i kombiniranje svih strukturalnih elemenata komunikacijskog lanca (vrednote govornog jezika) te, posebno, naglašavanje tijela kao receptora i prijenosnika, temelj je verbotonalne metode u kontekstu razvoja slušanja i govora koji je utkan u sve rehabilitacijske i nastavne postupke.

Verbotonalna metoda koja se primjenjuje u tzv. verbotonalnom razredu uključuje integriranu rehabilitaciju i podučavanje multisenzoričkim putem (Bilović Milošević i Bakota, 2022). Sadržaj se mijenja ovisno o dobi učenika i obrazovnim ishodima, dok se rehabilitacijski postupci odvijaju po utvrđenom algoritmu, ali - metodički gledano - u vrlo raznolikim formama. Svi stručnjaci koji su uključeni u proces rehabilitacije i odgoja i obrazovanja (logopedi, audiorehabilitatori, verbotonalni učitelji, fonetski ritmičari, psiholozi, pedagozi, socijalni radnici, kineziterapeuti, fizioterapeuti) nastoje uskladiti rehabilitacij-

ske i odgojno-obrazovne ishode tako da se pojedine teme ili cjeline obrađuju kroz različite metode rada.

Određivanje teme koja je najčešće povezana s nastavnim sadržajem početna je točka od koje interdisciplinarni tim Osnovne škole Poliklinike SUVAG kreće u određivanje rehabilitacijskih i odgojno-obrazovnih ishoda i metoda rada. U duhu verbotonalne doktrine, prilagođavaju se sve aktivnosti s obzirom na vrstu i stupanj teškoće te kronološke dobi učenika, uvažavajući pritom specifičnosti karakteristične za svako pojedino razredno odjeljenje, ali i individualno za svakog učenika.

Kroz jedan primjer nastavnih jedinica za drugi razred mjeseca studenog, iz nastavnog predmeta Matematike (*Narodne novine*, 2019), mogu se vidjeti neke od posebnosti rada u Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG. Odabrane nastavne jedinice su Zbrajanje i oduzimanje u skupu prirodnih brojeva do 100 i Služenje jedinicama za novac. Svaka aktivnost uglavnom počinje s provođenjem slušnih vježbi. Slušne vježbe u grupi mogu se provoditi uz korištenje verbotonalne elektroakustične opreme - prvo bez uključenja vizualnih komponenta, a potom i s vizualnim komponentama. Vježba slušanja može se provoditi na početku sata, slušanjem kratkih priča, u ovom primjeru na temu zbrajanja i oduzimanja do sto. Kao primjer jedne od takvih kratkih priča je i *Stotica krasotica*.

STOTICA KRASOTICA

Koraljka Bakota

Stotica koja je mislila da je krasotica, znala je okrenuti leđa deseticama i jedinicama. Nije se htjela družiti s njima. Mislila je da je ljepša i pametnija od njih.

„Ja sam najljepša od svih brojeva!“ - uvjerala je stotica ostale brojeve.

„Imam dvije nule!!“

Jedinica koja je bila jako daleko od stotice, upita - „Imaš dvije mule??“ -

Pedesetica se nasmije i kaže: „Ma ne mule, nego nule!!“

Sve desetice se dogovore da stotici moraju pokazati da se ne ponaša lijepo.

Deset, dvadeset, trideset, četrdeset, pedeset, šezdeset, sedamdeset, osamdeset i devedeset uvrijeđeno se odmaknu od stotice i viknu joj:

„Stotice krasotice, zar ne vidiš koliko je nas prije tebe? Da nema nas, ne bi bilo

ni tebe niti tvoje ljepote.“

Stotica promisli i shvati da se nije lijepo ponašala. Pruži ruke deseticama i pozove ih:

„Desetice i jedinice, pa što bih ja bez vas! Oprostite mi! Bila sam umišljena i nepristojna.“

„ Hajmo svi zapjevati i zaplesati !“ – uzvikne dvadesetica!

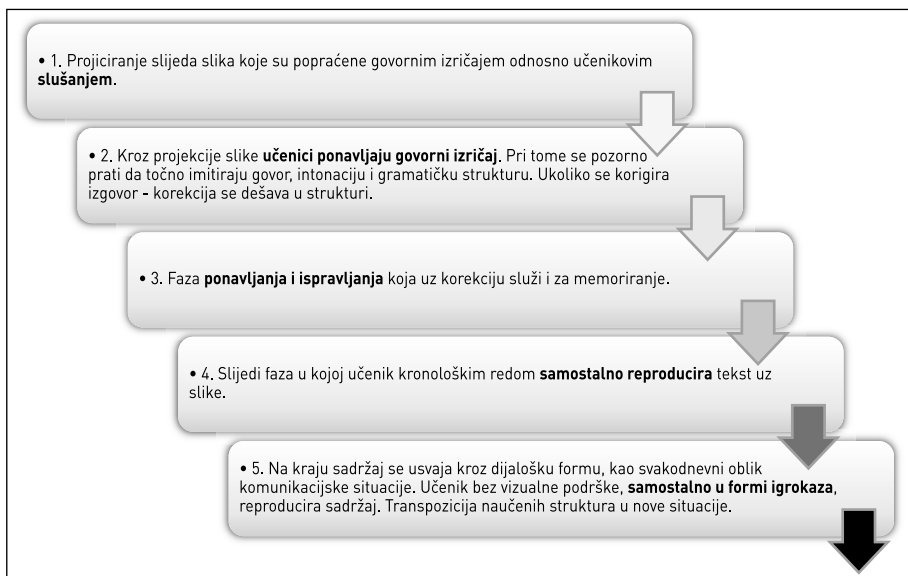
„ Hajmo!“ – viknu istovremeno sve jedinice i desetice!

Svih sto brojeva (a toliko ih ima u stotici) prime se za ručice i veselo zapjevaju i zaplešu.

Priče najčešće učitelj pročita barem dva puta, ali se mogu i odabrati iz repozitorija i slušati (HRT, 2022). Priče se mogu napisati zajedno s učenicima, ali i učenici mogu osmisliti svoju kratku priču uz vođenje verbotonalnog stručnjaka ili rehabilitatora (koji će korigirati eventualne pravopisne i gramatičke pogreške) te ju potom pročitati ili pak snimiti. Snimanjem se daje učenicima mogućnost da je više puta poslušaju i kod kuće. Ovakve kratke priče koje učenici slušaju korisne su u poboljšanju auditivno-perceptivnih vještina učenika. Slušanje priče je najčešće u početnom djelu sata i tada se najviše koriste verbotonalni elektroakustički uređaji čija uporaba poboljšava fonemsku diskriminaciju, lokalizaciju/lateralizaciju zvuka i intonacijski aspekt govora (Lanc i sur., 2012). Uz prethodno objašnjenje novih pojmova (u navedenoj priči to će biti *krasotica*, *umišljena* i *mula*) učenici, nakon slušanja priče, mogu prepoznati, i na osnovi auditivnog praćenja i pamćenja, ponoviti zadanu riječ ili rečeničnu strukturu.

Vježbe slušanja mogu uključivati primjerice i vježbe izricanja prvog ili posljednjeg glasa u zadanoj riječi koja se odnosi na brojeve do sto, ili odgovaranje punim rečenicama na pitanja, npr.: Koliko jedna stotica ima desetice? Koje su parne desetice do 100? Koje su neparne desetice do 100? Učenik odgovara punom rečenicom i može se (ali i ne mora) pritom služiti brojevnim pravcem.

Slikopriče su sastavni dio rada svakog VT stručnjaka pa se i ovdje mogu izraditi iste, s više ili manje elemenata. Slikopriče se u verbotonalnoj praksi koriste od samih početaka razvoja metode, i to u audiovizualnoj globalnostrukturnoj metodi (AVGS) koja se primjenjuje u učenju stranih jezika, ali je jednako tako učinkovita pri usvajanju materinskog jezika kod djece oštećena sluha i govora. Rad po AVGS metodi odvija se u nekoliko faza.



DIJAGRAM 1. Faze audiovizualne globalnostrukturalne metode

Slikopriče mogu izraditi i učenici na satu likovne kulture ili u sklopu izvannastavnih aktivnosti.

Od slušnih vježbi, verbotonalni stručnjaci često uvježbavaju računske operacije na način pridruživanja broja zadanim zvučnim signalima. S učenicima se unaprijed dogovore akustički signali za znamenke mjesnih vrijednosti (jedini- ce, desetice, stotice). Isti signali mogu se kasnije koristiti i u fonetskoj ritmici. Zadaci se mogu postaviti tako da se koriste elementi iz okruženja. Oni su zbog zornosti i konkretnosti vrlo korisni jer nastavnom sadržaju daju razumljivost. Primjerice, na razredni namještaj mogu se zalijepiti brojevi koji označavaju vrijednost klupa ili stolica i oduzimanje i zbrajanje može se vježbati upravo koristeći takve konkretne primjere. Kod ponavljanja i uvježbavanja, može se odraditi i vježba brojanja po zadanom kriteriju s ciljem automatizacije. Nastavni sat se može završiti dramatizacijom priče s početka sata u kojoj će svi učenici dobiti svoju malu ulogu ili se na izvannastavnoj aktivnosti Dramatizacije može postaviti i uvježbati novi igrokaz.

Dramski izraz kao verbotonalni terapijski postupak provodi se cjelovito ili segmentalno u svim odgojno-obrazovnim i rehabilitacijskim procesima. Tim verbotonalnim postupkom se postiže da je govorna situacija percipirana svim osjetilima, proživljena i izrečena verbalnim i neverbalnim govorom (Dulčić i

sur., 2012; Bakota i sur., 2021). Kroz dramatizaciju potiče se samopouzdanje te proces stjecanja vjere u vlastite sposobnosti (Bekavac i Balić, 2019). Djeca uče prepoznati svoje snage i slabosti, kao i postaviti ciljeve i slijediti ih (Bakota i sur., 2021). U izvannastavnoj aktivnosti Dramatizaciji, mogu se uvježbavati svakodnevni govorno-jezični obrasci te komunikacija (Dulčić i sur., 2013).

Vezano za nastavni sadržaj, osim motiva iz priče koju su učenici slušali, mali igrokazi mogu se odigrati na zadanu temu, npr. kao kupovina na tržnici, u trgovini i slično i pritom će učenici zbrajati i oduzimati do sto, ali i uvježbavati komunikaciju u svakodnevnoj situaciji u kontroliranim uvjetima. Uloge mogu biti različite, od toga da se u trgovini može pojaviti lopov, do toga da treba starijem gospodinu pomoći oko zbrajanja novca.

VT stručnjak će temu Zbrajanje i oduzimanje do sto moći dobro povezati s međupredmetnim temama vezanim za poduzetništvo ili s likovnom kulturom. Učenici mogu dobiti npr. zadatak da izrade svoj novac s apoenima do sto. Tu se može primijeniti grupni rad u kojemu će učenici zajedno izraditi svoju „valu-tu“ – pritom će u spontanoj komunikaciji opisati svoje novčanice, navesti gdje će koristiti svoje novce, što će sve moći kupiti i slično.

Nastavnu cjelinu Zbrajanje i oduzimanje u skupu prirodnih brojeva do 100 mogu obraditi i fonetski ritmičari. Fonetska ritmika naziv je posebnih rehabilitacijskih postupaka u verbotonalnoj metodi koji se temelje na fonetskim i akustičkim karakteristikama glasova govora te na tijelu kao njihovu ostvarenju u prostoru (Kršić i Merey Sarajlija, 2021; Čolić i Klarić Bonacci, 2021). Fonetsku ritmiku čine stimulacije pokretom i glazbene stimulacije. Temelji oba rehabilitacijska postupka jesu poticanje sinestezije, tj. sposobnost povezivanja različitih osjetilnih informacija.

Još je 1985. godine akademik Petar Guberina istaknuo ulogu sinestezije s obzirom na prostorno-vremensku dimenziju ističući kauzalnost između dominacije prostora, mentalnog razvoja, motoričkog razvoja i razvoja afektivnosti. Senzomotorna inteligencija omogućava djetetu postavljanje u prostor, shvaćanje prostora i svojega odnosa prema stvarima, prema vanjskom svijetu (Guberina, 1999). Polazeći od činjenice da u komunikaciji participira cijelo tijelo s cjelokupnom motorikom i senzoričkom, svi su postupci VT-i metode u radu s djecom oštećenog sluha i govora usmjereni razvoju motorike i sensorike. Tako, osim što se u grupnom radu posebna pažnja posvećuje razvoju auditivne i vizualne percepcije, koriste se i vježbe za razvoj vještine taktilne, olfaktorne i kinestetske percepcije te spaciocepcije (Kršić i Merey Sarajlija, 2021).

Dok stimulacije pokretom kreću od „osvajanja prostora“, glazbene stimulacije kreću od ritma i pjevanja, filogenetski i ontogenetski starijeg oblika izražavanja. Ritam i pjevani glas važni su za dobar i pravilan razvoj govora djeteta – oni su njegov prvi zvučni doživljaj i njima se lakše dopre do afektivnih oblika izražavanja (Šmit, 2001).

Fonetska glazbena optimala ili brojalice glavni je alat ovog postupka. Brojalice imaju višestruku ulogu u razvoju govora. Zbog glazbenog ritma koji u brojatici dominira djeca lakše i angažiranije prate tijek aktivnosti. To rezultira postupnim produženjem pažnje i osvještavanjem aktivnog slušanja (Čolić i Klarić Bonacci, 2021). Stihovi, pjesmice i brojalice korisni su za jezični razvoj djeteta ne samo zato što bude i održavaju djetetovu slušnu pažnju, nego i zato što daju jasnu gramatičku strukturu jezika, razvijaju osjećaj za slog, razvijaju fonematski sluh, olakšavaju učenje teksta „napamet“, a i razvijaju neke predvještine čitanja i pisanja (Rade, 2002). Učenicima više kronološke dobi fonetska ritmika pomaže da govorne vještine budu usvojene na višoj kognitivnoj i komunikacijskoj razini, čitanje postaje interpretativnije, suptilnije i sugestivnije, a pisanje je sve strukturiranije, ekspresivnije i slojevitije, sa sve manje pravopisnih i gramatičkih pogrešaka.

U Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG svi učenici od prvog do osmog razreda imaju stimulacije pokretom i glazbene stimulacije inkorporirane u tjedni raspored sati.

Brojne su mogućnosti koje fonetski ritmičari mogu primijeniti u navedenoj nastavnoj cjelini. U glazbenoj stimulaciji može se, uz razne brojalice i pjesmice, koristiti i slušna vježba u kojoj će se unaprijed odrediti zvuk koji se odnosi na određeni broj. Kroz ovu vježbu i fonetski ritmičari uvježbavaju slušnu pažnju i radnu memoriju. Zvuk zvona može biti oznaka za desetice, a zvuk pljeska rukama za jedinice pa se tako zadatak 62 – 2 može prikazati na način da učenik šest puta zazvoni i dva puta pljesne, digne oznaku – i dva puta pljesne. Ovisno o dogovoru, učenici mogu odgovoriti punom rečenicom, ili napisati rješenje, ili ga mogu izvesti u zadanom ritmu. U stimulacijama pokretom cijeli postupak se odvija u prostoru, a aktivnost je i mentalna i fizička. Pokreti su osmišljeni tako da se operacije zbrajanja i oduzimanja do sto provode kroz igru u prostoru i istovremeno se osvještavaju i uvježbavaju odnosi, kao što su npr. ispred – iza, gore – dolje, lijevo – desno, naprijed – nazad, više – manje. Primjerice, kretanjem u prostoru prema naprijed dolazi do zbrajanja, dok se prema natrag odvija oduzimanje; veliki koraci su desetice, mali jedinice i sl.

Krećući se u prostoru određenom dinamikom i u određenim formama, djeca šire spoznaju o sebi i okolini. Aktivnosti se provode tako da su zadatci usmjereni na iskustveno učenje. Uvijek i u svakom segmentu rada potiče se razvijanje komunikacije, s naglaskom na razvoj govora i jezika. U svrhu poticanja govorno-jezičnog razvoja učenika u Poliklinici SUVAG provode se, između ostalih, izborni predmeti Kultura govora i Vizualna i medijska kultura. Kultura govora je izborni predmet za učenike od 5. do 8. razreda.

Temeljni razlog kreiranja i uvođenja nastave Kulture govora bio je poticanje i razvijanje učenikovih komunikacijskih sposobnosti. Razvoj spontanog govornog izraza, uz razvijanje jezičnih sposobnosti i vještina u svakodnevnom sporazumijevanju, polazište je, ali i ishod nastave Kulture govora. Govorne vježbe koje se provode u ovom predmetu usmjerene su na govornu ekspresiju te fonetsku i lingvističku progresiju. S učenicima se provode različiti tipovi govornih vježbi, kao npr.: čitanje, recitiranje, razgovaranje, opisivanje, prepričavanje, pričanje, izvještavanje, dramatizacija i sl. (Dulčić i sur., 2012). Vizualna i medijska kultura osmišljena je da potiče dječju kreativnost u kontekstu korištenja suvremenih tehnologija u okviru medijskog komuniciranja. Kroz ovaj izborni predmet učenici se pobliže upoznaju s nekim vizualnim (novine, časopisi, internetske stranice) i audiovizualnim (animirani film) medijima te njihovom ulogom u javnoj komunikaciji.

Kod djece i učenika koji imaju poteškoća u komunikaciji posebno je izazovno razvijati socijalne vještine koje se odnose na sposobnost uključivanja u složene društvene aktivnosti. Neprestano isticanje pozitivnog utjecaja na zajednicu i okoliš uloga je koja je ugrađena u sve aktivnosti. Socijalne vještine se razvijaju u svim situacijama; učenici se usmjeravaju i potiču na izražavanje svojih stavova, emocija, razmišljanja. Povezane su i s pismenošću koja se odnosi na sposobnost čitanja, smisleno korištenje riječi, brojeva, slika i simbola te razumijevanja pročitaneog teksta i kreiranje vlastitog teksta. Iz svega navedenog, mogu se prepoznati neke metode rada i aktivnosti koje se provode u redovitim školama. No, posebni uvjeti koji se odnose na provođenje verbotonalne rehabilitacije i nastave uz korištenje verbotonalne elektroakustičke opreme te manji broj učenika u razrednom odjeljenju, specifičnosti su rada OŠ Poliklinike SUVAG.

U tim uvjetima verbotonalni stručnjaci imaju mogućnost sa svim učenicima više puta ponoviti svaku aktivnost i pritom ju prilagoditi potrebama i mogućnostima svakog učenika, ali i razrednog odjeljenja koji kao skupina ima svoju

specifičnu grupnu dinamiku, kao i raznolike potrebe.

Rehabilitacija, odgoj i obrazovanje u Poliklinici SUVAG osnažuje se interdisciplinarnom suradnjom unutar i između različitih struka te u suradnji s institucijama raznih profila, kao i otvorenim pristupom prema obiteljima, ali i široj zajednici.

ZAKLJUČAK

Verbotonalni model rehabilitacije i odgoja i obrazovanja učenika oštećena sluha i/ili govora jedinstven je po svom integrativnom pristupu učeniku s teškoćama u razvoju. Temelji se na znanstvenim spoznajama te svojim multidisciplinarnim diskursom obuhvaća sve važne razvojne segmente djeteta, s posebnim fokusiranjem na vrstu i stupanj teškoće.

Osnovna škola Poliklinike SUVAG organizacijska je sastavnica Poliklinike SUVAG u kojoj se rehabilitiraju i školuju učenici u okviru kompleksne rehabilitacije koja je intenzivna, kontinuirana i slojevita. S obzirom da je riječ o učenicima koji se školuju po redovitom programu, ali u posebnim uvjetima školovanja, istaknute su neke od specifičnih metoda rada po verbotonalnom principu. Posebni uvjeti koji se provode u OŠ Poliklinike SUVAG u okviru kompleksne rehabilitacije koja uz individualnu rehabilitaciju slušanja i govora podrazumijeva i grupne verbotonalne rehabilitacijske postupke, u praksi znače svakodnevnu primjenu slušnih, govornih, jezičnih i kognitivnih vježbi - s posebnim naglaskom na razvijanje socijalnih vještina.

Prikazom nekih segmenata rada u Osnovnoj školi Poliklinike SUVAG, kao i specifičnostima koje se odnose na posebne uvjete školovanja učenika oštećena sluha i/ili govora, istaknuti su verbotonalni postupci na primjeru jedne nastavne cjeline redovitog predmetnog kurikulumu iz nastavnog predmeta Matematike.

Svi verbotonalni postupci usmjereni su razvoju slušanja i govora. Razvoj govora potiče razvoj mišljenja, a kognitivno strukturiranje dovodi do emocionalnog pa je tako, u suštini, riječ o holističkom djelovanju na sve inherentne aspekte razvoja djeteta.

LITERATURA

- BAKOTA, K., S. PIRKIĆ, Z. ŠIMUNOVIĆ, K. ŠMIT. (2021). Dramski izraz kao terapijski postupak u verbotonalnoj metodi. U: Pavičić Dokoza, K. (ur.) *Verbotonalni razgovori* (107–118). Zagreb: Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG.
- BEKAVAC, A., T. BALIĆ. (2019). Od dramatizacije do predstave u nastavi engleskoga jezika. *Strani jezici: časopis za primijenjenu lingvistiku*. 48 (4): 223–235.
- BILONIĆ MILOŠEVIĆ, S., K. BAKOTA. (2022). Verbotonalni razred. U: Pavičić Dokoza, K. (ur.) *Izazovi moderne logopedije – perspektiva i iskustva logopeda današnjice: zbornik sažetaka* (288–289). Split: Hrvatsko logopedsko društvo.
- ČOLIĆ, V., N. KLARIĆ BONACCI. (2021). Glazbene stimulacije. U: Pavičić Dokoza, K. (ur.) *Verbotonalni razgovori* (79–89). Zagreb: Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG.
- DULČIĆ, A., K. BAKOTA, K. PAVIČIĆ DOKOZA, L. ČILIĆ BURUŠIĆ. (2012). *Verbotonalni pristup djeci s teškoćama sluha, slušanja i govora*. Zagreb: ArTresor.
- DULČIĆ, A., K. PAVIČIĆ DOKOZA, K. BAKOTA, Z. ŠIMUNOVIĆ, G. KOŠČEC. (2013). *Od teškoća do kaleidoskopa mogućnosti*. Zagreb: ArTresor.
- GUBERINA, P. (1966). Metodologija verbotonalnog sistema. *Govor*. 1 (1): 5–19.
- GUBERINA, P. (1999). *Uloga tijela u učenju stranih jezika*. Zagreb: Poliklinika SUVAG.
- GUBERINA, P. (2010). *Govor i čovjek: verbotonalni sistem*. Zagreb: Poliklinika SUVAG; ArTresor.
- HRT (2022). Priča za velike i male, Hrvatski radio. <https://radio.hrt.hr/slusao-nica/prica-za-velike-i-male> (pristupljeno: 24.listopada 2022.).
- KRŠIĆ, S., D. MEREY SARAJLIJA. (2021). Stimulacije pokretom. U: Pavičić Dokoza, K. (ur.) *Verbotonalni razgovori* (91–106). Zagreb: Poliklinika za rehabilitaciju slušanja i govora SUVAG.
- LANC, S., M. BARUN, M. HEĐEVER, A. BONETTI. (2012). Poremećaj slušnog procesiranja u djece. *Logopedija*. 3 (1): 31–34.
- Narodne novine (2015). *Pravilnik o osnovnoškolskom i srednjoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju*. <https://narodne-novine.nn.hr/>

- clanci/sluzbeni/2015_03_24_510.html (pristupljeno 29.rujna 2022.).
- Narodne novine (2019). *Odluka o donošenju Kurikuluma za nastavni predmet Matematike za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_146.html (pristupljeno 8. listopada 2022.).
- RADE, R. (2002). *Malo dijete i prostor: igranje bez igračaka*. Zagreb: Foto marketing.
- ŠMIT, M. B. (2001). *Glazbom do govora*. Zagreb: Naklada Haid.
- ZORIĆ, A., K. PAVIČIĆ DOKOZA. (2007). *Kako D postaje R*. Zagreb: Alinea.
- ZORIĆ, A., P. KNEŽEVIĆ, I. ARAS. (2014). *Rascjepi usne i nepca: multidisciplinarni pristup*. Zagreb: Medicinska naklada.

VERBOTONAL MODEL OF REHABILITATION AND EDUCATION OF STUDENTS WITH IMPAIRED HEARING AND/OR SPEECH WITH SPECIAL REVIEW OF THE WORK IN THE SUVAG POLYCLINIC ELEMENTARY SCHOOL, ZAGREB

Koraljka BAKOTA

Hearing and Speech Rehabilitation Polyclinic SUVAG, Zagreb

Katarina PAVIČIĆ DOKOZA

Hearing and Speech Rehabilitation Polyclinic SUVAG, Zagreb

Silvana BILONIĆ MILOŠEVIĆ

Hearing and Speech Rehabilitation Polyclinic SUVAG, Zagreb

ABSTRACT

KEYWORDS:

*verbotonal model of
education, verbotonal
rehabilitation of hearing
and speech, hearing and
/ or speech impaired
students*

The verbotonal method, which is implemented as a basic method of work in rehabilitation and educational procedures at SUVAG Polyclinic, is based on a structuralist approach to spoken communication. It is used in working with hearing impaired students or students with speech-language or communication disorders. The principles of the verbotonal method are woven into all rehabilitation and methodical procedures carried out in the SUVAG Polyclinic, including in the SUVAG Polyclinic Elementary School, whose special educational conditions are discussed in the paper. Listening is the basis of speech and language, and thus of communication. In the Service for Medical Rehabilitation of School-Age Children and in the SUVAG Polyclinic Elementary School, speech therapists, audio rehabilitators and verbotonal experts carry out rehabilitation of hearing and speech according to the verbotonal method of academician Petar Guberina. Specific rehabilitation and educational verbotonal procedures are carried out with the use of verbotonal electroacoustic devices and specialized equipment. Special verbotonal procedures such as movement stimulation and musical stimulation (phonetic rhythms) are carried out in more complex rehabilitation, which includes the Elementary School. Students in higher grades have optional courses Speech culture and Visual and media culture, which encourage speech-language development and communication skills. Respecting the principles of the verbotonal method, which include children and students as active participants in all processes led by verbotonal experts of various profiles, ensures the professionalism and success of rehabilitation and teaching.

UPUTE AUTORIMA

1. Profil časopisa

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

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

Svi zaprimljeni radovi podliježu recenzentskom postupku. Recenzenti¹ su znanstvenici iz polja (ili grane) koju autor/i članka obrađuju. Pritom se provode dvostruke slijepo recenzije.

Recenzirani članci kategoriziraju se u sljedeće kategorije:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Postupak prihvaćanja rada

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

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

Konačnu odluku o kategoriji rada donosi Uredništvo na temelju recenzija.

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

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

3. Upute za uređenje rada

Rad treba biti uređen prema sljedećim propozicijama:

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

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

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

Grafički prikazi - 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 mora imati oznaku „Slika/Dijagram/Tablica“, potom numeraciju koja započinje od prvog do posljednjeg priloga toga tipa u tekstu. Naslovi slika i grafičkih prikaza trebaju se nalaziti ispod slika i grafičkih prikaza, dok se naslovi tablica trebaju nalaziti iznad tablica.

Referiranje i literatura - primjenjuje se harvardski sustav referiranja i navođenja bibliografskih jedinica.

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

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

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

Primjeri navođenja literature:

• **Knjiga**

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

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

• **Poglavlje u knjizi**

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

• **Članak u časopisu**

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

• **Članak u zborniku radova**

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

• **Magistarski ili doktorski rad**

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

• **Mrežni izvori (navode se na kraju popisa literature)**

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

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

4. Kodeks ponašanja za autore

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

- **Standardi izvještavanja**

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

- **Pristup i čuvanje podataka**

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

- **Izvornost i plagijat**

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

- **Višestruko ili istovremeno objavljivanje**

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

- **Navođenje izvora**

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

- **Autorstvo radova**

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

- **Komunikacija s urednicima i recenzentima**

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

- **Iznošenje podataka i sukob interesa**

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

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

- **Pogreške u objavljenim radovima**

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

INSTRUCTIONS FOR AUTHORS

1. Focus of the Journal

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

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

The reviewed articles are categorized into the following categories:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Paper Acceptance Procedure

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

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

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

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

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

3. Editing Instructions

The paper should be organized according to the following propositions:

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

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

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

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

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

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

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

Examples of referencing:

- **A book**

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

- **A chapter in a book**

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

- **Article in a journal**

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

- **Article in a collection/anthology**

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

- **MA or PhD thesis**

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

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

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

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

4. Code of Conduct for Authors

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

- **Reporting standards**

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

- **Access and storage of data**

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

- **Originality and plagiarism**

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

- **Multiple or simultaneous publishing**

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

- **Citation of sources**

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

- **Authorship of works**

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

- **Communication with editors and reviewers**

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

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

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

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

- **Errors in published works**

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

UPUTE ZA RECENZENTE

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

1. Profil časopisa

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

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

Svi zaprimljeni radovi podliježu recenzentskom postupku. Recenzenti¹ su priznati domaći i inozemni znanstvenici iz polja (ili grane) koju autor/i članka obrađuju. Pritom se provode dvostruke slijepе recenzije.

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

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

2. Recenzentski postupak

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

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

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

Konačnu odluku o kategoriji rada donosi Uredništvo na temelju recenzija.

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

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

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

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

Smjernice za **sadržaj recenzije**:

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

Kratka ocjena podrazumijeva odabir jedne od ponuđenih preporuka za objavljivanje:

- A - prihvatiti bez izmjene
- B - prihvatiti nakon provedenih prijedloga za izmjenu
- C - prije prihvaćanja znatno ili potpuno preraditi
- D - odbiti

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

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

stvenih) istraživanja, koji zahtijevaju brzo objavljivanje. Ne mora omogućiti provjeru iznesenih rezultata.

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

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

3. Kodeks ponašanja recenzenta

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

• Doprinos uredničkim odlukama

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

• Pravovremenost

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

treba priopćiti u roku od sedam dana od zaprimljenog poziva.

- **Povjerljivost**

Svaki rad zaprimljen na recenziju treba tretirati kao povjerljiv dokument.

- **Standardi objektivnosti**

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

- **Navođenje izvora**

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

- **Iznošenje podataka i sukob interesa**

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

INSTRUCTIONS FOR REVIEWERS

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

1. Focus of the Journal

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

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

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

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

2. Peer-review process

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Code of Conduct for Reviewers

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

- **Contribution to editorial decisions**

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

- **Timeliness**

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

- **Confidentiality**

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

- **Standards of objectivity**

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

- **Citation of sources**

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

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

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

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

NAKLADA / Edition
200 primjeraka / 200 copies

TISAK / Printed by
Tiskara Zelina d.d.