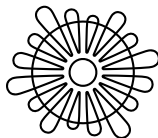


A|C|T|A Iadertina

21/2 | 2024



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:

Scopus;
EBSCO Academic Search Premier;
Academic Search Complete;
Academic Search Alumni Edition;
Academic Search Ultimate;
Central & Eastern European Academic Source (CEEAS);
One Belt, One Road Reference Source;
Hrčak;
Morepress

ETIČKA IZJAVA

Časopis Acta Iadertina pridržava se preporuka Odbora za izdavačku etiku (Committee on Publication Ethics – COPE; http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf)
prilikom reguliranja standarda etičnog ponašanja i odnosa sviju strana
uključenih u postupak objavljivanja (autora, urednika, recenzenta i izdavača).
Etički kodeks za autore, urednike i recenzente publikacija Sveučilišta u Zadru:
https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Eticki_kodeks.pdf?ver=zJIVOSH_uISDvcrnOAJBdw%3d%3d

ETHICAL STATEMENT

The Journal Acta Iadertina adheres to the Recommendation of the Committee on Publication Ethics (COPE; http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf)
in regulating ethical conduct standards and the relationships of all parties
involved in the publication process (authors, editors, reviewers and publishers).
Code of Ethics for authors, editors and reviewers of publications by the University of Zadar:
https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Code_of_etics.pdf?ver=i1AJR32a1JpontgBi6-9MQ%3d%3d

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

A|C|T|I|A Iadertina

Zadar, 2024.

IZDAVAČ / Publisher

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

POVJERENSTVO ZA IZDAVAČKU DJELATNOST / Publishing Committee

Lena Mirošević (predsjednica / 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 Trešćec (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 Universitaet 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

LEKTORI ZA HRVATSKI JEZIK / Croatian Language Editors

Sanja Baričević
Ivana Petešić Šušak

LEKTOR ZA ENGLESKI JEZIK / English Language Editor

Marija Cvetković

UDK / UDC

Sveučilište u Zadru / University of Zadar

GRAFIČKO OBLIKOVANJE I PRIJELOM / Graphic design & Layout

Sveučilište u Zadru / University of Zadar

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

ISSN 1845-3392

SADRŽAJ / CONTENTS

Članci / Articles

- MAŠA ATLAGA, VIOLETA VALJAN VUKIĆ
Samoprocjena znanja budućih odgojitelja i učitelja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece rane, predškolske i mlađe školske dobi
Self-Assessment of Future Preschool Teachers' and School Teachers' Knowledge of the Social-Emotional Competencies of Children in Early Childhood, Preschool Children, and Primary School Children 183
- MATTHEW NINI
Schellingova logika TEMELJA iz 1809. godine
Schelling's Logic of Ground in 1809 199
- MILA BULIĆ, IGOR JELASKA, INES BLAŽEVIĆ
Does the Teaching Strategy Affect Understanding the Concept of the Balance of Nature?
Utječe li strategija poučavanja na razumijevanje pojma prirodne ravnoteže? 221
- IVANA KLARICA, TAMARA KISOVAR-IVANDA
Usporedba provedbe eksperimenta u razrednoj i predmetnoj nastavi prirodoslovlja
Comparison of Conducting Experiment in Primary and Lower Secondary Science Teaching 241
- SONJA KOVAČEVIĆ, JOŠKO BARBIR, ANITA BODROŽIĆ
Kompetencije odgojitelja za provedbu potpomognute komunikacije
Preschool Teachers Competencies for Implementing of Augmentative and Alternative Communication 261
- IVICA ŠOLA, MELITA HOMA
Neki aspekti međunarodne i domaće regulative vezane za kršenja prava djece u medijima
Some Aspects of International and Domestic Regulations related to Violations of Children's Rights in the Media 281
- Dokument o izdavačkoj etici i znanstvenoj čestitosti* 297
- Upute autorima* 309
- Upute za recenzente* 325

Samoprocjena znanja budućih odgojitelja i učitelja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece rane, predškolske i mlađe školske dobi

Maša ATLAGA

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru

Violeta VALJAN VUKIĆ

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru

UDK: 373.2:159.922.7

DOI: 10.15291/ai4690

IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK

Primljeno: 20.11.2024.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

CASEL, odgojitelji, samoprocjena znanja, socijalno-emocionalne kompetencije, učitelji

Iako je ulaganje u kognitivni aspekt razvoja djeteta od iznimne važnosti (škola, dodatne edukativne aktivnosti itd.), dosadašnje istraživačke spoznaje i praksa upućuju na to da životni uspjeh djeteta u značajnoj mjeri ovisi o području socijalno-emocionalnog razvoja. Vještine socijalno-emocionalnog razvoja preduvjet su za razvoj socijalno-emocionalnih kompetencija koje se, prema CASEL konceptualizaciji (engl. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), odnose na skupinu sposobnosti, vještina i znanja koje su ključne za započinjanje i održavanje uzajamnih i ispunjavajućih odnosa s drugima. S obzirom na to da one predstavljaju jedan od istaknutijih razvojnih zadataka koje bi odgojitelji i učitelji trebali stimulirati u odgoju i obrazovanju djeteta, cilj ovog istraživanja bio je utvrditi samoprocjene znanja budućih odgojitelja i učitelja o socijalno-emocionalnim kompetencijama u razdoblju djetinjstva. Istraživanja su u ovom području malobrojna, a pokazalo se da socijalno-emocionalne kompetencije predstavljaju zaštitni faktor u razvoju, stoga je za potrebe ovog istraživanja koncipiran Upitnik samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece.

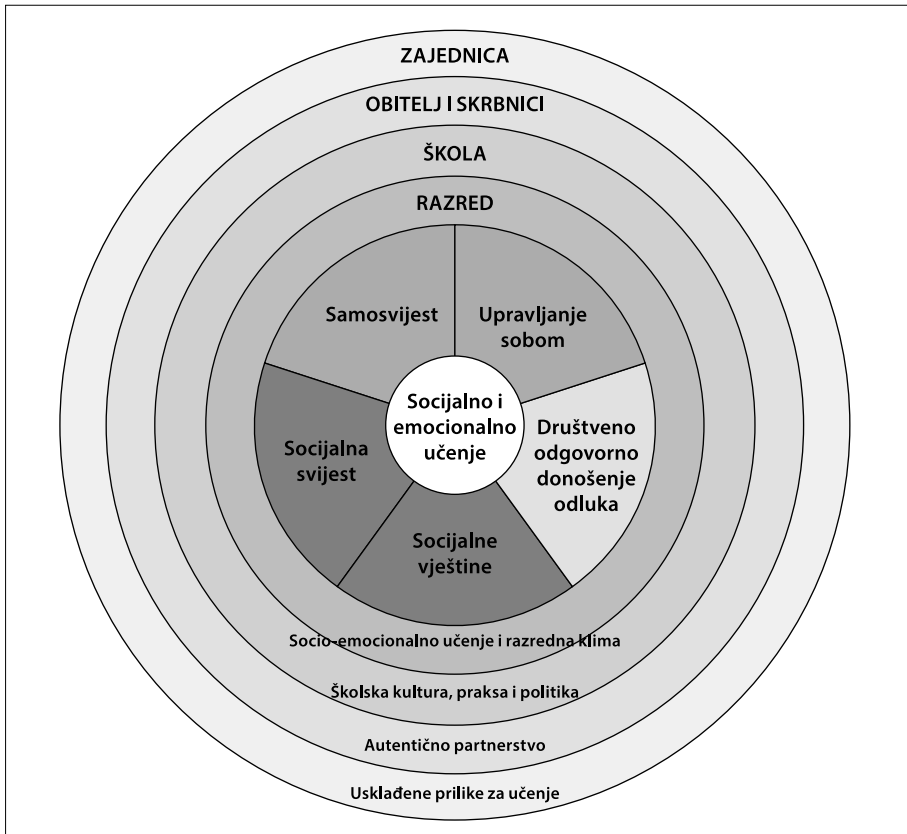
Rezultati ukazuju na to da studenti izvještavaju o umjerenim razinama procjene vlastitog znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama te su dobivene razlike u samoprocijenjenoj razini znanja s obzirom na godinu studija. Studenti viših godina izvještavaju o većim razinama znanja u usporedbi sa studentima nižih godina. Istraživanje postojeće razine znanja u ovom području od iznimnog je značaja kako bi se, ovisno o dobivenim rezultatima, mogli formulirati visokoškolski obrazovni programi usmjereni na jačanje kompetencija budućih odgojitelja i učitelja o poticanju socijalno-emocionalnih kompetencija djece u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi.

UVOD

Socijalno-emocionalni razvoj je jedno od temeljnih područja razvoja koje se proteže kroz cijeli životni vijek, a odnosi se na kompleksan proces koji integrira socijalne i emocionalne komponente, ali i njihovu interakciju, uz neprekidan utjecaj okoline na razvoj pojedinca. Socijalna komponenta odnosi se na sposobnost uspostave, održavanja i razvijanja interpersonalnih odnosa, pri čemu je važno razumijevanje društvenih normi, vještine suradnje, upravljanje konfliktima i komunikacijske vještine. S druge strane, emocionalni aspekt socijalno-emocionalnog razvoja podrazumijeva kapacitete za prepoznavanje, razumijevanje, izražavanje i reguliranje vlastitih emocija, uz prepoznavanje i interpretiranje tuđih emocija. Kako bi se emocionalni aspekt optimalno razvio, ključna je emocionalna pismenost, sposobnost odgode zadovoljenja, tolerancija na frustraciju, pozitivno samopoštovanje, sposobnost kontrole impulsa te primjereno suočavanje s izazovima i stresom. Dakle, u socijalno-emocionalnoj domeni razvoja pojedinac usvaja vještine, sposobnosti i kapacitete razumijevanja koji su nužni za adaptivno funkcioniranje u društvu, uz prepoznavanje, reguliranje i izražavanje vlastitih emocija, misli i ponašanja. Navedeni mehanizmi najčešće su se izučavali kao temperament ili osobine ličnosti ili kao regulacija, odnosno socijalno-emocionalna regulacija (Salovey, Brackett i Mayer, 2004). Iako se širok raspon termina koristi u kontekstu elemenata socijalno-emocionalnog razvoja, poput socijalno-emocionalne prilagodbe, socijalno-emocionalnog učenja, socijalno emocionalne dobrobiti i otpornosti, Goleman (1995) je objedinio ključne aspekte tog područja razvoja pod terminom *socio-emocionalne kompetencije*. U području socijalno-emocionalnih kompetencija spominju se različite definicije. Neki autori naglašavaju kako se radi o sposobnosti započinjanja i održavanja uzajamnih i zadovoljavajućih odnosa s obitelji, vršnjacima ili širom zajednicom (Katz i McClellan, 1997). Drugi izvori ističu kako se radi o kompetencijama koje nam omogućavaju da izrazimo, reguliramo i razumijemo vlastite i tuđe emocije, misli i ponašanja koja se pojavljuju različitim okruženjima. Neka druga skupina autora navodi nešto općenitiju definiciju, naglašavajući kako se radi o uspješnosti u socijalnim interakcijama. Bez obzira na to kojom se definicijom vodimo, neminovno je da ove kompetencije obuhvaćaju i kognitivnu i emocionalnu komponentu koje se međusobno isprepleću čineći cjelovit razvoj čovjeka (npr., kvaliteta međuljudskih odnosa ovisi o pojedinčevoj sposobnosti emocionalne regulacije),

ali i rezultiraju bilo pozitivnim ili negativnim razvojnim ishodima u različitim područjima života pojedinca (odnosi, vrtičko/školsko ili poslovno okruženje ili intrapersonalni procesi). Unatoč izazovima u definiranju socijalno-emocionalnih kompetencija, autori su postigli konsenzus u pogledu nekoliko stavki u ovom području: 1) riječ je o kompetencijama koje su konceptualno različite od akademskih vještina, 2) nastaju kao rezultat međudjelovanja bioloških predispozicija i okolinskih utjecaja, 3) razvijaju se i napreduju usporedno s porastom dobi, 4) formiraju se kroz mehanizme učenja i ostale socijalizacijske procese, 5) manifestiraju se kroz djelomično konzistentne obrasce misli, osjećaja i ponašanja, 6) njihova ekspresija ovisi o situacijskim činiteljima u određenom trenutku te 7) ključne su za određivanje različitih životnih uspjeha (školski/poslovni) te opće dobrobiti i zadovoljstva životom, kao i ostalih ishoda i posljedica (Blair, 2002; Gutman i Schoon, 2016).

Konceptualizacija socijalno-emocionalnih kompetencija predstavlja izazov jer se ovaj pojam odnosi na skup specifičnih sposobnosti, stoga se nude i različite konceptualizacije unutar različitih modela, poput *Bar-on modela* (Bar-on, 2005), *DOMASEC* (engl. *Domains and Manifestation of Social and Emotional Competences*; Schoon, 2021) ili *ACT holističkog modela* (Camara i sur., 2015). Unutar navedenih modela ističu se različite kompetencije koje se svrstavaju u kategoriju socijalno-emocionalnih kompetencija (emocionalna inteligencija, socijalne vještine, samosvijest, asertivnost, komunikacijske vještine, samoregulacija itd.), a koje struka percipira kao značajne razvojne zadatke, koje će, ako se stimuliraju u razvoju, rezultirati adaptivnim funkcioniranjem pojedinca u bilo kojem razvojnom stadiju. CASEL konceptualizacija (engl. *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*; Casel, 2007) od svih je navedenih općeprihvaćena klasifikacija socijalno-emocionalnih kompetencija jer je mnoge odgojno-obrazovne institucije u različitim zemljama koriste kao standard kojim se definira što bi točno učenici trebali usvojiti kako bi imali adekvatan školski i (kasnije) poslovni uspjeh, prikladnu društvenu angažiranost te, generalno govoreći, zadovoljavajuću dobrobit. Stoga, ovom se klasifikacijom socijalno-emocionalne kompetencije svrstavaju pet skupina koje su međusobno povezane; *socijalna svijest samosvijest, upravljanje sobom, socijalne vještine te društveno odgovorno donošenje odluka* (Slika 1). Modelom se naglašava da ovih pet socijalno-emocionalnih kompetencija utječu na kratkoročne i dugoročne ishode, uključujući pozitivne stavove, akademski uspjeh, ali isto tako i probleme u ponašanju, emocionalni distres, kriminalna ponašanja i zlo-



SLIKA 1. Socijalno-emocionalne kompetencije prema CASEL modelu (adaptirano prema CASEL, 2007)

uporabu psihoaktivnih supstanci (Durlak i sur., 2015; Greenberg i sur., 2003; Sklad i sur., 2012). CASEL konceptualizacija socijalno-emocionalnih kompetencija primjenjiva je kroz različite razvojne stadije, od djetinjstva do odrasle dobi te u različitim kulturalnim kontekstima.

Ove kompetencije ustvari predstavljaju cjeloživotne kompetencije te se, u kontekstu njihova implementiranja u školski kurikulum, odnose na sposobnosti efikasnog upravljanja vremenom i informacijama, sposobnosti samorefleksije, konstruktivnog rada s drugima, upravljanja vlastitim procesom učenja i karijerom, a to je sve zajedno povezano sa suočavanjem s kompleksnošću i neizvjesnošću, učenjem kao učiti, suosjećanjem te održavanjem mentalnog i fizičkog zdravlja. Do sada se pokazalo da, kada se u odgojno-obrazovnim insti-

tucijama realiziraju aktivnosti kojima je cilj zadovoljiti socijalne i emocionalne potrebe učenika, tada djeca pokazuju veću angažiranost u procesu učenja te manju učestalost i intenzitet nepoželjnih oblika ponašanja (Elias i Zins, 2006).

Tatalović-Vorkapić i Lončarić (2014) navode da je prepoznavanje elemenata socijalno-emocionalnog razvoja još od predškolske dobi od presudne važnosti zato što se radi o značajnom periodu u kojem se usvajaju i usavršavaju vještine koje su prediktivne za kasnije uspjehe u školskom životu i području socijalnih interakcija. Dosadašnje znanstvene spoznaje i svakodnevna praksa pokazuju da životni uspjeh djeteta u većoj mjeri ovisi o komponentama socijalno-emocionalnog razvoja nego primjerice o kvocijentu inteligencije. Stoga se radi o području razvoja koje predstavlja temeljni razvojni zadatak koji je važno poticati u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi.

S obzirom na manjak istraživanja u ovom području, kao i na zaštitnu ulogu socijalno-emocionalnih kompetencija u razvoju, cilj ovog istraživanja jest utvrditi samoprocijenjenu razinu znanja budućih odgojitelja i učitelja o socio-emocionalnim kompetencijama djece predškolske i školske dobi.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja, problemi i hipoteze

Cilj:

Utvrditi samoprocijenjenu razinu znanja budućih odgojitelja i učitelja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece predškolske i školske dobi.

Problemi:

1. Utvrditi postoji li povezanost između samoprocijenjene razine znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama sa sociodemografskim značajkama uzorka (godina studija; studijska grupa (rani i predškolski odgoj i obrazovanje; učiteljski studij)).
2. Utvrditi postoji li razlika u samoprocjeni znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama s obzirom na: a) razinu studija (preddiplomska i diplomatska razina¹) i b) studijsku grupu (rani i predškolski odgoj i obrazovanje i učiteljski studij).

¹ Iako je učiteljski studij, za razliku od studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, integrirani, radi praktičnije interpretacije rezultata četvrta i peta godina studija „tretirale“ su se kao diplomatska razina.

Hipoteze:

1. Pretpostavlja se postojanje statistički značajne povezanosti samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama sa sociodemografskim značajkama uzorka (godina studija i studijska grupa).
2. a) Pretpostavlja se da će student diplomske razine (4. i 5. godina studija) davati veće samoprocjene znanja u odnosu na studente preddiplomske razine studija (1., 2., i 3. godina studija).
b) Pretpostavlja se da neće biti razlike u samoprocjeni znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama s obzirom na studijsku grupu (rani i predškolski odgoj i obrazovanje – u daljnjem tekstu RPOO, te učiteljski studij – u daljnjem tekstu US).

Metoda

Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo 220 studenata Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru, pri čemu su 60 % sudionika studenti Odjela za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a 40 % sudionika u ovom su uzorku studenti učiteljskog studija. Njih 33,6 % je prva godina preddiplomskog studija, 17,7 % su druga godina preddiplomskog studija, 29,1 % treća godina preddiplomskog studija, 15 % ih je prva godina diplomskog studija, a njih 4,6 % je druga godina diplomskog studija.

Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja koncipiran je Upitnik samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama sukladno CASEL konceptualizaciji socijalno-emocionalnih kompetencija (engl. *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*), pri čemu tvrdnje odražavaju pet međusobno povezanih sposobnosti: socijalna svijest, samosvijest, socijalne vještine, upravljanje sobom i društveno-odgovorno donošenje odluka. Upitnik sadržava ukupno 36 tvrdnji, a zadatak sudionika bio je da za svaku tvrdnju procijene vlastitu razinu znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama u razdoblju djetinjstva na skali Likertovog tipa od pet stupnjeva (1 – nedovoljno znanje u području; 2 – dovoljno znanje u području; 3 – dobro znanje u području; 4 – vrlo dobro znanje u području; 5 – odlično znanje u području). Svakom tvrdnjom referiralo se na područje ranog, odnosno sred-

njeg djetinjstva. Tvrdnje u Upitniku podijeljene su u dvije kategorije pitanja: 1) samoprocjena znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija (npr., „Socijalno-emocionalne kompetencije su kompetencije u području misli, osjećaja i ponašanja.“; „Svjesnost o vlastitim snagama, slabostima te potrebama i osjećajima spada u socijalno-emocionalne kompetencije.“) te 2) samoprocjena znanja o važnosti/ulozi socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje (npr., „Uspjeh u školi i donošenje odluka o zaposlenju može ovisiti o stupnju razvijenosti socijalno-emocionalnih kompetencija.“; „Školsko dijete koje ima smanjenu sposobnost empatije može imati manje zadovoljavajuće odnose s vršnjacima.“). Upitnik ima zadovoljavajuću pouzdanost, odnosno Cronbach alpha iznosi 0,90 za kategoriju pitanja o 1) samoprocjeni znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija te 0,93 za kategoriju pitanja o 2) samoprocjeni znanja o važnosti/ulozi socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje.

Postupak

Istraživanje je provedeno 2024. godine putem Google formsa. Studenti su sudjelovali u istraživanju za vrijeme održavanja redovite nastave u koordinaciji s autoricama istraživanja. Na početku su bili upoznati s uputom, pri čemu se naglasilo da se ne radi o testu znanja, već o njihovoj samoprocjeni znanja, kao i s tim da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i anonimno te da će se rezultati analizirati na grupnoj razini.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U Tablici 1 nalazi se prikaz osnovnih deskriptivnih parametara za dvije kategorije pitanja 1) Samoprocjena znanja o konceptualizaciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija i 2) Samoprocjena znanja o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevicu na *Upitniku samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama u razdoblju djetinjstva*.

TABLICA 1. Prikaz osnovnih deskriptivnih parametara na Upitniku samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama u razdoblju djetinjstva (N=220)

	Min	Max	M	SD	Asim	SD Asim	Spoljš	SD Spljoš	alpha
Samoprocjena znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija (14 čestica)	1,29	4,93	3,22	,68	-,67	,16	,67	,33	,90
Samoprocjena znanja o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevicu (22 čestice)	1,45	4,86	3,66	,62	-,80	,16	1,1	,33	,93
Upitnik samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama (ukupan rezultat)	1,30	4,00	3,55	,61	-,80	,61	,99	,33	,94

U svrhu provjere normalnosti dobivenih distribucija podataka, napravljeni su izračuni indeksa asimetričnosti i spljoštenosti te prema dobivenim parametrima distribucija se klasificira kao normalna s obzirom na to da je indeks asimetričnosti manji od tri, a indeks spljoštenosti manji od deset (Kline, 2010). Stoga je u daljnjoj obradi podataka opravdano korištenje parametrijskih statističkih postupaka. Opravdanost podjele pitanja u Upitniku na dvije spomenute kategorije je u tome što njihova međusobna korelacija iznosi $r=,46$ ($p<,01$) (Tablica 2).

TABLICA 2. Interkorelacije među subskalama Upitnika samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama sa sociodemografskim varijablama

	1.	2.	3.	4.
1. Samoprocjena znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija	-	.46**	-.23**	.34**
2. Samoprocjena znanja o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevicu		-	-.18**	-.26**
3. Studijska grupa*				
4. Godina studija*				

** $p<,01$

Legenda: Studijska grupa: 1 – Rani i predškolski odgoj i obrazovanje; 2 – Učiteljski studij; Godina studija: 1 – preddiplomski studij; 2 – DS – diplomski studij

Dobivene korelacije statistički su značajne te niske do umjerene, uz razinu rizika od pogrešnog zaključka manjom od 1 %. Veći rezultati na kategoriji pitanja samoprocjene znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija povezan je s većim rezultatom na kategoriji pitanja o samoprocjeni znanja o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevicu. Zatim, studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanje samoprocjenjuju svoje znanje o socijalno-emocionalnim kompetencijama na obje kategorije pitanja nešto većim u odnosu na studente učiteljskog studija. Studenti viših godina studija (diplomski studij) samoprocjenjuju svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija većim u odnosu na studente nižih godina (preddiplomski studij), a studenti nižih godina studija samoprocjenjuju svoje znanje o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje većim.

TABLICA 3. Razlike u samoprocjeni znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama s obzirom na studijsku grupu (RPOO, US) i godinu studija (PDS, DS)

	Godina studija	N	M	Prosječni rang	Suma rangova	Z
Samoprocjena znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija	Preddiplomski (1., 2., 3. godina)	177	3,47	100,93	17864,50	-4,53**
	Diplomski (4., 5. godina)	43	3,98	149,90	6445,50	
Samoprocjena znanja o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevicu	Preddiplomski (1., 2., 3. godina)	177	3,60	102,32	18115,00	-3,86**
	Diplomski (4., 5. godina)	43	4,02	144,07	6195,00	

Studenti viših godina studija, odnosno 4. i 5. godine, daju veće procjene za svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija, jednako kao i o važnosti tih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje u odnosu na studente nižih godina studija, odnosno studente 1., 2. i 3. godine.

TABLICA 4. Razlike u samoprocjeni znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama s obzirom na studijsku grupu (RPOO, US)

	Studijska grupa	N	M	Prosječni rang	Suma rangova	Z
Samoprocjena znanja o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija	RPOO	132	3,71	122,48	16168,00	-3,42**
	US	88	3,35	92,52	8142,00	
Samoprocjena znanja o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevicu	RPOO	132	3,82	119,69	15799,00	-2,62**
	US	88	3,54	96,72	8511,00	

Studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja daju veće procjene za svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija u odnosu na studente učiteljskog studija, dok studenti učiteljskog studija daju veće procjene za svoje znanje o važnosti tih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje u odnosu na studente ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

RASPRAVA

S obzirom na činjenicu da je zabilježen porast neprihvatljivih oblika ponašanja kod djece, važnost podizanja razine svijesti odgojitelja i učitelja o ključnim kompetencijama koje je potrebno poticati u odgoju i obrazovanju djece od presudne je važnosti. Socijalno-emocionalne kompetencije vrednuju se kao zaštitni faktori za nepovoljne ishode u razvoju, pa tako i za pojavljivanje i održavanje nepoželjnih ponašanja u razdoblju djetinjstva i adolescencije. Generalno govoreći, socijalno-emocionalne kompetencije odnose se na postizanje uspjeha u socijalnim interakcijama, odnosno na sposobnost izražavanja, regulacije i razumijevanja vlastitih i tuđih emocija, misli i ponašanja. Premda postoje različiti pokušaji klasifikacije ovih kompetencija, CASEL konceptualizacija (CASEL, 2007) je standard koji definira ključne socijalno-emocionalne kompetencije jer ju različite zemlje koriste kao referentni okvir za poticanje tih kompetencija kod djece u školama. Prema tom modelu, specifične socijalno-emocionalne kompetencije su *samosvijest*, *socijalna svijest*, *socijalne vještine*, *društveno odgovorno donošenje odluka* te *upravljanje sobom*. Ove se kompetencije u odgojno-obrazovnom sustavu potiču unutar okvira socijalno-emocionalnog učenja koje se odnosi na stjecanje vještina, stavova i znanja koji su usmjereni na prepoznavanje, razumijevanje i upravljanje emocijama, uspostavu i održavanje odnosa te društveno

odgovorno donošenje odluka (Payton i sur., 2008). Do sada se pokazalo da, kada se u odgojno-obrazovnim institucijama realiziraju aktivnosti kojima je cilj zadovoljiti socijalne i emocionalne potrebe učenika, tada djeca pokazuju veću angažiranost u procesu učenja te manju učestalost i intenzitet nepoželjnih oblika ponašanja (Elias i Zins, 2006). Odgojitelji i učitelji značajan su dio mikrosustava svakog djeteta te im neminovno predstavljaju ključne modele za njihov rast i razvoj. Kako bi se prijenos znanja u odgojno-obrazovnim institucijama optimalno odvijao na relaciji odgojitelj, odnosno učitelj – djeca/učenici, važno je poznavati razvojne miljkaze u razdoblju djetinjstva, ali i važnost socijalno-emocionalnih kompetencija djece koje grade temelje za usvajanje tih znanja.

Prvi problem ovog istraživanja bio je utvrditi odnos samoprocijenjene razine znanja studenata Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece s nekim sociodemografskim značajkama uzorka, pri čemu rezultati upućuju na to da studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanje samoprocjenjuju svoje znanje o socijalno-emocionalnim kompetencijama na obje kategorije pitanja nešto većim u odnosu na studente razredne nastave, dok studenti diplomske razine studija samoprocjenjuju svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija većim u odnosu na studente preddiplomske razine studija. Stoga je prva istraživačka hipoteza prihvaćena. Naime, ove su spoznaje od ključnog značaja zato što su odgojitelji i učitelji značajne figure u odgoju i obrazovanju djece, posebice kada se uzme u obzir činjenica da je razdoblje djetinjstva formativno za usvajanje ključnih znanja i životnih kompetencija. Iz rezultata ovog istraživanja uočljivo je kako, na generalnoj razini, studenti samoprocjenjuju vlastito znanje o socijalno-emocionalnim kompetencijama na umjerenoj razini (Tablica 1), što ne iznenađuje jer tijekom svog inicijalnog obrazovanja usvajaju tek temeljna znanja o tim kompetencijama. Studenti su navodili kako su im uglavnom mediji, odnosno društvene mreže glavni izvori informacija o socijalno-emocionalnim kompetencijama, kao i općenito, o području socijalno-emocionalnog razvoja.

Nadalje, u radu se postavila hipoteza da će studenti diplomske razine studija davati veće samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece u odnosu na studente preddiplomske razine studija (Tablica 3), što je i potvrđeno. Međutim, hipoteza o nepostojanju razlike u samoprocjeni znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece između studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i studenata učiteljskog studija nije potvrđena jer su rezultati pokazali da studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja daju veće procjene

za svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija u odnosu na studente učiteljskog studija, dok studenti učiteljskog studija daju veće procjene za svoje znanje o važnosti tih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje u odnosu na studente ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Tablica 4). Moguće je da su studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sigurniji u svoje znanje o specifičnoj definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija zbog specifičnosti programa studiranja, s obzirom na to da imaju veći broj kolegija o specifičnostima odgoja djece te im se sama praksa kvalitativno razlikuje od one namijenjene za student učiteljskog studija. Zbog specifične dobi djece u predškolskim ustanovama, budućim je odgojiteljima u praktičnoj nastavi naglasak stavljen na učenje kroz igru i pretežno odgojnu komponentu (uz obrazovnu), dok je studentima učiteljskog studija naglasak na prijenosu znanja specifičnih za pojedini nastavni predmet. Svakako bi u pogledu socijalno-emocionalnih kompetencija trebalo jačati znanje studentima za vrijeme njihova inicijalnog obrazovanja jer su one ključne u razdoblju ranog, kao i srednjeg djetinjstva te ih je nužno poznavati i kod djece školske dobi zato što stvaraju temelje za usvajanje znanja učenika i, generalno govoreći, odnos prema radu i školskim obvezama. Prema tome, pokazalo se da djeca koja imaju razvijene socijalne vještine i prikladan kapacitet za empatiju uspostavljaju zdravije i zadovoljavajuće odnose s vršnjacima, ali i autoritetima (poput odgojitelja i učitelja) u odnosu na djecu slabijih socijalnih vještina. Također, djeca koja se asertivno zauzimaju za sebe i generalno su svjesna svojih potreba i želja u određenom trenutku, ujedno imaju i stabilnu sliku o sebi, što ponovno rezultira boljim interpersonalnim odnosima, jednako kao i boljim školskim uspjehom.

Ovo istraživanje ima određenih metodoloških ograničenja. Prvo se odnosi na relativno mali uzorak, kao i nedovoljan broj studenata viših godina, odnosno diplomske razine studija. Također, buduća istraživanja trebala bi zahvatiti diplomirane i zaposlene odgojitelje, učitelje, ali i nastavnike predmetne nastave kako bi se detaljnije detektiralo stanje po pitanju samoprocjene znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama. Svakako je prvenstveno važno pokušati postići konsenzus oko definicije i konkretnog klasifikacijskog sustava ovih kompetencija, u svrhu ujednačavanja njihove operacionalizacije, čime bi se u konačnici olakšao istraživački proces. Važno je naglasiti kako se neke od spomenutih definicija socijalno-emocionalnih kompetencija ne mogu smatrati dovoljno općenitima ni specifičnima da bi zahvatile njihovu suštinu jer pojedine naglašavaju isključivo socijalnu komponentu, time zanemarujući onu emocionalnu koja u interakciji sa socijalnom daje ovim kompetencijama cjelinu.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja su pokazali da postoji statistički značajna povezanost između samoprocijenjene razine znanja budućih odgojitelja i učitelja o socijalno-emocionalnim kompetencijama u razdoblju djetinjstva i sociodemografskih značajki uzorka. Drugim riječima, studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja procjenjuju vlastito svoje znanje o socijalno-emocionalnim kompetencijama na obje kategorije pitanja nešto većim u odnosu na studente učiteljskog studija. Studenti viših godina studija (diplomski studij) samoprocjenjuju svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija većim u odnosu na studente nižih godina (preddiplomski studij), a studenti nižih godina studija samoprocjenjuju svoje znanje o važnosti socijalno-emocionalnih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje većim.

Ovim istraživanjem utvrđeno je da studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja daju veće procjene za svoje znanje o definiciji i klasifikaciji socijalno-emocionalnih kompetencija u odnosu na studente učiteljskog studija, dok studenti učiteljskog studija daju veće procjene za svoje znanje o važnosti tih kompetencija za svakodnevno funkcioniranje u odnosu na studente ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Također, studenti diplomske razine studija samoprocjenjuju svoje znanje o socijalno-emocionalnim kompetencijama većim u odnosu na studente preddiplomske razine studija.

Provedeno istraživanje ima snažne implikacije u području ranog i predškolskog te osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja, posebno s obzirom na činjenicu da su znanja o socijalno-emocionalnim kompetencijama djece važna za odgojitelje i učitelje u tumačenju specifičnih ponašanja djece, odnosno učenika, ali i za primjenu određenih edukativnih intervencija kako bi se te kompetencije jačale. Važno je naglasiti da se uspjeh djeteta, kasnije odrasle osobe, može široko definirati, no svakako se odnosi na uspjeh u uspostavljanju vlastitog identiteta, autentičnosti, ostvarivanje školskih i karijernih ciljeva i aspiracija, ali i na uspostavu generalne osobne dobrobiti. Kako bi se prethodno navedeni elementi uspjeha postigli, važno je jačati njihove preduvjete. To se odnosi na poticanje izgradnje prikladnih socijalnih vještina, samosvijesti, izražavanja i regulacije emocija, empatije, uz poticanje odgovornog donošenja odluka, a upravo jačanje navedenih kompetencija rezultira cjelovitim integritetom neke osobe.

LITERATURA

- BAR-ON, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*. 18 (1): 13–25.
- BEN-ARIEH, A., CASSAS, F., FRONES, I., KORBIN, J. E. (2014). *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective*. Springer: Heidelberg, Germany.
- BLAIR, C. (2002). School readiness—integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children’s functioning at school entry. *American Psychologist*. 57 (2): 111–127.
- CAMARA, W., O’CONNOR, R., MATTERN, K., HANSON, M. A. (2015). *Beyond Academics: A Holistic Framework for Enhancing Education and Workplace Success*. ACT Research Report Series.
- CASEL BRIEFS (2007). *Background on social and emotional learning (SEL)*. Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning. Illinois: University of Illinois.
- DURLAK, J. A., TAYLOR, R. D., KAWASHIMA, K., PACHAN, M. K., DUPRE E. P., CELIO, C. I., BERGER, S. R., DYMNICI, A. B., WEISSBERG, R. P. (2007). Effects of positive youth development programs on school, family, and community systems. *American Journal of Community Psychology*. 39 (3-4): 269–286.
- DURLAK, J. A., DOMITROVICH, C. E., WEISSBERG, R. P., GULLOTTA, T. P. (2015). *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*. New York: Guilford Press.
- ELIAS, J. M., ZINS, M. J. (2006). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*. 17 (2-3): 233–255.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- GREENBERG, M. T., WEISSBERG, R. P., O’BRIEN, M. U., ZINS, J. E., FREDERICKS, L., RESNIK, H., & ELIAS, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*. 58 (6-7): 466–474.
- GUTMAN, L. M., SCHOON, I. (2016). A synthesis of causal evidence linking non-cognitive skills to later outcomes for children and adolescents. In: Khine, M. S., Areepattamannil, S. (eds.) *Non-Cognitive Skills and Factors in Educational Attainment*. (171–198). Rotterdam: Sense Publishers.

- KATZ, I. G., MCCLELLAN, D. E. (1997). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: Uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.
- KLINE, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- PAYTON, J., WEISSBERG, R. P., DURLAK, J. A., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D., SCHELLINGER, K. B., PACHAN, M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- SALOVEY, P., BRACKETT, M. A., MAYER, J. D. (2004). *Emotional Intelligence: Key Readings on the Mayer and Salovey Model*. Port Chester, New York: Dude Publishing.
- SCHOON, I. (2021). Towards an Integrative Taxonomy of Social-Emotional Competences. *Frontiers in Psychology*. (12): 1–9.
- SKLAD, M., DIEKSTRA, R., RITTER, M. D., BEN, J., GRAVESTIJN, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in Schools*. 49 (9): 892–909.
- TATALOVIĆ VORKAPIĆ, S., LONČARIĆ, D. (2014). Validacija hrvatske verzije ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 50 (2): 102–117.

SELF-ASSESSMENT OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS' AND SCHOOL TEACHERS' KNOWLEDGE OF THE SOCIAL-EMOTIONAL COMPETENCIES OF CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD, PRESCHOOL CHILDREN, AND PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Maša ATLAGA

Department of Teachers and Preschool Teachers Education, University of Zadar

Violeta VALJAN VUKIĆ

Department of Teachers and Preschool Teachers Education, University of Zadar

ABSTRACT

KEYWORDS:

social-emotional competencies, self-assessment of knowledge, CASEL, preschool teachers, teachers

Although investing in the cognitive aspect of a child's development (school, additional educational activities, etc.) is of exceptional importance, existing research findings and practice indicate that a child's life success significantly depends on the area of social-emotional development. Social-emotional development skills are a prerequisite for the development of social-emotional competencies, which, according to the CASEL conceptualization (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), refer to a set of abilities, skills, and knowledge essential for initiating and maintaining mutual and fulfilling relationships with others. Given that these skills represent one of the prominent developmental tasks that educators and teachers should stimulate in the upbringing and education of children, the aim of this research was to determine the self-assessments of future educators' and teachers' knowledge about social-emotional competencies during childhood. Research in this area is scarce, and it has been shown that social-emotional competencies represent a protective factor in development. For the purposes of this research, a Self-Assessment Questionnaire on Knowledge of Children's Social-Emotional Competencies was developed.

The results indicate that students report moderate levels of self-assessed knowledge about social-emotional competencies, with differences observed in self-assessed knowledge levels depending on the year of study. Senior students report higher levels of knowledge compared to junior students. Investigating the existing levels of knowledge in this area is of great importance to formulate higher educational programs aimed at strengthening the competencies of educators and teachers in fostering children's social-emotional competencies in daily educational practice, based on the obtained results.

Schellingova logika TEMELJA iz 1809. godine

Matthew NINI

Albert-Ludwigs-Universität, Freiburg

UDK: 1Schelling, F. W. J.

141.43

DOI: 10.15291/ai4691

IZVORNI ZNANSTVENI ČLANAK

Primljeno: 27.08.2024.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

Filozofska istraživanja
o biti ljudske slobode,
načelo identiteta, njemački
idealizam, panteizam,
Schelling

Schellingova ključna rasprava *Spis o slobodi* (Filozofska istraživanja o biti ljudske slobode i predmetima koji su s tim u vezi) iz 1809. godine odgovor je na percipirane optužbe za panteizam te je stoga i prilika za Schellinga da preispita vlastiti monizam ili „nauk o svejedinstvu“ (All-Einheitslehre). U pokušaju da kreativno reinterpreтира panteistički trop iskazan izrazom „Bog je sve stvari“, Schelling će početne stranice svoje rasprave *O biti ljudske slobode* posvetiti ponovnom čitanju načela identiteta. Ovaj rad nastoji razjasniti razvoj Schellingove teorije identiteta, obrađujući posebnu pozornost na njezine najstarije izvore, posebice Platonovu teoriju o „duši svijeta“, Kantovu teleologiju i logiku Gottfrieda Ploucqueta. Tvrdit ćemo da Schelling daje jednaku važnost teoriji identiteta i revidiranoj verziji načela dovoljnoga razloga koju ćemo nazvati „načelom temelja“ (Grund). To će dovesti do ključne distinkcije u raspravi o ljudskoj slobodi iz 1809. godine, tj. do ideje da Bog ima temelj koji je u njemu, ali koji valja razlikovati od njega utoliko što postoji. Stoga reći „Bog je sve stvari“ opis je načina na koji dijelovi i cjeline međusobno djeluju u organskome sustavu, ili, točnije, kako se mikrokozmički sustavi odnose prema sveobuhvatnomu makrokozmosu kojemu pripadaju.

UVOD

Schellingova rasprava *Filozofska istraživanja o biti ljudske slobode* stoji na raskrižju. S jedne strane, ona je vrhunac Schellingove filozofije prirode (*Naturphilosophie*). S druge strane, ona predstavlja doprinos filozofskoj tradiciji čiji interesi nadopunjuju filozofiju prirode i koju će Schelling jednostavno nazvati „idealizmom“. Mjesto njihova susreta, „najunutrašnjija središnja točka filozofije“, predstavlja nam se kao antinomija: suprotnost između slobode i nužnosti. Cilj rasprave *O bitstvu slobode* bit će prevladavanje ove antinomije i postavljanje temelja za održivu filozofiju slobode.

Neposredni je kontekst ovoga istraživanja pitanje panteizma.¹ Glavni je priговор panteizmu sljedeći: ako je Bog sve stvari, onda su svi oblici individualnog postojanja podvrgnuti mehaničkoj nužnosti, a slobode nema. S druge strane, panteizam ima zaslugu da je sveobuhvatan sustav, a Schelling je od Kanta naslijedio osjećaj za normativnost razuma: sam razum je sustavan i zahtijeva sintetičko jedinstvo (usp. Kant, 1902: A 832, B 860). Ako razum zahtijeva sustav, a sustav je suprotan slobodi, kako onda razum i sloboda mogu koegzistirati? Drugim riječima, kako možemo biti i slobodni i racionalni? Ta napetost između slobode i razuma utječe na raspravu o panteizmu u kojoj su sudjelovali Schelling i njegovi suvremenici.

Schellingov je odgovor radikalna reinterpretacija panteističke tvrdnje „Bog je sve stvari“. On to čini preispitivanjem značenja načela identiteta, jednoga od temeljnih zakona logike koji tvrdi da je stvar uvijek identična sama sa sobom. Schelling će to nanovo protumačiti na način koji je sličan modalnoj logici, razlikujući različite aspekte stvari koja ostaje identična sa sobom. To se može izraziti formulom: „utoliko što je m , $s = p$ “. Ovo modalno čitanje tvrdnji o identitetu, s formulom „utoliko što“, oslanja se na načelo dovoljnoga razloga koje tvrdi da za svaku stvar koja postoji, postoji razlog (*Grund*) koji dovoljno objašnjava njezino postojanje. No, u ovome kontekstu potonje se načelo transformira kako bi postalo nešto šire, povezano s mnogoznačnom njemačkom riječi *Grund*. Nazivat ću to „načelom temelja“. To je načelo u konačnici na nužan način povezano s načelom identiteta: sve, čak i identitet, ima temelj svoga postojanja iz kojega proizlazi i koji mu prethodi. Da upotrijebim Schellingove termine, predikat je u nekoj tvrdnji *explicitum* ili *consequens* koji proizlazi iz

¹ Schelling bi protumačio Schlegelovo djelo *O jeziku i mudrosti Indijaca* (1808) kao indirektnu optužbu za panteizam. Je li to bila Schlegelova namjera drugo je pitanje.

temelja koji je subjekt, čak i ako je riječ o tvrdnji koja iskazuje identitet, $A = A$.

Schelling će zatim Kantovu teleologiju iz *Kritike moći suđenja* nadograditi na svoju logiku temelja. Za Kanta živi je organizam uzrok i učinak samoga sebe. To je samozatvoren sustav sastavljen od dijelova koji ne samo da se kreću već i uzajamno djeluju jedan na drugoga i evoluiraju. U tome kontekstu, reći da ništa nije bez temelja zapravo znači: sve ima neku ulogu u sustavu. Logika je temelja stoga jedan od dijelova i cjelinâ u živome, organskom sustavu. To će u konačnici rezultirati glavnim razlikovanjem u raspravi *O biti slobode*, a to je dualizam unutar Boga – između njegova temelja (*Grund*) i njegova postojanja (*Existierendes*).

PANTEIZAM I IDENTITET: TVRDNJA „BOG JE SVE STVARI“

Implicira li tvrdnja „Bog je sve stvari“ nužno fatalistički panteizam koji bi uskratio individualnu ljudsku slobodu? Izraz ima propozicijsku strukturu (odnosno, prezentiran je kao sud „ s je p “) i način na koji treba biti interpretiran ovisi o ulozu koju ima kopula, riječ *je*. U početnim dijelovima rasprave *O biti slobode* Schelling izričito tvrdi da identitet subjekta i predikata „ s je p “ ne izražava „jednostavnu istovjetnost“ (*Einerleiheit*) ni „neposredovanu vezu“ (*unvermittelter Zusammenhang*) između dvaju pojmova. On to objašnjava na primjeru „tijelo je plavo“. To ne znači da je pojam „tijelo“ nerazdvojivo povezan s pojmom „plavo“. Nisu sva tijela plava. Međutim, ovo tijelo jest. „Ono isto što jest ovo tijelo, jest, makar ne u istome pogledu, i plavo“, piše Schelling (Schelling, 1861: VII, 341/20). To razumijevanje odnosa identiteta pretpostavlja da stvarni predmet na koji se tvrdnja odnosi čini podlogu za tvrdnju kao njezin supstrat te omogućuje da se o njegovim atributima govori na različite načine prema tome kako se promatra. „Tijelo (s) je plavo (p)“ zapravo znači: taj predmet „ x “ može se smatrati tijelom i , utoliko što se može smatrati takvim, može mu se pripisati plava boja. Važnost ove modalne oznake „utoliko što“ postaje jasna ako ispitamo naizgled kontradiktornu tvrdnju poput „savršeno je nesavršeno“. Prema ovome čitanju, ta tvrdnja zapravo znači: nesavršena stvar sadrži određenu razinu savršenstva, ali razinu koja nije potpuna. *Utoliko što* postoji kao mješavina savršenoga i nesavršenoga, ona je izraz pojma savršenstva. Savršeno se izražava na različite razine, a nesavršeno, kao nedostatak, ne može definirati predmet – temeljna je njegova razina savršenosti. Ali ako ovdje

identitet ne shvatimo modalno, uvažavajući formulu „utoliko što“, upadamo u proturječe: ono što je savršeno također je i ono suprotno, nesavršeno.

Schelling tvrdi da taj način razumijevanja identiteta seže u antičku Grčku. „Stara logika“, kako je on naziva, povezuje subjekt i predikat ne kao dva heterogena entiteta već kao prethodnik (*antecedens*) i sljednik (*consequens*). Što to znači postaje jasno ako ispitamo tautološku tvrdnju „tijelo je tijelo“. Ono što se misli pod „tijelom“ u prvome je slučaju neko jedinstvo, a u drugome slučaju pojedinačna svojstva koja pripadaju tomu jedinstvu. O tijelu se može govoriti *utoliko što* je ono subjekt tvrdnje i *utoliko što* je ono predikat. Jedinstvo subjekta prethodi (*antecedens*) određenjima koja ga slijede (*consequens*). Slično tome, može se reći da je subjekt umotan (*Eingewickelt: implicitum*), a da je predikat razmotan (*Entfaltet: explicitum*). Drugim riječima, predikat čini eksplisitnim nešto što je bilo implicitno u subjektu. Nisu sva tijela plava, ali biti plavo moguće je svojstvo tijela koje se može aktualizirati u određenim slučajevima.

Ovo modalno čitanje tvrdnji o identitetu, koristeći „utoliko što“, u konačnici je izraz načela dovoljnoga razloga: ako su svojstva koja predikat utjelovljuje razmotana iz subjekta, tada je subjekt, u određenome pogledu, „dovoljan razlog“ predikata. Ali to zahtijeva da se dovoljan razlog iskaže u snažnijim terminima, slično kao što je to učinjeno s identitetom.² Ako je „dovoljan razlog“ uzrok koji jednostavno proizvodi učinke, onda nije prikladan za spregu s načelom identiteta. Ono što Schelling stoga predlaže jest da se dovoljan razlog promatra kao jedno važenje širega načela, načela *temelja*. Razlog može biti uzrok, ali može predstavljati i uvjet mogućnosti (*Bedingung der Möglichkeit*). Kada se shvate na taj način, identitet i razlog moći će se odnositi kao *jednako primordijalna* načela, pri čemu će oba biti jednako temeljna za razmišljanje. No, Schellingovo polazište za dolazak do logike temelja načelo je identiteta; da bismo razumjeli logiku temelja, najprije moramo razumjeti središnju ulogu identiteta u Schellingovoj filozofiji.

² Za Marka Thomasa, Schellingov prikaz kopule ima četiri značenja ili „važenja“: „(1) Subjekt ima posredovanu poveznicu s predikatom. Postoji *tertium quid* prema kojem se i subjekt i predikat odnose. (2) Subjekt se odnosi prema predikatu kao *antecedens* prema *consequens*. Subjekt je ono što prethodi, a predikat ono što slijedi. (3) Subjekt se odnosi prema predikatu kao *implicitum* prema *explicitum*. Predikat je ono što je razmotano iz onog što je umotano u subjektu. (4) Subjekt se odnosi prema predikatu kao razlog prema posljedici“ (Thomas, 2023: 54).

ISHODIŠTA SCHELLINGOVA SHVAĆANJA NAČELA IDENTITETA

Način na koji Schelling primjenjuje svoje poimanje načela identiteta na problem panteizma (tj. „Bog je sve stvari“) u raspravi *O biti slobode* vrhunac je dugoga procesa. Njegov rad do 1806. godine dolazi do teorije monizma ili „nauka o sbejedinstvu“ (*All-Einheitslehre*) (izraz koji je osmislio Jacobi) koja nastoji dovesti sve elemente racionalnoga svijeta u apsolutno jedinstvo. Kao što će Schelling pisati 1804. godine: „Sve što jest, utoliko što jest, jest *Jedno*: tj. to je onaj istovjetni identitet, *Jedno*, ono što stvarno jest“ (Schelling, 1861: VI, 156).³ Schellingovo rješenje klasičnoga filozofskog problema jednoga i mnoštva sastoji se u tvrdnji da mnoštvo *jest* jedno. Ovaj izraz identiteta pomoću kopule „jest“ stoga brzo postaje jedno od glavnih žarišta Schellingove filozofije. U tome je središnje pitanje načela identiteta i načina na koji se on izražava u prosudbi. Slijedeći Manfreda Franka, smatram da je Schellingova zrela teorija identiteta definirana do 1806. godine, na kraju razdoblja filozofije identiteta (na primjer, Schelling, 1861: II, 61, 62; VI, 148, VII, 55, 56. usp. Frank, 2018: 267–268). U minhenskom razdoblju, tijekom kojega su sastavljene rasprave *O biti slobode* i *Doba svijeta*, Schelling pokušava razraditi implikacije ove teorije. Doista, možda najsažetije artikulacije Schellingove teorije identiteta mogu se pronaći među fragmentima spisa *Doba svijeta* (usp. Schelling, 1946: 127–129).

Razrada ove teorije identiteta, međutim, nije bila jednostavna. Mnoštvo izvora doprinijelo je tome i zajedno oblikovalo sintetički projekt koji od svoga završnog oblika 1806. godine seže unatrag do Schellingova filozofskog naukovanja kao mladog studenta u sjemeništu u Tübingenu. Ono što slijedi nije potpuni prikaz Schellingove teorije identiteta, nego prikaz kojemu je cilj pokazati konvergenciju načela temelja i načela identiteta u Schellingovim razmišljanjima iz 1809. godine, utoliko što su ta dva načela iznjedrila glavno razlikovanje iz toga teksta, unutarnji dualizam unutar Boga – dualizam temelja (*Grund*) i postojanja (*Existierendes*). Želio bih prikazati taj razvoj na dvjema različitim osima. Jedna os započinje Schellingovim ranim osvrtom na Platonov znameniti dijalog *Timej* i prelazi na Kantovo teleološko poimanje organizma, pri čemu ću naznačiti sličnosti između njih dvojice po pitanju sustava. Druga os ima Leibniza kao središnju točku i kreće se kroz Leibniz-Wolffovu školu logike i metafizike, pri čemu ću posebnu pozornost posvetiti tbingeškom profesoru

³ Ovdje počinjem s istom idejom i istim citatom s kojim Manfred Frank započinje svoj argument u: Frank, 2018: 15, 115, 245.

Gottfriedu Ploucquetu. Kant i ovdje ima ulogu utoliko što pomaže konstituirati dugu tradiciju na koju se Schelling referira u svojoj raspravi *O biti slobode* kao „staru dubokoumnu logiku“ (usp. Schelling, 1861: 343/20), čije osnove sežu unatrag do Aristotela.⁴

Os Platon – Kant

Glavne karakteristike Schellingove teorije identiteta prisutne su već u njegovu mladenačkom bavljenju Platonovim *Timejem*. Nagoviještajući vlastitu filozofiju identiteta, mladi Schelling, pišući neposredno prije svoga devetnaestoga rođendana,⁵ primjećuje da je Platonova filozofija vođena potragom za mostom između jedinstva svih stvari i postojanja mnoštva, što se postiže teorijom ideja: „Svaka forma odgovara izvornoj ideji u božanskom umu“ (Schelling, 1994: 37). Ono što postoji, prema tvomu Schellingovu tumačenju, sastoji se, dakle, od materije i forme. Forma je načelo pravilnosti, donosi razumljivost i red; materija je neodređena i opire se svim oblicima organizacije. Ali kako se onda ta dva elementa mogu spojiti? Schelling piše:

Budući da [Platon] nije mogao pronaći uzrok povezanosti između forme i materije ni u jednome ni u drugome zasebno, niti pak u oboje zajedno (jer ih [tj. pravilnost i neodređenost] je vidio kao dvije stvari koje se neprestano bore jedno protiv drugoga), bilo je potrebno nešto treće koje sjedinjuje jedno s drugim, odnosno, drugim riječima, koje svijetu daje formu, nešto što je imitacija izvornog, čistog oblika razumijevanja (Schelling, 1994: 27).

U mitološkome jeziku *Timeja*, koji prepričava „vjerojatnu priču“ ili *eikos muthos* (εἰκὸς μῦθος), demijurg (odnosno neka vrsta nižega božanstva) zadužen je za spajanje forme i materije svijeta. Njegovim je djelovanjem, to dvoje je povezano (*verbunden*) pomoću treće vrste supstancije.

Manfred Frank ističe da je ta treća supstancija koja povezuje (*Verband*) formu i materiju spomenuta ranije u Platonovu tekstu (usp. Frank, 2018: 246):

⁴ Svoje tumačenje poimanja identiteta u Schellingu duboko dugujem Franku, 2018: 245–269; i Frank, 2014. Nadopunio sam svoj prikaz elementima iz Thomas, 2023 i Franz, 2012.

⁵ Schellingov komentar *Timeja* prvi je put objavljen 1994. godine. Urednik komentara Harmut Buchner datira tekst početkom 1794. na temelju fragmenta datirana 1. siječnja 1794. godine – tri tjedna prije Schellingova devetnaestoga rođendana. Usp. Schelling: 1994: 3–21 (Buchnerov povijesni uvod).

„[Naime,] u sredini obojih mora postati neka sveza [δεσμὸν] koja ih svo-
di zajedno. A najljepša među svezama je ono što bi i sebe i ono što po-
vezuje u najvećoj mjeri učinilo jednim [...]“ (Platon, 2017: 89 [31c1–3])⁶

Treća stvar koja povezuje formu i materiju stoga oblikuje cjelinu koja uklju-
čuje ta dva elementa i sebe.⁷ Za Schellinga, vrsta je identiteta koju Platonova
treća stvar ili „sveza“ donosi, strogo govoreći, jedinstvo, a ne identitet – to jest,
način na koji se dijelovi odnose prema cjelini.

Ovdje je ključno Schellingovo tumačenje Platonova pojma duše svijeta. Ma-
terijalni svijet potpuno je različit od božanskoga bića. Bog može dati samo ono
što je njemu slično, formu, a ne ono što je sasvim drukčije, materiju. Štoviše,
ideja živoga bića princip je kretanja svijeta. I „utoliko što se *forma* koju je Bog
dao svijetu odnosi samo na oblik kretanja svijeta, svijet je također morao imati
svoj *izvorni* princip kretanja, neovisno o Bogu[...]“ (Schelling, 1994: 28). Sam
Bog nije nematerijalni uzrok (materijalnoga) kretanja svijeta, njegove duše
(ψυχή), nego on stvara idealnoga dvojnika materijalnoga svijeta koji je njegov
princip kretanja. Budući da je svijet materijalna stvar sa svojim vlastitim ideal-
nim principom kretanja, svijet je živ i stoga je on vrsta životinje, „ζῷον“, iako
vrlo osebujna vrsta životinje: „Ali svijet je imitacija *čistog* i *idealnog* arhetipa,
dakle imitacija te jedne ideje životinje koja utemeljuje svaki pojedini rod i vr-
stu... kao što vidljivi svijet također sadrži sve vrste životinja“ (Schelling, 1994:
29–30). Svijet stoga ima idealni princip, „dušu“ koja sadrži sva moguća indivi-
dualna stvorenja koja bi mogla nastati. Ova je duša svijeta vrsta udvostručenja
božanskoga uma utoliko što sadrži sva stvorenja idealnima ali ona je i dvojnik
materijalnoga svijeta – koristeći se jezikom rasprave *O biti slobode*, ona sadrži
„umotano“ sve ono što bi se moglo „razmotati“ u stvarno postojanje. Schelling
piše 1794. godine:

Nadalje, moramo se prisjetiti da je Platon čitav svijet promatrao kao
ζῷον, to jest kao organizirano biće, dakle kao biće čiji su dijelovi mogući
samo kroz njihov odnos prema cjelini, čiji se dijelovi uzajamno odnose

⁶ S neznatnom izmjenom.

⁷ Schelling se ne koristi riječju *Band* ili *desmos* izravno u svojem komentaru. Ali tumačenje treće stvari kao *Band*, koji kao dio spaja druge dijelove u cjelinu, dobiva potporu iz kasnijih izvora. Buchner nas u bilješci upućuje na Schellingov tekst *Über das Verhältnis des Realen und Idealen in der Natur* gdje se kopula naziva *Band* („sveza“) i opisuje se jezikom koji je vrlo sličan *desmosu*; usp. *Timej* 31c. Usp. Schelling, 1994: str. 155 b. 62; Schelling, 1861: II, 360: „Das Band und das Verbundene machen aber nicht ein gedoppeltes und verschiedenes Reales aus; sondern dasselbe, was in dem einen ist, ist auch in dem andern[.]“

jedno naprama drugome kao sredstvo za postizanje cilja i cilj, i stoga se uzajamno javljaju u skladu sa svojim oblikom i povezanošću. Moramo imati na umu da mi, prema subjektivnom usmjerenju naše moći spoznaje, ne možemo jednostavno zamisliti nastanak organiziranog bića drukčije nego kroz uzročnost pojma ili ideje; moramo misliti da sve što je sadržano u biću mora biti određeno a priori i – baš kao što pojedini dijelovi organiziranog bića sebe dovode uzajamno u odnos jedno s drugim i tako rađaju cjelinu – naprotiv, mora se smatrati da ideja cjeline unaprijed, a priori određuje formu i dijelove u njihovu uzajamnom skladu (Schelling, 1994: 33).

Taj citat, koji opisuje svijet kao živi organizam „čiji su dijelovi mogući jedino kroz njihov odnos prema cjelini“, aludira na Kantovu *Kritiku moći suđenja*, a Schelling će Kantovu organsku teleologiju preslikati na Platonovo poimanje identiteta. Kant piše: „Stvar koju kao prirodni produkt ujedno samo kao prirodnu svrhu treba spoznati kao moguću, mora se prema samoj sebi odnositi recipročno kao uzrok i učinak“ (Kant, 1913: 372/211 [§65]). Drugim riječima, prirodni organizam je vrsta ograničenoga sustava; on nije totalni sustav, nego relativni totalitet koji funkcionira sam za sebe. Svemir koji je apsolutni monistički sustav – ono što bi Schelling iz 1794. godine nazvao dušom svijeta – stoga je „sustav sustava“.⁸ Priroda je za Kanta sustav, a svaki organizam koji mu pripada reproducira sustavnost prirode u malom. Stvar kao prirodni cilj (*telos*) organizirano je biće. Da bi tome bilo tako, prema Kantu, moraju biti ispunjena dva uvjeta: prvi, dijelovi su mogući samo kroz njihov odnos prema cjelini. Drugi, dijelovi se spajaju u cjelinu kao recipročni uzrok i posljedica vlastite forme. Kant zaključuje da je organizam sam sebi vlastiti cilj, a organizam kao cjelina, kao makrokozmički sustav, *a priori* određuje svoje dijelove.

Na primjer, u ljudskome tijelu svi dijelovi skladno opstaju služeći cjelini. Ruka, stopalo ili oko ne mogu se izolirati i nastaviti biti funkcionalni: oko koje vidi uvijek je nečije oko i instrument je vida te osobe. Sposobnosti oka imaju smisla samo u kontekstu cjeline. To u određenoj mjeri vrijedi i za odnos između dijelova i cjeline u mehaničkome sustavu, poput sata. Pojedinačni zupčanci i mehanizmi tvore cjelinu i samo kao cjelina sat postiže svoj cilj, mjerenje vremena. Ali razlika je u tome što se dijelovi sata određuju izvana: urar ih on-

⁸ Više o tome pojmu vidi Thomas, 2023:24–26. Usp. Schelling, 1861: III, 340.

dje postavlja pojedinačno. U ljudskome tijelu svaki dio organski raste kao dio cjeline, temeljem svog odnosa prema drugim dijelovima. To znači da sustav ne može imati nikakve suvišne dijelove: može postati interno složeniji kako raste, ali ne može dodavati nove elemente. To također znači da postoji temeljni odnos između cjeline i dijelova. Samo nekoliko godina kasnije Schelling će napisati: „Svaki organski proizvod nosi temelj [*Grund*] svog postojanja unutar sebe, jer je uzrok i posljedica sebe“ (Schelling, 1861: II, 40). Organizam kao cjelina *temelj* je dijelova u tri smisla toga pojma: (1) on je „dovoljan razlog“ za postojanje dijelova; (2) on je *a priori* ideja koja uvjetuje nastanak dijelova i (3) on je uzrok pojedinačnih dijelova. Glede toga, mogli bismo stoga reći da načelo temelja nužno evocira sustav kada se koristi u tome Kantovu kontekstu. Reći da ništa nije bez temelja (*Nichts ist ohne Grund*) zapravo znači da sve igra neku ulogu u sustavu.

Što se tiče utjecaja osi Platon – Kant na teoriju identiteta skiciranu u raspravi *O biti slobode*, mogli bismo sažeti rezultate te osi na sljedeći način:

- a) Kroz ideju sveze – *Band* ili *desmos* iz *Timeja* – koja spaja heterogene elemente forme i materije Schelling evocira treći element koji se integrira u cjelinu koju tvori. To znači da Schellingova formula za identitet u konačnici nije $A = B$, već $A = x$, $B = x$, pri čemu je „x“ supstrat koji je spojiv s oba elementa.
- b) Kada se primjenjuje pojam duše svijeta, ova zamisao o svezi proizvodi ono što Manfred Frank naziva „reduplikativnim identitetom“.⁹ Duša svijeta svojevrsno je „udvajanje“ božanske ideje, ideje svijeta kao cjeline, ali je također oblik svijeta kao sustav-organizam. Božanska ideja, kao stvarna forma materijalnoga svijeta, mora se udvojiti kako bi došla u odnos. To jest, „A“ postoji na dvije razine: kao $A = A$ ili, kao u raspravi *O biti slobode*, „tijelo je tijelo“ (*Einerleiheit*), i kao A koje dolazi u odnos s B, kao u „tijelo je plavo“. Stoga postoji smisao u kojemu je $A = A$ samo po sebi x, što će Schelling kasnije, u nauku o potencijama, nazvati „A^{0c}“. Upravo je to udvajanje na djelu u čudnome izrazu „identitet identiteta i razlike“. Ono što će to u konačnici značiti jest da se nešto može postaviti *utoliko što je nešto drugo*, a to se može vidjeti kao udvajanje njegova osnovnog

⁹ Dok Frank priznaje da postoje prethodnici ove ideje u komentaru *Timeja*, on je ne povezuje s dušom svijeta i tvrdi da je reduplikacija nasljeđe Leibniz-Wolffove škole koje Schelling tek kasnije eksplicitno iznosi (usp. Frank, 2018: 263–264). Odlomak o duši svijeta, međutim, savršeno pokazuje da Schelling već razmišlja u smislu identiteta identiteta i razlike.

identiteta: „A, živi organizam, je B, ljudsko biće“. To podrazumijeva sagledavanje A u određenome modalitetu, a ne onako kako A postoji za sebe (usp. Frank, 2014: 131).¹⁰ Ono „utoliko što“, koje je reduplikacija, bit će dovršeno drugom strujom utjecaja, „starom logikom“.

- c) Konačno, Kantova teorija o organizmu kao uzroku i posljedici samoga sebe, nadograđuje se na ideju duše svijeta. Potonje je udvajanje božanske ideje, a također je i forma cijeloga materijalnog svijeta. Ako je svijet živo biće s formom i materijom, on je „sustav sustava“, totalitet koji obuhvaća manje totalitete, od kojih je svaki samozatvoren sustav. Unutar takva sustava ne može se postaviti nikakav vanjski uzrok. Umjesto toga, krajnji je uzrok pojedinačnih dijelova sustava cjelina. Prema jeziku Schellingove rasprave *O biti slobode*, dijelovi bi bili *explicatio* onoga čega je cjelina bila *implicatio*. U ovome kontekstu, temelj (*Grund*) je uvijek samo relativan izraz identiteta: temelj jednoga mikrokozmičkog sustava mora također biti dio makrokozmosa. Također se podrazumijeva da su dijelovi i cjelina *ekviprimordijalni*: jedan ne prethodi drugome na apsolutno linearan način; umjesto toga oni se međusobno doraduju.¹¹

Os Leibniz – Ploucquet

Jednako važan za formiranje Schellingova shvaćanja identiteta niz je razvoja u logici koji idu od Leibniza preko Wolffove škole racionalizma do Gottfrieda Ploucqueta. Potonji je bio profesor logike na Tübingen Stiftu, a umro je 1790. godine kada je Schelling stigao ondje. Njegovi udžbenici bili su standardno štivo dok je Schelling bio student. Postoji značajno preklapanje s prethodno uspostavljenom osi Platon – Kant. Doista, Schellingova je recepcija onoga što on naziva „starom logikom“, kao što ćemo vidjeti, uvjetovana Kantom.

Leibniz stoji na izvoru ranih modernih pokušaja sustavnoga pristupa načelu identiteta, a jedan element njegova pristupa posebno će snažno utjecati na njemačke idealiste i njihove suvremenike. Taj element proizlazi iz načela nerazlučivosti, koje kaže da „nije istina da dvije supstancije u potpunosti nalikuju jedna drugoj dok se razlikuju *solo numero*“ (Leibniz, 1990: 9). Ovdje Leibniz kombinira logički identitet, jednostavnu tvrdnju $s = p$, s višim redom

¹⁰ U radu *Zur Geschichte der neueren Philosophie*, Schelling sam koristi pojam *reduplicatio*, usp. Schelling, 1861: X, 103.

¹¹ Za Marka Thomasa to je odstupanje od poimanja temelja (*Grund*) kao „sve iz jednog“ prema jednoj od „višestrukih apsolutnih polaznih točaka“. Primarni (iako ne i jedini) smisao temelja Thomas vidi kao „uvjet mogućnosti“. Usp. Thomas, 2023: 249–250.

identiteta, ontološkim identitetom: broj, sam po sebi, ne može biti princip koji razlikuje jednu supstanciju od druge. U povijesti filozofije ta se zabuna snažno osporavala, među ostalima osporavao ju je David Hume koji je tvrdio da je identitet logički princip koji se ne može naći u prirodi.¹² Usprkos tim prigovorima, Leibnizovo načelo koje je Schelling naslijedio spaja dva smisla identiteta – logički i ontološki, dopuštajući mu da bude temelj brojnih metafizičkih, pa čak i izravno teoloških tvrdnji.¹³

Stoga je u izrazito teološkome smislu Leibniz na početku svoje karijere pokušao pomiriti načelo identiteta s kršćanskom doktrinom Trojstva. Povod je bila polemika s poljskim socinijanskim (to jest, antitrinitarističkim) teologom Andreasom Wissowatiusom koji je u traktatu iz 1665. pod naslovom *De sancta trinitate objectiones quaedam* tvrdio da je pravoslavna tvrdnja da postoje tri osobe u jednome Bogu nespojiva s načelom identiteta.¹⁴ Leibniz će odgovoriti 1669. u svojem djelu *Defensio Trinitatis* u kojemu tvrdi da načelo identiteta zapravo znači *praedicatum inest subiecto*. Predikat je uvijek sadržan u subjektu tvrdnje. Koristeći terminologiju koja se razlikuje od Schellingove, Leibniz već iznosi tvrdnju da se subjekt i predikat odnose kao *intensio* i *extensio*, implikacija i eksplikacija. Između njih postoji obrnuta proporcionalnost: što je veća korespondencija između subjekta i predikata, to je više *impliciranoga* materijala i manje *eksplikanoga* materijala.¹⁵ Što se tiče Trojstva, izjava „Bog je tri osobe“ stoga bi se smatrala dinamičkim razmotavanjem, prijelazom iz božanskoga jedinstva na tri izraza božanske osobnosti. Schelling tu Leibnizovu tvrdnju vidi kao temelj suvremene logike predikata te u raspravi *O biti slobode* kritizira Reinholda zbog toga što nije prepoznao “ono što je već Leibniz, u čijem tragu on sebi predstavlja da hoda, prilikom prigovora Wissowatiusovih rekao o smislu kopule”¹⁶

Leibnizovo stajalište temeljito će sistematizirati tbingenški teolog i logičar Gottfried Ploucquet (*Expositiones Philosophiae Theoreticae*, 1782).¹⁷ Schelling

¹² Hume, 1999: IV.1: „Usudit ću se ustvrditi u obliku opće teze koja ne dopušta iznimke da se znanje o tom odnosu ni u kom slučaju ne postiže zaključivanjem a priori, već da u potpunosti potječe iz iskustva, kad nalazimo da su određeni predmeti stalno međusobno združeni.“

¹³ U tome pitanju slijedim Frank, 2018: 122–124.

¹⁴ Najtemeljitiya povijesna rekonstrukcija rasprave i dalje ostaje Lessing, 1976. Za izvrstan suvremeni prikaz s referencom na Schellinga vidi Neumann, 2010.

¹⁵ Leibniz će nastaviti propagirati logiku *praedicatio inest subiecto* tijekom svoje karijere. Nalazimo zrelu artikulaciju istih argumenata u *Nouveaux Essais sur l'Entendement Humain*, u: Leibniz, 1990: IV/6, no. IV., §8.

¹⁶ Schelling, 1861: VII, 342 / 21. Schelling će nastaviti evocirati Leibniza kao glavni utjecaj na njegovu interpretaciju principa identiteta, na primjer u pismu Georgiju u Stuttgartu, 14. siječnja 1812., Neumann 2010: 108–109.

¹⁷ U: Franz, 2006. Usp. Franz, 2021: 47.

od Ploucqueta nasljeđuje identitetnu teoriju predikacije, to jest koncept da se osnovna struktura identiteta izražava kroz odnos subjekta i predikata ($A=A$, umjesto jednostavno A) te da je identitet najšira moguća uporaba strukture suda $x = y$. Dva su razloga za to, jedan ontološki, a drugi logički. Ontološki je razlog razlika između „Biti“ (*Wesen*) i forme. Za Ploucqueta, supstancija može postojati „u bitnome“, to jest, sama po sebi; ili pak nešto spoznato, to jest, kao otkriveno, kao razumljiva forma. To mu omogućuje da razlikuje između supstancije kao „stvarnog uzroka“ (*causa realis*) i njezine forme, „uzrok znanja“ (*causa cognoscendi*). Ukratko, princip koji prebiva u supstanciji i omogućuje njezinu razumljivost jest forma. Kada razmišljamo o tome kako se supstancija otkriva – ili suvremenim jezikom kazano, kako nam neka postojeća stvar „ x “ postaje spoznatljiva, u prosudbi – treba razlikovati njezinu *intelligibilitas quae* (*Was*), ili ono što ona jest, i njezinu *intelligibilitas qua* (*wodurch*), ili njezino postojanje u odnosu na to kako je spoznatljiva.¹⁸ Logičan razlog za to je kvantifikacija sudova, što podrazumijeva modalni sud ili „redupliciranje“ subjekta. Za Ploucqueta, u pozitivnoj prosudbi (x je y) subjekt i predikat imaju isti opseg (*Begriffsumfang, extensio*). Suditi znači usporediti dva pojma. Ono što „nadmašuje“ usporedbu je negirano. Sudovi su stoga uvijek kvantificirani: „svi lavovi su sisavci“ zapravo znači „svi lavovi su neka od bića koja su sisavci (za razliku od onih koja to nisu)“.¹⁹

Schellingovo shvaćanje prvoga momenta, koji se tiče razlike između „stvarnog uzroka“ i „uzroka spoznaje“, uvjetovano je njegovim čitanjem Kanta. Vjeran dobro poznatoj tvrdnji da bitak (*Sein*) ne može biti realan predikat, Kant vidi bitak kao vrstu postavljanja ili afirmacije koja se samo po sebi ne može analizirati (usp. Kant, 1902: A 598, ali i puno ranije u Kant, 1911: 70–73). U Ploucquetovim terminima, sama činjenica predikacije je *quae* ili *quodditas* koja ne govori ništa o *qua* ili *quidditas*. Postojanje nije „što“ čiji se sadržaj može analizirati, već apsolutna tvrdnja, jedno „to“ kroz koje predikativna struktura postaje moguća. To će oblikovati osnovni aspekt Schellingova razmišljanja koji će ga pratiti tijekom cijele karijere: matrica za izražavanje suda je formula identiteta, $A = A$, ali identitet uvijek zahtijeva temelj (*Grund*) koji je apsolutno stvaran i prethodi svoj predikaciji. Može se tvrditi (kao što je tvrdio Manfred Frank) da je ovo osnovna realistička crta koja definira Schellingovu

¹⁸ Frank misli da je Schelling jednostavno prisvojio ovaj pojam bez razlikovanja. Frank, 2018: 194, 257.

¹⁹ Usp. Gottfried Ploucquet, *Expositiones* §§7 i 8 (u: Franz, 2006). Moje tumačenje malo se razlikuje od tumačenja koje daje Frank, 2018: 257–278.

ontologiju prema kojoj stvarno uvijek mora prethoditi idealnomu (usp. Frank, 2014: 130 i Schelling, 1861: III, 227, 262).²⁰ Ali ovo je ujedno točka u kojoj se vidi Schellingovo čitanje tradicije „stare logike“ Leibnizovim očima: osnovne strukture klasične metafizike imaju i logičku i ontološku valjanost. Stoga je u duhu Aristotela da Schelling može reći *Individuum est ineffabile*:²¹ pojedinačnost nije moguće ekstrapolirati u domenu spoznatljivoga jer se pojedinačnost ne može definirati.

Drugi je moment koji Schelling nasljeđuje od Ploucqueta razlika između *quae* i *qua*, „Was“ i „wodurch“, utoliko što se ti termini odnose na kvantifikaciju suda. Kada Ploucquet tvrdi da „svi lavovi su sisavci“ što u konačnici znači „svi lavovi su neka od bića koja su sisavci“, on se poziva na isti onaj „utoliko što“ tip modaliteta koji će Schelling nazvati reduplikacijom. U raspravi *O biti slobode* on će to nazvati „starom logikom“. Epitet je prikladan: pronalazimo primjere kod Leibniza (usp. Leibniz, 1990: IV/4, n. 241) i možemo ih pratiti unatrag do Aristotela (usp. Aristotel, 1981: I.38; Bäck, 1982). Primjer bi bio: „*Utoliko što* je konzul, Fabije Maksim ima autoritet nad svojim ocem. Ali *utoliko što* je sin, Fabijev otac ima autoritet nad njim.“ Subjekt, Fabije Maksim, također služi kao svojevrsni supstrat koji je „redupliciran“, prvo kao konzul, a zatim kao sin.

Ova vrsta silogizma provlači se kroz sva Schellingova djela. Ona određuje, između ostaloga, dualizam prirode i duha. Priroda prethodi duhu i u određenoj smislu priroda *jest* duh, utoliko što je duh neka vrsta formalnoga principa i teleološki završetak prirode. Ali dok je tranzitivni oblik oba elementa spojiv, priroda *kao* priroda po definiciji *nije* duh, a duh *kao* duh po definiciji *nije* priroda. Vraćajući se na teološka porijekla ovoga pitanja kod Leibniza, može se na sličan način reći Otac je Bog, Sin je Bog i Duh Sveti je Bog, ali Otac nije ni Sin ni Duh itd.

Glavni su momenti u osi Leibniz – Ploucquet stoga sljedeći:

- a) Leibnizova tvrdnja *Praedicatio inest subjecto* koja je izvor Schellingova dinamičnog opisa identiteta u raspravi *O biti slobode* kao *implicatio/explicatio* i *antecedents/consequens*. Ta je tvrdnja razrađena u kontekstu teološke rasprave, što znači da sadržava (ako ne i miješa) i logičke i ontološke aspekte koje preuzimaju Schelling i drugi njemački idealisti.

²⁰ To je, dakle, upravo ono što će stari Schelling nazvati „višim empirizmom“.

²¹ Aristotel, 1985: VII.15, 1039b27– U prijevodu Tomislava Ladana: „Zbog toga nema ni idredbe ni dokaza pojedinačnim osjetilnim bivstvima, jer imaju tvar koje je narav takva te može i bivati i ne bivati.“

sti. Schellingova se logika stoga koristi posebnim načinom tumačenja odnosa subjekt – predikat pri strukturiranju odnosa subjekt – objekt. Upravo će kombinacija tranzitivnoga odnosa implikacija – eksplikacija, kao i ambivalentnost logičkoga i ontološkoga, omogućiti da se načelom identiteta koristi za afirmaciju tvrdnji poput „Bog je tri osobe“ (Leibniz) ili „Bog je sve stvari“ (Schelling).

- b) Razlika između apsolutnih i relativnih vrsta predikacija izražena kroz *qua* i *quae*. To će dovesti Schellinga do tvrdnje da postoji nešto praiskonsko u biću (to jest, stvarnome) što kasnija refleksija nikada ne može postići. To ukazuje na snažnu vezu načela identiteta i razlike koji su sada prepoznati kao bitni elementi Schellingove uporabe logike predikacije. Ali više od toga, ovdje se već vidi kretanje prema prepoznatljivoj distinkciji u raspravi *O biti slobode*, a riječ je o unutarnjem dualizmu u Bogu između temelja (*Grund*) i postojećega (*Existierendes*). Božji je unutarnji razlog stvaran, temeljan, različit od svih činova diskurzivnoga mišljenja (*Verstand*) i propozicijsko-predikacijskoga oblika kojim se ono služi. „Postojanje“, u kontekstu rasprave *O biti slobode*, vrsta je otkrića stvarnoga unutar diskurzivne domene idealnoga, a pojava oblika postojanja (*Existierendes*) iz temelja neka je vrsta otkrivenja, kompleksnija verzija *praedicatio inest subjecto* (usp. Thomas, 2023: 11).

Digresija: Leibnizovska logika i teozofske predodžbe. Nakon dolaska u München, Schelling započinje raspravu uživo s Franzom von Baaderom o teozofskim temama. Odnos je bio obostrano obogaćujući. Schelling upoznaje Baadera s Oetingerom; Baader nudi Schellingu sustavnu i uvjerljivu interpretaciju Jacoba Boehmea. Prijem Boehmea u Njemačkoj osamnaestog stoljeća bio je obilježen napetošću oko toga mogu li se Boehmeove predodžbe opisati prema logici škole Leibniza i Wolffa. Dugotrajni dijalog s Baaderom dovest će do Schellingova vlastita pokušaja toga pomirenja. Osobito u pogledu logike razloga i odnosa između temelja (*Grund*) i razuma (*Verstand*), Schelling je mogao primijeniti Boehmeove predodžbe na svoje kreativno čitanje „stare logike“ (usp. Neumann 2012).²²

²² Za utjecaj Baadera i Boehmea na raspravu *O biti slobode* vidi Zovko, 1996. Koristan je stav Marka Thomasa koji piše „Razlog“ je stoga ključni pojam za dvije vrlo različite struje njemačkog razmišljanja: (1) racionalistička struja koja se bavi pružanjem razloga i (2) mistična struja koja se bavi otkrivanjem onoga što je skriveno od naših svakodnevnih načina razmišljanja“ (Thomas, 2023, 1). Na kraju treba istaknuti da drugi dijelovi rasprave *O biti slobode* koji nisu obrađeni ovdje imaju jače Boehmeove elemente.

- c) Kvantifikacija prosudbe u Ploucquetu, koja se vraća na „staru logiku“ ili posebnu vrstu propozicije koja seže unatrag sve do Aristotela. To je ono što će Schelling nazvati „reduplikacija“, logička struktura koja je već bila ontološki prisutna u njegovoj interpretaciji Platonove duše svijeta. To uključuje udvajanje subjekta u propoziciji pomoću izraza *ukoliko što*. Rezultat je modalna propozicija: *ukoliko što je $m, s = p$* . Takvo modalno poimanje identiteta zahtijevat će jednako fleksibilno poimanje načela temelja, poimanje koje nadilazi načelo dovoljnoga razloga. Uvjeti mogućnosti za „s“ kao „m“ mogu se razlikovati od uvjeta mogućnosti za „s“ kao nešto drugo.

LOGIKA TEMELJA (*GRUND*)

Sada imamo naznaku kako Schelling razumije tvrdnju „Bog je sve stvari“. Ako netko tvrdi „Sve su stvari imanentne Bogu, stoga funkcioniraju prema apsolutnoj potrebi koju diktira cjelina“, on shvaća identitet kao *Einerleiheit*, odnosno kao jednostavnu istovrsnost koja zanemaruje odnos umatanja i razmatanja koji predstavlja vrstu dinamičkog kretanja. Takvo dinamičko kretanje podrazumijeva suradnju načela dovoljnoga razloga i načela identiteta, ali samo kada je dovoljan razlog pravilno shvaćen. Ono što postoji ima dovoljan razlog za svoje postojanje, odnosno temelj (*Grund*). Taj se razlog *može* odnositi kao uzrok prema učinku, ali ne isključivo niti primarno: njihov odnos vođen je načelom identiteta shvaćenim kao umatanje i razmatanje. Temelj utemeljuje identitet, ali on je i sam po sebi izraz identiteta. Oni su povezani jedno s drugim na temeljan način. Schelling piše:

Ovaj princip ne izražava jedinstvo, koje okrećući se u krugu jednoobraznosti [*Einerleiheit*], ne bi bilo progresivno, i zato bi samo bilo neosjećajno i neživo. Jedinstvo ovoga zakona jest neposredno stvaralačko. Već u odnosu subjekta spram predikata pokazali smo odnos razloga spram posljedice, i zakon razloga (temelja) [*Gesetz des Grundes*] zato je isto tako izvoran kao i zakon identiteta. Ono vječno mora zbog toga neposredno, i tako kako je ono u sebi samome, biti i temelj [*Grund*] (Schelling, 1861: VII, 345–346/23).

U kontekstu rasprave o panteizmu, mogli bismo reći da je Bog kreativni totalitet, konačna sloboda koja je uvjet mogućnosti svih drugih vrsta slobode. Poput duše svijeta u Schellingovu komentaru na *Timej*, on je živi, dinamični makrokozmos s pokretnim dijelovima; ti su dijelovi sami po sebi mikrokozmički totaliteti koji funkcioniraju prema slici cjeline. Drugim riječima, nešto može biti *ovisno* na jednoj razini – to jest, biti izvedeno iz totaliteta – a *neovisno* na drugoj razini. To je izravna primjena modalnih silogizama takozvane „stare logike“. Ovdje je „najpravednija sveza“, *desmos* o kojemu Platon govori, zapravo sam Bog: ako je Bog temelj svih stvari, onda su sve stvari koje nisu Bog umotane u njemu *utoliko što je temelj*. Jedini oblik jedinstva između ta dva pojma mora biti sam Bog. Bog je subjekt kao temelj, on je jedinstvo kao kopula i on je predikat „*utoliko što...*“.²³

Fatalističko poimanje panteizma koje negira ljudsku slobodu stvari vidi drugačije; ono tumači razlog kao jednostavnu uzročnost u kojoj učinci nalikuju svojem uzroku. To implicira sliku *consequensa* kao nečega izvanjskog temelju, kao mehaničku derivaciju koja može igrati samo jako specifičnu (i vanjsku) ulogu: dodajte još jedan skup mehanizama satu, na primjer kazaljku za sekunde uz kazaljke za minute i sate, pokretat će ju već postojeći mehanizmi sata – ona je vanjska i služi vrlo specifičnoj funkciji od koje ne može odstupiti i koja ne utječe na cjelinu. Schellingova tvrdnja je da kada netko primijeni ovu mehaničku logiku na stvari koje su žive, ona pogrešno predstavlja vrste temelja i identiteta koji su tu na djelu, tj. način na koji su dijelovi integrirani u cjelinu.

REZULTAT LOGIKE TEMELJA: UNUTARNJI DUALIZAM U BOGU

Poimanje Boga kao makrokozmosa u kojemu su utemeljeni manji, autonomni organizmi evocira ideju o nekoj vrsti unutarnje diferencijacije u Bogu. Schelling će tvrditi da za to već postoji presedan u njegovim ranijim djelima: „Prirodna filozofija našeg vremena prva je u znanosti unaprijedila razliku između bića [*Wesen*] utoliko što postoji [*sofern es existiert*] i bića utoliko što je samo temelj postojanja [*sofern es bloß Grund von Existenz ist*].“ U svim obli-

²³ To je također stav Marka Thomasa koji on argumentira pozivajući se na wurzburgški sustav identiteta (Thomas, 2023: 83). Usp. Schelling, 1861, VI, 64.

cima stvarnosti postoji dvostrukost.²⁴ To je činjenica koja je utvrđena (ali ne i dovoljno razvijena) u djelu *Darstellung* iz 1801. godine (usp. Schelling, 1861: IV, 203–204). Sada Schelling tvrdi da ako se razlika odnosi na sva bića (*Wesen*), prije svega je treba pripisati Bogu, s obzirom na to da je njegov „makrokozmički“ status taj koji utiskuje razliku na sve druge stvari. To znači da dok sva pojedinačna bića postoje neovisno, ona u konačnici imaju svoj temelj u Bogu. U jednome pogledu, ona *jesu* Bog, ali u drugome važnom pogledu, kategorički *nisu*.

Osnovne strukture te razlike proizlaze iz logike temelja i identiteta koje smo već uspostavili. To postaje jasno ako pobliže ispitamo razliku napravljenu u gore navedenome citatu. Čitajući to, mogli bismo se zapitati na koji se način razlika između *temelja* i *postojanja* odnosi na Boga. Važno je da je Bog opisan kao pojedinačni entitet u općem smislu, *Wesen*.²⁵ Ovo biće (*Wesen*) prikazano je na dva različita načina: *utoliko što* postoji i *utoliko što* je temelj vlastita postojanja.²⁶ *Wesen*, „x“ je u jednom pogledu ono što postoji u jednome pogledu, a u drugome je pogledutemelj vlastita postojanja. Razumijevanje logičke strukture pomaže nam pravilno definirati pojmove. Postojeće biće „x“ može se pojmiti ili kao *postojanje* ili kao temelj njegova *postojanja*. Razlika u terminologiji ovdje je ključna: *postojanje* u prvoj instanci i *postojanje* u drugoj instanci nisu jedan te isti pojam. Razlika, dakle, nije između temelja postojanja *općenito* i postojanja *općenito*, nego između temelja postojanja *općenito* i nekoga stvarno *postojećeg* entiteta (to jest, *Seiendes* ne *Sein*). Kada bi razlika bila tek između postojanja i njegova temelja, tada bi se razlika između bića kakvo nam je dostupno (kako se pokazuje) i bića u svome unutarnjem ustrojstvu urušila, a razlika stvarno/idealno bila bi dokinuta. Međutim, kako stvari stoje, temelj je ono što nečemu dopušta da *postoji*. Kada bi to dopuštalo postojanje, tada bi se jednostavno cijeli Schellingov logički aparat modaliteta, dinamičkoga identiteta i makrokozmosa/mikrokozmosa urušio: bili bismo gurnuti natrag u svijet jednoličnosti (*Einerleiheit*) i uzroka i učinka – drugim riječima, natrag u Spi-

²⁴ Heidegger to posve jasno ističe, nazivajući to *Seynsfüge*. Usp. Heidegger, 1988: 188.

²⁵ Netko bi mogao biti u iskušenju prevesti *Wesen* kao „bit“, budući da se oba pojma odnose na grčku riječ *ousia*. No, u njemačkome jeziku izraz je višeznačan. Može se doista upotrijebiti za označavanje biti (npr. *das Wesen des Christentums*, „bit kršćanstva“), ali se također može upotrijebiti za označavanje pojedinačnoga bića. Schellingova je misao duboko vezana za njemački jezik, a on se ponekad poigrava s tom višeznačnošću. Postoji dakle smisao u kojemu *Wesen* upućuje na stvar prema njezinim najosnovnijim karakteristikama. Predložio bih da se 1809. godine odnosi na živo biće ukoliko je ono ravnodušno prema njegovu otkrivenju (to jest, njegovoj razumljivosti za nas), to jest, ravnodušno prema njegovim realnim i idalnim aspektima.

²⁶ To nas podsjeća na prethodni primjer „tijelo je plavo“, što znači „ono isto što jest ovo tijelo, jest, makar ne u istome pogledu, i plavo“ (vidi gore bilj. 4).

nozin mehanički determinizam.²⁷ Dokaz za tu tvrdnju nalazi se u Schellingovoj naknadno objavljenoj korespondenciji s Eschenmayerom. Doista, potonji je napravio upravo ovu pogrešku koju Schelling sad odlučno ispravlja: „Uopće nisam govorio o razlici između postojanja i temelja postojanja, nego o razlici između *postojanja nečega* [*Existierenden*] i temelja postojanja [*Grund zur Existenz*]“ (Schelling, 1861: VII, 164). Ili drugom prilikom: „Jer temelj postojanja [*Grund zur Existenz*] može jedino biti temelj *postojanja nečega* [*Existieren*], čisto kao takav, a ne temelj onoga što postoji [*was existiert*], što, kao što sam već pokazao, su dva pojma koji su posve različiti“ (Schelling, 1861: VII, 172). U konačnici, ta razlika između postojanja i *postojećeg* još je jedan način izražavanja razlike između stvarnoga i idealnoga, ili da upotrijebimo pojmove koje će Schelling kasnije prisvojiti (u *Stuttgartskim predavanjima* i *Dobima svijeta*), *Sein* i *Seiendes* (usp. Schelling, 1861: VII, 430). Taj posljednji skup pojmova pojačava središnju temu Schellingove ontologije, već vidljive u Ploucquetovoj logici: činjenica *da* nešto postoji, njegova sirova stvarnost (*Wirklichkeit*) prethodi njegovoj mogućnosti da bude bilo što posebno (*Möglichkeiten*) (usp. Schelling, 1993: 125).²⁸

Za Schellinga to nije samo teorijska razlika, već predstavlja ono što je Friedrich Hermann prikladno nazvao „unutarnji dualizam“ u Bogu (Hermann, 1994: 85). Budući da ne postoji ništa prije ni izvan Boga, ta dva elementa moraju nužno biti *u* njemu. Kao i duša svijeta, Bog je živo biće. I poput Kantova organizma, Bog je ujedno svoj vlastiti uzrok i svoj vlastiti učinak: temelj njegova života je u njemu samome (usp. Schelling, 1861, VII: 359/54). Schelling će naposljetku iste argumente ponoviti i na razini praktičnoga uma, tvrdeći da je izvor mogućnosti slobodnoga izbora da se počini zlo Božji temelj (*Gottes Grund*) – s dvostrukom napomenom da je ovaj temelj samo uvjet mogućnosti zla, a ne uzrok zla te da je taj uvjet mogućnosti odvojen od Boga kao postojećega bića (*Existierendes Wesen*). Za naše potrebe, ono što je ovdje bitno uočiti jest da obrazac uspostavljen u Schellingovoj logici temelja već sadrži većinu potrebnih elemenata za razradu ideje Božjega unutarnjeg dualizma, i potom za razradu „idealističkih“ aspekata filozofije koja odatle proizlazi: volja, osobnost i prije svega sloboda za dobro i zlo. Ako je rasprava *O biti slobode* „dugi pogled

²⁷ Ta „razlika unutar razlike“ jasno je i izričito navedeno u Thomas, 2023: 126–132. Čini se da je ona implicitno prisutna u Hermann, 1994: 85–98; i također kod Thomasa Buchheima u Schelling 2011: Schelling, 2011: uvod urednika, *xiii*. Buchheim razlikuje *Grund der Existenz* i *Existierendes Wesen*.

²⁸ Frank čak ide toliko daleko da kaže da bi se i Schelling i Hölderlin mogli složiti s Sartreovom izrekom „postojanje prethodi biti“. Usp. Frank, 2018: 198–199.

unatrag“, on je to s jednom bitnom razlikom. Daleko od toga da zastupa mehanistički svjetonazor, riječ je o filozofiji čija osnovna struktura ne izgleda kao logička formula, već kao živi organizam. Kao što Schelling piše: „Cijela nam priroda kazuje da ona nipošto nije tu pomoću puko geometričke nužnosti; u njoj nije samo čisti temelj (*Grund*), nego osobnost i duh“ (Schelling, 1861, VII 359/54). Stara logika time je oživjela i odlučno će preobraziti Schellingova razmišljanja.

LITERATURA

- ARISTOTEL. (1981). *Analytica Priora et Posteriora*. Ross W. D., L. Minio-Paluello (ur.). Oxford: Oxford Classical Texts.
- ARISTOTEL. (1985). *Metafizika*. Zagreb: SNL.
- BÄCK, A. (1982). Syllogisms with Reduplication in Aristotle, *Notre Dame Journal of Formal Logic*. 23 (4): 453–458.
- FRANK, M. (2014). „Identity of Identity and Non-Identity“: Schelling’s Path to the „Absolute System of Identity“. U: Ostaric, L. (ur.). *Interpreting Schelling: Critical Essays* (120–144). Cambridge: Cambridge University Press.
- FRANK, M. (2018). „Reduplikative Identität“. *Der Schlüssel zu Schellings reifer Philosophie*. Stuttgart – Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- FRANZ, M. (2006). *Studien und Materialien zur Geschichte der Philosophie*. Hildesheim: Georg Olms.
- FRANZ, M. (2012). *Tübinger Platonismus: Die gemeinsamen philosophischen Anfangsgründe von Hölderlin, Schelling und Hegel*. Marburg: Francke.
- HEIDEGGER, M. (1988). *Schelling: Vom Wesen der menschlichen Freiheit*. (Sommersemester 1936). *Heidegger Gesamtausgabe* 42. Schlüßer I. (ur.). Frankfurt-am-Main: Vittorio Klosterman.
- HERMANNI, F. (1994). *Die letzte Entlastung. Vollendung und Scheitern des abendländischen Theodizeeprojektes in Schellings Philosophie*. Wien: Passagen.
- HUME, D. (1999). *An Enquiry Concerning Human Understanding*. Beauchamp, T. (ur.). Oxford: Oxford University Press. U prijevodu I. Vidana. (2023). *Istraživanje o ljudskom razumu*. Zagreb: Jesenski i Turk.
- KANT, I. (1902). *Kritik der reinen Vernunft (Akademieausgabe)*. Berlin: Reimer.
- KANT, I. (1911). *Der einzig mögliche Beweisgrund zu einer Demonstration des Daseins Gottes (Akademieausgabe)*, I/2. Leipzig: Insel.
- KANT, I. (1913). *Kritik der Urteilskraft (Akademieausgabe)*, I/5. Berlin: Reimer. Prilagođeni prijevod V. Sonnenfelda. (1957). *Kritika rasudne snage*. Zagreb: Kultura.
- LEIBNIZ, G. (1990). Discours de métaphysique. U: *Sämtliche Schriften und Briefe*, VI/4. Berlin-Brandenburgischen Akademie der Wissenschaften – Akademie der Wissenschaften in Göttingen (ur.). Göttingen.
- LESSING, G. (1976). Des Andreas Wissowatius Einwürfe wider die Dreie-

- nigkeit. U: Göpfert, H. (ur.). *Werke*, VII: *Theologiekritische Schriften I und II*. (198–225). Munich: Carl Hanser.
- NEUMANN, H. (2010). Bemerkungen zu Schellings Rekurs auf die Leibniz'sche Identitätslogik in der Freiheitsschrift von 1809: Versuch einer Interpretation. U: *Internationales Jahrbuch des Deutschen Idealismus*. 8: 106–129.
- NEUMANN, H. (2012). Die Rezeption des englischen Böhmissmus im Leibniz-Wolffianismus (Canz, Ploucquet, Schelling sen.). U: Kühlmann, W., F. Vollhardt (ur.) *Offenbarung und Episteme, zur europäischen Wirkung Jakob Böhmes im 17. und 18. Jahrhundert (479–511)*. Berlin: de Gruyter.
- PLATON. (2017). Timej. U: Barbarić, D. *Skladba svijeta. Platonov Timej* (54–248). Preveo D. Barbarić. Zagreb: Matica hrvatska.
- SCHELLING, F. (1861). Philosophische Untersuchungen über das Wesen der Menschlichenfreiheit. U: Schelling, K. F. A (ur.). *Sämmtliche Werke*, VII (333–416). Stuttgart. U prijevodu B. Despota. (1985). Schelling, F. W. J. *O bitstvu slobode*. Zagreb: Cekade.
- SCHELLING, F. (1946). *Die Weltalter. Fragmente. In den Urfassung von 1811 et 1813*. Schröter, M. (ur.), München: Biederstein und Leibniz.
- SCHELLING, F. (1993). *Philosophie der Offenbarung 1841/42*. Frank, M. (ur.). Frankfurt-am-Main: Suhrkamp.
- SCHELLING, F. (1994). *Timaeus (1794)*. Buchner, H. (ur.). Stuttgart – Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- SCHELLING, F. (2011). *Philosophische Untersuchungen über das Wesen der menschlichen Freiheit [1809]*. Buchheim, T. (ur.). Hamburg: Felix Meiner.
- THOMAS, M. (2023). *Freedom and Ground: A Study of Schelling's Treatise on Freedom*. Albany: SUNY.
- ZOVKO, M. (1996). *Natur und Gott: Das wirkungsgeschichtliche Verhältnis Schellings und Baaders*. Würzburg: Königshausen und Neumann.

SCHELLING'S LOGIC OF GROUND IN 1809

Matthew NINI

The University of Freiburg

ABSTRACT

KEYWORDS:

*Schelling; Freedom Essay;
Principle of identity;
Pantheism; German
Idealism*

Schelling's seminal 1809 Freedom Essay is an answer to perceived accusations of pantheism, and therefore an occasion for Schelling to rethink his own monism or "All-Einheitslehre." In an attempt to creatively reinterpret the pantheist trope expressed by the phrase "God is all things," Schelling will consecrate the opening pages of his Freedom Essay to a rereading of the principle of identity. This paper seeks to elucidate the development of Schelling's theory of identity, paying particular attention to its oldest sources, especially Plato's theory of the "soul of the world," Kant's teleology, and Gottfried Ploucquet's logic. It will argue that Schelling gives equal importance to the theory of identity, and a revised version of the principle of sufficient reason, which we will call "the principle of ground." This will give rise to the foundational distinction of the 1809 Essay, the idea of God having a ground that is in him, but not to be confused with him insofar as he exists. To say that "God is all things" is therefore a description of how parts and wholes interact in an organic system, or more specifically, how microcosmic systems relate to the overarching macrocosm to which they belong.

Does the Teaching Strategy Affect Understanding the Concept of the Balance of Nature?

Mila BULIĆ

Faculty of Humanities and Social Sciences Split

Igor JELASKA

Faculty of Kinesiology Split

Ines BLAŽEVIĆ

Faculty of Humanities and Social Sciences Split

UDK: 37.091.33:3/5

DOI: 10.15291/ai4692

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 3.9.2024.

ABSTRACT

KEYWORDS:

balance of nature, teaching methods, teaching Science and Social Studies

Understanding and sharing knowledge about the balance of nature in living communities is essential for the survival of humanity. In the research, we wanted to examine whether teaching strategy affects the conceptual understanding of the balance of nature among fourth graders. In doing so, fourth-grade elementary school students were randomized in three groups where the same teacher taught the first group about the balance of nature relying on presentation alone, the second group watched a video along and listened to the teacher's presentation without additional explanations, while the third group had a guided video viewing accompanied with explanations. Students' knowledge was tested before and after the education. Using a two-way factorial ANOVA, no significant differences between groups were identified in knowledge on living communities, whilst education appeared to be effective for both. This indicates that collaborative learning and active cooperation of students are important and help students gain the required conceptual understanding of certain contents without ICT support.

INTRODUCTION

The concept of the balance of nature is taught in the following science-based classes: Science and Social Studies, Science, Biology, and Geography. The curriculum of the subject Science and Social Studies (Ministry of Science, Education and Youth, 2019) defines the subject area by describing what children should be taught in the first four grades of elementary school: "...different living beings are organized into communities where they meet their needs and fulfil their roles... In the constant development of the living world undergoing constant changes, it is important to notice the interdependence of humans and all other organisms and the environment. Through their actions, humans often disrupt the balance of nature, leaving visible consequences. Their actions should be in accordance with sustainable development." The curriculum contains four basic concepts (Organization of the world around us, Changes and relationships, The individual and the society, and Energy) with descriptions of the educational outcomes the student should achieve when learning about living communities and the balance of nature. The outcome to be achieved in Grade 3 is to be able to draw conclusions on changes and relationships in nature and the mutual dependence of living beings using examples from student environment and highlighting the interdependence of plants, animals and humans. In Grade 4, by learning about the concept of *Organization of the world around us*, students should draw conclusions about the organization of living communities. It is recommended that students should explore living communities during out-of-school classes. Within the concept of *Changes and relationships*, students should be able to describe the importance of a responsible relationship toward nature to protect the living world and evaluate the impact of humans on plants and animals and their role in the preservation of endangered and protected species. Moreover, students should be able to analyse and connect living conditions and the diversity of living beings in different habitats and describe cycles in nature, living communities and nutritional relationships. Again, it is recommended that living communities be explored during field classes.

An analysis of textbooks for Grade 4 of elementary school, approved by the competent Ministry of Science and Education of the Republic of Croatia, shows that the topic of living communities, relationships in them, and the balance of nature (BN) is treated in different ways. Some textbooks only list animals, their characteristics (appearance, diet), and plants without explaining the balance of

nature in a particular living community. The concept of the food chain is mentioned, where its participants are described using the terms plants, herbivores, carnivores and omnivores, accompanied with a photo representation of the food chain and food web. The textbooks contain a simple description of the life cycle of plants and animals and give an example of invasive species introduced by humans that cause damage to a certain animal community. Only one textbook (Štambak et al., 2021) features a separate lesson *The organization of the living world* with descriptions and graphical representation of the two fundamental relationships among living beings: reproduction and nutritional relationships. Furthermore, only the aforementioned textbook, in addition to the detailed explanation of life cycles and living communities, includes a lesson on nutritional relationships and the balance of nature. The Lotka-Volterra model was used to illustrate the topic, and the concept of the balance of nature or ecological balance was explained in detail and illustrated with figures (predator-prey model), adding that humans also affect the ecological balance through their actions.

The term balance of nature or ecological balance refers to the theory according to which ecosystems are usually in homeostasis, so a minor change is corrected by a negative feedback loop to bring the system back to balance (Root, 2019). Ecosystems are described as a set of populations in a certain habitat that are in a nutritional relationship (Van Valen, 1973; Cutter-Mackenzie and Smith, 2003; Vannevel and Goethals, 2020). In their descriptions of ecological balance, ecologists tend to use theories of catastrophe and chaos because constant disturbances lead to dynamic changes in nature (Simberloff, 2007). Populations of predators and prey are interdependent, and their sizes change depending on the relationship between the population and its food source, as shown by the dynamic balance model made by Alfred Lotka and Vito Volterra (Botkin, 2012).

The theory of ecological balance has been promoted in public by many organizations for the protection of the environment and animals, and the balance of nature is one that occurs naturally, without human influence (Botkin, 2012). It is precisely the basis of biological education to give students a scientifically correct representation of the image of nature. An example of a long-observed predator-prey relationship was recorded in North America from 1959 to 2010, where a dynamic balance of nature was described on the relationship between wolves and moose. Botkin (2012) states that the predator's goal is to regulate the prey's population size, and in the presence of predators, the Lotka-Volterra model occurs (Berryman, 1992).

THE EFFECTIVE TEACHING METHODS

The concept of the balance of nature is taught in schools around the world. In Dutch schools (Hallstrom, 2019), some textbooks mention the self-regulation of the ecosystem, with the prevailing concept of a stable balance of nature, probably because when imagining a stable and balanced ecosystem, students find it easier to understand what happens once the balance is disturbed. In secondary school, it is important to learn about dynamic balance because nature is constantly changing. All textbooks mention disorders that can be caused by humans, and the concept of self-regulation is rarely encountered in textbooks.

Through various activities, people damage ecological systems and disrupt the balance of nature, which can nevertheless be restored to its original state with positive activities (Rumambi, Assa and Wibisono, 2021; Hill and Nelson, 2011). One of the reasons why people cause damage can be their ignorance, and this is why additional efforts should be invested in the education of young people. There are several pedagogical models that can be used to promote environmental education in elementary school. Some authors (Dobson, 2003; Pallett, 2017) emphasize environmental awareness, while others point to environmental knowledge (Frick, Kaiser and Wilson, 2004), which can be developed through formal, non-formal and informal education. Most importantly, along with receiving proper and effective environmental education, students should actively participate in preserving the environment (Hadjichambis and Reis, 2020). This confirms the importance of education in understanding the consequences of actions and shaping positive environmental awareness (Jeladze, Pata and Quaicoe, 2017). Although many textbooks include teaching content about ecosystems and children do learn about preserving the balance of nature, this is not entirely successful, because destructive activities still exist today. Even the 2030 Agenda (United Nations, 2016) of sustainable development says that we should provide quality education while protecting plants and animals; that is, the nature around us. To develop ecological awareness among students, it is necessary to use effective teaching strategies, and the teaching material itself should provide students with enough information for correct actions and conclusions, whether they learn about living communities and ecological systems in or outside the classroom using different work methods and learning models (Fonseca, Conde and García-Peñalvo, 2018).

Paul Freire's eco-pedagogy (Freire, 2000) advocates the involvement of citi-

zens in environmental issues with the adoption of participatory pedagogy, and thus it is important to actively involve students when discussing such topics during classes. Problem-based learning (PBL) is a socio-constructivist teaching and learning strategy where students solve real environmental problems while acquiring knowledge (Reynolds and Hancock, 2010). Of course, collaborative activities (collaboration) also improve learning (Balažinec, Radanović and Bulić, 2024), because collaboration is necessary for solving a wide variety of environmental problems (Laal and Ghodsi, 2012) and critical reflection. This has proven to be a good strategy and is used by teachers in primary education. When choosing a teaching strategy, it is necessary to consider the teacher's strengths and experiences, students' needs and experiences, the content of the material being taught and the learning objectives (O'Reilly, Wang and Sabatini, 2019). Environmental topics can be taught outdoors, during field classes or in the classroom. If teaching takes place in the classroom, the abilities and competencies of the teacher are foregrounded. The teacher is the creator of the teaching process, and needs to prepare teaching materials, select the most effective teaching methods (verbal, visual or practical) in a particular lesson stage and maintain students' motivation and attention. All of the above requires finding effective active learning strategies to increase students' knowledge about ecosystems (Amend and Salamat, 2003).

Nowadays, research-based and problem-based classes have been replacing lecture classes with the increasing support of ICT (Fernández-Batanero et al., 2021). It has been shown that by using a computer during a virtual walk-in nature, students in Slovenia have become aware of the need to preserve nature and learn about the balance of nature (Puhek, Perše and Šorgo, 2019), which indicates that multimedia materials are useful for gaining knowledge in natural sciences. A teacher who uses a wide variety of multimedia content directs the student's attention to the important part. By choosing the teaching method of video presentation, students are placed in the context of active learning, i.e. open teaching, and this results in the constructive creation of students' knowledge. The use of educational videos in classes has numerous advantages, for example, they help in problem-based learning because teaching contents that seem complex, difficult and abstract to solve and understand become simple, interesting and understandable (Wijiasih, Rusdarti and Purwadi, 2019). Octaviantari et al. (2020) claim that videos are interesting and stimulating for students because they combine two components: an auditory component that in-

cludes listening and a visual component that includes watching. By including both components, the student's attention is focused on the teaching content. This is exactly how students are stimulated as their interest in learning increases and their attitudes are affected. This also helps in better understanding and reasoning about certain processes seen in the video (Lange and Costley, 2020). On the other hand, the auditory component, which includes sounds, music, and sound effects, the narrator's voice and speech attracts students' attention, enables the transfer of information and highlights important information.

It can be said that the student's learning experience (Vanlommel et al., 2020) depends on the teacher's decisions and the selection of the correct strategy for class work and methods that require active class participation (Bulić and Blažević, 2022). The teacher should be familiar with the cognitive functioning of her/his students and their abilities and motivation (Eggen and Kauchak, 2013; Bulić and Blažević, 2020). Elaborate use of technological, pedagogic and subject knowledge enables teachers to make decisions about teaching the whole class or have individualized instruction because students should have the chance to learn in the most effective way possible (Mishra and Koehler, 2006).

In this research, we wanted to see if the application of a certain teaching strategy (watching videos) affects the understanding of the concept of ecological balance, and if there is a significant difference if the video is accompanied by teacher's explanations or if the students only watch the video without additional explanations. The aim of the conducted research was to analyze the effectiveness of certain strategies for learning about ecosystems in the classroom. The research hypothesis was set:

There is significant difference in students' knowledge of the balance of nature depending on using videos in classes of Science and Social Studies.

MATERIALS AND METHODS

Participants

Sample used in research consisted of N=52 pupils attending Grade 4 who were randomly assigned to 3 groups (groups 4a, 4b and 4c). Although there was a total of 55 students (32 boys and 23 girls) one boy and two girls were eliminated from the research because they were present only at the first writ-

ten test, and then they were absent due to illness. The final sample therefore consisted of 31 male and 21 female students. Their parents were informed in detail about the aim of the research and gave their written consent. The parents were also informed that their child could withdraw from the survey in any time without any consequences. The entire research was carried out in accordance with the Declaration of Helsinki. The Ethics Committee of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split approved the research implementation protocol.

Instruments

The written knowledge test is an instrument developed for testing the required concept. Validity of the test was checked before the research in direct communication with 6 teachers where each of them had more than 25 years of experience in teaching science. Reliability was assessed on randomly chosen sub-sample of 22 students using the test-retest method. Within-subjects t-test revealed high reliability of data ($p=0.722$).

All students wrote a test about the balance of nature and living communities before starting the research (P1). After the research, they wrote the second test (P2). The test contained seven questions about the living community of the forest and the balance of nature based on the Lotka-Volterra model.

Description of the experimental procedure

The research design was quasi-experimental, pre-test and post-test was written by the control and experimental group. The experimental groups (4b and 4c) had active work methods and collaborative learning with video lessons about the balance of nature and the Lotka-Volterra model, while the control group (4a) had lessons in the classroom based only on active work methods and collaborative learning. Students in 4a learned about the balance of nature, used their textbooks and listened to the teacher to work collaboratively. Due to the possible influence of the teacher competency on student results all three groups were taught by the same teacher.

The research lasted two weeks. Students from all groups wrote the P1 knowledge test during the first school hour, after which they studied for two school hours about the living community of the forest and the balance of nature. This

was followed by a lesson of repetition, and then student knowledge was tested. During the lessons of learning new content, students used active learning and problem-solving methods. They had identical worksheets with problem situations to be solved during lessons of this type. Students in 4a watched no videos, while students in 4b and 4c watched three videos. The first was *Our wild animals*, which is an educational program about stags, roebucks, hinds and does. Students listened to roaring stags and roebucks and watched scenes from the forests of Baranja, produced by Natura Film and the Croatian Hunting Association 2012 (<https://www.youtube.com/watch?v=x7ehV4MseYs>). In the second video entitled *How Wolves Change Rivers* (<https://truenaturefoundation.org/research/how-wolves-change-rivers/>). The importance that wolves had in respect to the entire ecosystem when they returned to Yellowstone National Park after 70 years was explained to students in a simple and appropriate way. The students could observe how the introduction of predators brought the excessive population of large herbivores under control and the system returned to balance in just a few years. Students had the opportunity to understand how important each animal is in the life of a living community (Sustainable Human, 2014). The third video entitled *Intact Nature of Croatia 2010* showed the relationship between bears and does in the forests of Croatia (Naturfilm, 2010) (<https://www.youtube.com/watch?v=2-JGsn986M>). In 4b, the teacher played the videos to the students without additional explanations. In 4c, the teacher accompanied the video with her speech, she talked to the students, asking them to predict what would happen in a certain situation and they actively participated in watching.

Statistical Analysis

Descriptive statistics parameters were calculated for all data: arithmetic mean, standard deviation, minimum and maximum. The data normality was tested using Kolmogorov Smirnov test and it was determined that the results did not deviate significantly from the normal distribution ($p > 0.20$). Furthermore, in order to identify the main effect of within-subjects factor *Group* (4a, 4b, 4c) and main effect of within-subjects factor *Treatment* (P1, P2) and their interaction two-way 2×3 factorial ANOVA was used. Partial eta squared (partial η^2) was used for effect size assessment. The results were considered significant if $p < 0.05$. All statistical calculations were carried out using the data analysis software package Statistica 14.0.0.15 (TIBCO Software Inc., 2020, Palo Alto, CA, USA).

RESULTS

To determine the influence of videos during classes of Science and Social Studies on the knowledge of research participants, i.e. fourth-grade elementary school students, identical written tests P1 and P2 were used. Table 1 shows the results of descriptive statistics of all variables, i.e. tasks by groups (4a, 4b & 4c) for written tests before and after the lesson (P1 & P2). As descriptive indicators, the arithmetic mean, standard deviation, minimum and maximum were calculated.

TABLE 1 Descriptive statistics results for written tests P1 and P2

Q	PP	4a		4b		4c	
		M±SD	Min-Max	M±SD	Min-Max	M±SD	Min-Max
1.	P1	0.65±0.42	0.0-1.5	0.66±0.41	0.0-1.0	0.84±0.60	0.0-2.0
	P2	1.97±0.12	1.5-2.0	1.39±0.61	0.0-2.0	1.50±0.63	0.0-2.0
2.	P1	1.94±0.73	0.5-3.0	1.84±0.41	1.0-2.5	2.00±0.68	1.0-3.0
	P2	2.71±0.40	2.0-3.0	2.32±0.42	1.5-3.0	2.44±0.63	1.0-3.0
3.	P1	0.76±0.53	0.0-1.5	0.76±0.48	0.0-1.5	0.94±0.81	0.0-2.5
	P2	2.03±0.45	1.0-2.5	1.50±0.55	0.5-2.5	1.59±0.63	0.0-2.5
4.	P1	1.41±1.28	0.0-3.0	0.89±0.88	0.0-2.0	0.94±1.18	0.0-3.0
	P2	2.06±1.25	0.0-3.0	1.42±1.22	0.0-3.0	1.25±1.18	0.0-3.0
5.	P1	0.24±0.44	0.0-1.0	0.37±0.50	0.0-1.0	0.12±0.34	0.0-1.0
	P2	1.71±0.69	0.0-2.0	0.47±0.61	0.0-2.0	0.69±0.70	0.0-2.0
6.	P1	2.79±1.21	1.0-4.5	3.05±1.17	1.5-5.0	3.50±1.26	1.0-4.5
	P2	3.71±0.79	2.0-4.5	3.74±0.90	2.0-5.0	3.72±1.40	1.0-5.0
7.	P1	0.29±0.59	0.0-2.0	0.16±0.50	0.0-2.0	0.19±0.54	0.0-2.0
	P2	0.76±0.75	0.0-2.0	0.84±0.60	0.0-2.0	0.88±0.62	0.0-2.0

Q= question; P= written test; M ± SD – arithmetic mean ± standard deviation; Min – minimal value; max – Maximal value

A two-way factorial ANOVA was applied for the variable that describes the results of all students for the test questions 1 – 6 (Table 2).

TABLE 2 Two-way factorial ANOVA for questions on living communities

	F	p	η^2
Group	1.462	0.242	0.056
Treatment (Time)	333.339	<0.001	0.087
Group×Treatment (Time)	15.692	<0.001	0.390

F – ANOVA test value; p – level of statistical significance; η^2 – effect size assessment through partial eta squared

When analysing the main effect of the *Group* factor, it can be seen that there is no significant difference in students' knowledge of living communities with regard to their group ($p=0.242$). The *Treatment (Time)* factor shows a significant difference in students' knowledge before and after learning about ecological balance and living communities. There is a significant difference in the interaction between the factors *Group* and *Treatment (Time)*, because students have more knowledge about the ecological balance after the learning process, regardless of the applied strategy in classroom or the use of videos.

Although the students in group 4a did not watch videos during the lesson, they had more initial knowledge about living community and ecological balance, in absolute terms, than the students in the other two groups, and the same modality is observed at the end of the research. However, there is no significant difference between them, which indicates that all students successfully understood the concept of the balance of nature and living community, regardless of the applied strategy of using videos in the classroom. It was certainly important that the students who did not watch videos used active work methods and collaborative learning to solve problem questions. The three groups show greater knowledge in the second measurement, and this is significant, indicating that educational outcomes have been achieved after the teaching process.

As for the hypothesis, whether there is a significant difference in knowledge about Natural balance between students who watched (4b, 4c) and who did not watch (4a) videos, the same modality of results can be observed for general knowledge about the living community of the forest. It can be seen that there is no significant difference in knowledge about the balance of nature between 3 observed groups, as shown in table 3. The conceptual understanding of the balance of nature was tested on question number 7 in the written knowledge test (Table 3).

TABLE 3 Two-factor ANOVA for the question on the balance of nature

	F	p	η^2
Group	0.020	0.980	0.001
Treatment (Time)	53.777	<0.001	0.523
Group \times Treatment (Time)	0.730	0.487	0.029

F – ANOVA test value; p – level of statistical significance; η^2 – effect size assessment through partial eta squared

As for the *Time* factor, it can be seen there is a significant difference regarding the concept of the balance of nature, because before learning the new content, students did not know this concept, and after the lesson, they had significantly more knowledge.

However, when observing the mutual interaction of all factors, progress in knowledge can be seen in all groups. Still, students in group 4a show less progress in their knowledge about the balance of nature compared to 4b and 4c, although the difference is not significant. It is assumed that the videos shown to 4b and 4c contributed to their progress to a certain extent. It can be concluded that there is no significant difference in knowledge about the balance of nature between 3 observed groups.

DISCUSSION

The results of the conducted research show that fourth-grade elementary school students (approximately 10 years old) can successfully learn about living communities and maintaining the balance of nature. Regardless of the use of videos in the classroom, with active student participation and collaborative learning, students achieved the desired educational outcomes (Saitua-Iribar, Corral-Lage and Peña-Miguel, 2020). They recognize the forest as a living community of plants, animals, fungi and micro-organisms, they understand that the balance of nature can be disturbed by internal or external factors and that humans can also disrupt the balance of nature through their negative influence. Most importantly, they show knowledge and a positive attitude about how people can take action and help bring the ecosystem back into balance. Such results show that students of the mentioned age can and must develop ecological awareness and the need for a positive impact on nature and sustainable development. This is one of the most important sustainable

development goals (SDGs) to be achieved by 2030. Monte and Reis (2021) state that ecological citizenship should be promoted from primary school education in accordance with the principles of sustainable development established in the Tbilisi Declaration. This is significant because it helps children adopt proper ecological habits for everyday life (Pedroso, 2018; Otto et al., 2019; Činčera et al., 2020). Therefore, primary school education is important for laying such foundations so that in the future students can be active and responsible toward the preservation of nature and the environment (Hadjichambis and Reis, 2020; Chawla, 2018). In this research, where the students wanted to be involved in thinking and drawing conclusions about the balance of nature and the possibility of influencing it, it was necessary to develop students' empathy toward nature and living beings in order to understand how everything in nature is connected, because a single bad decision can have big consequences on other living beings. With this approach, students can develop moral and ecological values and adopt responsible and desirable behaviours in their daily life (Cho and Lee, 2016).

The durability of knowledge, along with the use of videos, is also supported by the theoretical concept of the „Cone of Experience” and choice of media for optimal learning by Edgar Dale (Matijević, 2006). According to him, there is a 30% – 50% probability that students will remember what they learned after two weeks if they use only visual messages received through videos, but a 70% probability if they, for example, watch the video and participate in the discussion. An educational video is of great help in conveying the teaching content that is difficult for students to understand (Sukmanasa, Novita and Majid, 2019), because by combining the auditory and visual components, the information is immediately processed in the working memory and transferred to the long-term memory. Therefore, videos can really help in achieving the prescribed educational outcomes. In addition, videos make lessons more interesting if the teacher's explanation is accompanied by images and sounds.

Education about the environment and preservation of the balance of nature is important for sustainable development (Petrigna et al., 2022) and achieving economic, social and ecological balance. There are several pedagogical models involving students in environmental activities. In this research, we wanted to influence their ecological awareness and knowledge about the environment. Everything was done using problem-based learning and collaborative student work. It was the teacher who was an important factor in helping students achieve the desired educational outcomes. The teacher's words, presentation, textbook,

worksheets and guided discussion on the topic (with the application of active learning) proved fruitful in this grade, and the students achieved the required educational outcomes and showed an understanding of the balance of nature. As usual, it is up to the teacher to provide appropriate material to encourage communication and dialogue between students, using strategies such as educational games, films or photo presentations. In the phase of explaining facts and structuring ideas, it is important that students present their own experiences, and that the teacher encourages their communication. A recent study showed how students constructed their knowledge both by collaborating with the teacher and using the media (video presentation) (Matijević and Topolovčan, 2017).

In research by Rumambi et al. (2021), some students learned about the ecosystem outdoors, and others in the classroom, using traditional instruction in which the students were passive. It was observed that the students who learned outside the classroom showed better knowledge about the ecosystem. In the open air, the students could observe, smell, listen and touch, and the brain had more stimuli in interaction with the environment, so the students were actively researching, and the teacher only guided them (Rumambi et al., 2021). The aforementioned authors state that in outdoor learning, students see real objects by looking at them and touching them, and thus remember more compared to students who only hear descriptions of these objects without actually seeing them. The research presented here has shown that student – using active work methods and collaboration to learn about the ecosystem – can learn in the classroom as well. The teacher brought sprigs of forest plants to students in all groups, everyone listened to the sound recording of forest animals and looked at their photos, and everyone actively worked on the tasks. There was a good learning atmosphere in the classroom and students could freely discuss and express their opinions and questions. It was this kind of active teaching that contributed to the required understanding of the balance of nature and the living community of the forest.

In future research, we definitely recommend making a comparison of the research on this topic on two groups of students, with one learning about the ecosystem outdoors, in field classes, and the other learning the same content in the classroom, but using active learning methods. It would be desirable to have a larger sample of respondents, and it is important that everyone is taught by the same teacher, because each teacher has different working methods and knowledge, and perceives the importance of a particular topic differently, all of which can affect students' conceptual understanding.

CONCLUSIONS

It can be concluded that the students in the fourth grade of elementary school successfully achieved the required educational outcomes related to the living community of the forest and the balance of nature, regardless of whether they watched videos in the classroom or not. After two weeks of learning about the living community of forest and the balance of nature, the students showed significant progress in knowledge and achieved the required conceptual understanding of the concepts. The work of the teacher who applied appropriate teaching strategies and collaborative learning in the classroom was crucial. This is precisely why it is necessary to invest extra efforts in working with today's teacher practitioners, but also in the quality education of future teachers, because they will have a key role in the methodical design of science lessons, and thus will influence the necessary and important science literacy of students who should be active citizens and have a sustainable lifestyle.

Although the issue of environmental protection and promotion of sustainable development has gained importance recently – where children learn about nature maintenance, biological diversity and the balance of nature in several science-based subjects – it is not enough to just expand the teaching content. We must also adapt the methods of work in the classroom. Through effective teaching about the balance of nature, it is necessary to train students for critical thinking, problem thinking, problem solving and understanding the conflicts of a changed way of life, as well as enhancing their social, economic and technological development.

Author Contributions: Conceptualization, M.B.; methodology I.J.; validation, M.B.; formal analysis, M.B and I.J.; investigation, M.B.; resources, M.B.; data curation, M.B.; writing—original draft preparation, M.B and I.B.; writing—review and editing, M.B. and I.B.; visualization, M.B., I.J and I.B. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Institutional Review Board Statement: The study was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki, and approved by Ethics Committee of Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split (ID 2181-190-00-1-22-019)

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from teacher and parents of all the subjects involved in the study, since the participating subjects were juveniles.

Acknowledgments: We would like to thank the teachers working in the school where this research was conducted.

REFERENCES

- AMEND, A.F., & SALAMAT, A. A. (2003). Environmental education of pupils and students. *Bulletin of Environmental Education*, 4, 13-14.
- BALAŽINEC, M., RADANOVIĆ, I., & BULIĆ, M. (2024). Self-Regulated Learning in Science Classes with a Discovery Learning Environment and Collaborative Discovery Learning Environment. *Education Sciences*, 14, 669. <https://doi.org/10.3390/educsci14060669>
- BERRYMAN, A. A. (1992). The Origins and Evolution of Predator-Prey Theory. *Ecology*, 1530-1535.
- BOTKIN, D. B. (2012). Discordant Harmonies. In D. B Botkin (Eds.), *The Moon in the Nautilus Shell: Discordant Harmonies Reconsidered*. Oxford University Press.
- BULIĆ M., & BLAŽEVIĆ I. (2020). The impact of online learning on student motivation in science and biology classes. *Journal of Elementary Education*, 13(1), 73-87. <https://doi.org/10.18690/rei.13.1.73-87.2020>
- BULIĆ, M., & BLAŽEVIĆ, I. (2022). Challenges of Nature and Biology Online Learning for Students with Disabilities: A Mixed Methodology Approach. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(4). <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.4.15>
- CHAWLA, L. (2018). Nature-based learning for student achievement and ecological citizenship. *Curr. Teach. Dialogue*, 20, 25–39.
- CHO, Y., & LEE, D. (2016). ‘Love honey, hate honeybees’: Reviving biophilia of elementary school students through environmental education program. *Environ. Educ. Res.*, 24, 445-460. <https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1279277>
- CUTTER-MACKENZIE, A. & SMITH, R. (2003). “Ecological literacy: the ‘missing paradigm’ in environmental education (part one)”. *Environmental Education Research*, 9(4), 497-524.
- ČINČERA, J., ROMERO-ARIZA, M., ZABIAC, M., KALAITZIDAKI, M., & BEDMAR, M.C.D. (2020). Environmental Citizenship in Primary Formal Education. In A. C. Hadjichambis, P. Reis, D. Par-askevaHadjichambi, J. Činčera, J. B. Pauw, N. Gericke, & M. C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (vol. 4, pp. 163–178). Springer.
- DOBSON, A. (2003). *Citizenship and the Environment*. Oxford University Press.

- EGGEN, P., & KAUCHAK, D.P. (2013). *Educational Psychology: Windows on Classrooms* (9th ed.). Pearson Education.
- FERNÁNDEZ-BATANERO, J.-M., ROMÁN-GRAVÁN, P., REYES-REBOLLO, M.-M., & MONTENEGRO-RUEDA, M. (2021). Impact of Educational Technology on Teacher Stress and Anxiety: A Literature Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 18, 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
- FONSECA, D., CONDE, M. Á., & GARCÍA-PENALVO, F. J. (2018). "Improving the information society skills: Is knowledge accessible for all?". *Universal Access in the Information Society*, 17(2), 229-245.
- FREIRE, P. (2000). *The Pedagogy of the Oppressed*. Alley Cat Editions.
- FRICK, J., KAISER, F. G., & WILSON, M. (2004). Environmental knowledge and conservation behavior: Exploring prevalence and structure in a representative sample. *Personality and Individual Differences*, 37(8), 1597-1613. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.02.015>
- HADJICHAMBIS, A.C., & REIS, P. (2020). Introduction to the Conceptualisation of Environmental Citizenship for Twenty First Century Education. In A. C. Hadjichambis, P. Reis, D. Par-askevaHadjichambi, J. Činčera, J. B. Pauw, N. Gericke, & M. C. Knippels (Eds.), *Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education* (vol. 4, pp. 17–28). Springer.
- HALLSTROM, N. L. (2019). *A Critical Analysis of the Concept of Nature and Balance of nature in Secondary Biology Education: a Textbook Analysis*. University Utrecht.
- HILL, J. L. & NELSON, A. (2011). New technology, new pedagogy? Employing video podcasts in learning and teaching about exotic ecosystems. *Environmental Education Research*, 17(3), 393-408. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.545873>
- JEFFERSON, G. M., CIRO, P. M., & MARÍA ANDREA, M. S. (2016). Environmental education and the Bogotá River: an intervention to be carried out in Cundinamarca (Colombia). *International Research in Geographical and Environmental Education*, 26(4), 281–296. <https://doi.org/10.1080/10382046.2016.1262510>
- JELADZE, E., PATA, K., & QUACOUE, J. S. (2017). Factors determining digital learning ecosystem smartness in schools. *IxD&A*, 35, 32-55.
- LAAL, M., & GHODSI, S.M. (2012). Benefits of collaborative learning. *Procedia Soc. Behav. Sci.*, 31, 486–490.
- LANGE, C., & COSTLEY, J. (2020) Improving online video lectures: learning

- challenges created by media. *Int J Educ Technol High Educ* 17, 16. Retrieved from: <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00190-6>
- MATIJEVIĆ, M. (2006). Izbor medija i didaktičkih strategija u svjetlu Daleova stošca iskustva // *Prema kvalitetnoj školi: 5. Dani osnovne škole Splitsko-dalmatinske županije (zbornik radova)* / Hicela Ivon (ur.). Split: Hrvatski pedagoško-književni zbor - Ogranak Split i Filozofski fakultet u Splitu. str. 21-29.
- MATIJEVIĆ, M., & TOPOLOVČAN, T. (2017). *Multimedijska didaktika*. Školska knjiga.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). Kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovne škole. Zagreb.
- MISHRA, P., & KOEHLER, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teach. Coll. Rec.*, 108, 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- MONTE T, REIS P. (2021). Design of a Pedagogical Model of Education for Environmental Citizenship in Primary Education. *Sustainability*. 13(11):6000. <https://doi.org/10.3390/su13116000>
- OCTAVIYANTARI, N. L. A., SUARNI, N. K., & WIDIANA, I. W. (2020). Improving Social Studies Learning Outcomes Through Group Investigation Learning Model Assisted with Audio-Visual Media. *Journal of Education Technology*, 4(3), 349-358. Retrieved from: <https://doi.org/10.23887/jet.v4i3.25245>
- O'REILLY, T., WANG, Z., & SABATINI, J. (2019). How Much Knowledge Is Too Little? When a Lack of Knowledge Becomes a Barrier to Comprehension. *Psychological Science* 30(9), 1344-1351. doi: 10.1177/0956797619862276
- OTTO, S., EVANS, G.W., MOON, M.J., & KAISER, F.G. (2019). The development of children's environmental attitude and behavior. *Glob. Environ. Chang.* 58, 58. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2019.101947>
- PALLET, H. (2017). Environmental Citizenship. In R. Douglas, N. Castree, M. F. Goodchild, A. Kobayashi, W. Liu, & R. A. Marston (Eds.), *The International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment, and Technology*. Wiley Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118786352.wbieg0474>
- PEDROSO, J.V. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário; Direção Geral de Educação*. Santarem.
- PETRIGNA L, THOMAS E, SCARDINA A, RIZZO F, BRUSA J, CAMARAZ-

- ZA G, GALASSI C, PALMA A, BELLAFIORE M. (2022). Methodological Considerations for Movement Education Interventions in Natural Environments for Primary School Children: A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19(3):1505. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031505>
- PUHEK, M., PERŠE, M., & ŠORGO, A. (2012). Virtual field trip as tool for environmental education. in *Edulearn12 Proceedings* (pp. 5076-5084). IATED.
- REYNOLDS, J.M. & HANCOCK, D.R. (2010). Problem-based learning in a higher education environmental biotechnology course. *Innov. Educ. Teach. Int.*, 47, 175–186.
- ROOT, T. (2019). *The 'balance of nature' is an enduring concept. But it's wrong*. National Geographic.
- RUMAMBI, F., ASSA, A., & WIBISONO, C. (2021). Teaching strategy of ecosystems in Jakarta for elementary school students. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(3), 129-139.
- SAITUA-IRIBAR, A., CORRAL-LAGE, J., & PEÑA-MIGUEL, N. (2020). Improving knowledge about the sustainable development goals through a collaborative learning methodology and serious game. *Sustainability*, 12(15), 6169. <https://doi.org/10.3390/su12156169>
- SIMBERLOFF, D. (2007). The “balance of nature”-evolution of a Panchreston. *PLoS Biol.*, 12(10), <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.1001963>
- SUKMANASA, E., NOVITA, L., & MAJID, R.A. (2019). Use of Learning Video Media on Human and Environmental Subthema. *Journal of Humanities and Social Studies*, 3(2), 72-75. doi: 10.33751/jhss.v3i2.1459
- ŠTAMBAK, N., ŠARLIJA, T., MAMIĆ, D., KRALJ, G. & BULIĆ, M. (2021). Priroda, društvo i ja 4, Alfa.
- United Nations (2016). *Sustainable Development Goals*. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>.
- VAN VALEN, L. (1973). Pattern and the Balance of Nature. *Evolutionary Theory*, 1, 31-44.
- VANLOMMEL, K., VAN GASSE, R., VANHOOF, J., & VAN PETEGEM, P. (2020). Teachers' decision-making: Data based or intuition driven? *Int. J. Educ. Res.*, 83, 75–83.
- VANNEVEL, R. & GOETHALS, P.L.M. (2020). Identifying Ecosystem Key Factors to Support Sustainable Water Management. *Sustainability*, 12, 1148. <https://doi.org/10.3390/su12031148>

Video: How Wolves Change Rivers, <https://truenaturefoundation.org/research/how-wolves-change-rivers/> (date 12. march 2022)

Video: Naše divlje životinje, <https://www.youtube.com/watch?v=x7ehV4M-seYs> (date 12. march 2022)

Video: Netaknuta priroda: <https://www.youtube.com/watch?v=2-JGsnu986M> (date 12. march 2022)

WIJIASIH, R., RUSDARTI, R., & PURWADI, S. (2019). Application of Audio Visual Assisted Problem-based Learning Model on Problem-solving Ability, and Social Science Learning Motivation. *Journal of Educational Social Studies*, 8(1), 101-110. Retrieved from: <https://journal.unnes.ac.id/aju/index.php/jess/article/view/33832>.

UTJEČE LI STRATEGIJA POUČAVANJA NA RAZUMIJEVANJE POJMA PRIRODNE RAVNOTEŽE?

Mila BULIĆ

Filozofski fakultet i Fakultet društvenih znanosti Sveučilišta u Splitu

Igor JELASKA

Kineziološki fakultet Sveučilišta u Splitu

Ines BLAŽEVIĆ

Filozofski fakultet i Fakultet društvenih znanosti Sveučilišta u Splitu

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:
*nastavne metode, nastava
Prirode i društva,
prirodna ravnoteža*

Razumijevanje i dijeljenje znanja o prirodnoj ravnoteži u životnim zajednicama osnova je opstanka čovječanstva. U provedenom istraživanju željelo se ispitati utječe li strategija poučavanja na konceptualno razumijevanje prirodne ravnoteže kod učenika četvrtih razreda. Pritom su učenici četvrtog razreda osnovne škole ($N=52$) podijeljeni u tri skupine, u kojima ih je sve poučavala ista učiteljica; prvu skupinu poučavala je o prirodnoj ravnoteži oslanjajući se samo na prezentaciju, druga je skupina uz to gledala i videozapis bez dodatnih pojašnjenja, dok je treća skupina imala vođeno gledanje videozapisa uz objašnjenja. Provjeravano je znanje učenika na početku i nakon procesa učenja. Koristeći dvofaktorsku ANOVA-u, nisu utvrđene značajne razlike između skupina u znanju o životnim zajednicama (glavni učinak faktora Grupa: $p=0,242$; $\eta^2=0,056$) i prirodnoj ravnoteži (glavni učinak faktora Grupa: $p=0,980$ $\eta^2=0,001$), dok se učenje pokazalo učinkovitim za oboje (glavni učinak faktora Učenje: $p<0,001$; $\eta^2=0,387$ i $p<0,001$; $\eta^2=0,523$). To ukazuje na to da su kolaborativno učenje i aktivna suradnja učenika važni i pomažu učenicima steći potrebno konceptualno razumijevanje određenih sadržaja i bez IKT podrške.

Usporedba provedbe eksperimenta u razrednoj i predmetnoj nastavi prirodoslovlja

Ivana KLARICA

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru

Tamara KISOVAR-IVANDA

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Sveučilište u Zadru

UDK: 37.091.33-027.22

DOI: 10.15291/ai4693

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 17.06.2024.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

eksperiment, predmetna nastava, prirodoslovlje, prirodoznastvena pismenost, razredna nastava

U obrazovnome sustavu Republike Hrvatske prirodoslovne koncepte učenik spoznaje od samoga početka obveznog Usporedba provedbe eksperimenta u razrednoj i predmetnoj nastavi prirodoslovlja a školovanja. Iako su nastavni predmeti u kojima se oni spoznaju raznoliki, njihova je poveznica učenički eksperiment. Provedbom i analizom eksperimenta učenik razvija prirodoznanstvenu pismenost te na zanimljiv način usvaja prirodoslovna znanja, vještine i stavove. Unatoč brojnim prednostima učeničkoga eksperimenta brojna istraživanja ukazuju na njegovu nedostatnu implementaciju u nastavni proces. Usporedna analiza rezultata ovoga istraživanja pruža uvid u njegovu implementaciju u nižim i višim razredima osnovne škole. Cilj je ovoga istraživanja analiza odgojno-obrazovne prakse vezane uz učenički eksperiment te utvrđivanje učiteljskih razlika u pripremi, provedbi i vrednovanju eksperimenta. Istraživanje je provedeno na uzorku od 189 učitelja razredne i predmetne nastave iz gotovo svih županija Republike Hrvatske. Uzorak istraživanja obuhvaća i učitelje koji u svojem razrednom odjelu imaju učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama jer u RH većina ispitanika (84 %) provodi nastavu s učenicima s teškoćama, a dio (50 %) s darovitim učenicima. U svrhu provedbe istraživanja konstruiran je upitnik o demografskim podacima i Likertova ljestvica procjene stavova učitelja. Prikupljanje, analiza i interpretacija podataka odvijala se u okviru kvantitativne istraživačke paradigme metodom inferencijske statistike (Mann-Whitney U-test i Spearmanov test korelacije). Dobiveni rezultati ukazuju na metodičke, organizacijske i spoznajne teškoće pri ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda.

da nastavne jedinice u kojoj je primijenjena metoda eksperimenta. Razlike u stavovima učitelja daju indikacije za unaprjeđenje učiteljskih i učeničkih znanja i sposobnosti te vremensku i prostornu prilagodbu eksperimenta u nastavi s ciljem razvitka kvalitetnijih prirodoznanstvenih kompetencija.

UVOD

Prirodoslovlje, kao skupina obrazovnih predmeta utemeljenih na prirodoslovnim spoznajama, ima veliku ulogu u holističkome razvoju učenika. Prema Izvršnoj agenciji za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu (URL1) nastava prirodoslovlja u europskim zemljama razlikuje se ovisno o razini obrazovanja učenika. Tijekom primarnoga obrazovanja prirodoslovlje se u gotovo svim europskim zemljama poučava integrirano, odnosno znanja iz više prirodoslovnih područja sadržaj su jednoga nastavnog predmet. U nižemu sekundarnom obrazovanju većina europskih zemalja provodi dezintegrirani oblik nastave prirodoslovlja, u kojemu se ono dijeli na zasebne prirodoslovne predmete. Prirodoslovlje u Republici Hrvatskoj uključuje sljedeće nastavne predmete: Priroda i društvo, Geografija, Priroda, Biologija, Kemija i Fizika (URL 2). U pojedinim osnovnim školama u RH 2023. godine započeo je eksperimentalni program cjelodnevne nastave u kojemu se Priroda i društvo raščlanjuje na tri nastavna predmeta: Prirodoslovlje, Društvo i zajednica te Praktične vještine. Dezintegracijom sadržaja Prirode i društva učenici u okviru eksperimentalne provedbe teme iz prirodoslovlja uče u istoimenome nastavnom predmetu koji je interdisciplinaran samo u okviru prirodnih znanosti (URL 3).

AKTIVNO UČENJE TIJEKOM NASTAVE PRIRODOSLOVLJA

U istraživanju Izvršne agencije za obrazovanje, audiovizualnu politiku i kulturu (EACEA P9 Eurydice, 2011) analizirani su službeni dokumenti europskih zemalja s ciljem utvrđivanja onih aktivnosti koje se najčešće preporučuju za učenje prirodoslovlja. Nastavna je metoda koja se smatra najprimjerenijom u nastavi prirodoslovlja na primarnoj i nižoj sekundarnoj razini znanstveno promatranje, zatim osmišljavanje, planiranje i provedba eksperimenta te predstavljanje rezultata (EACEA P9 Eurydice, 2011). Istraživanjem OECD-a, odnosno PISA programa iz 2022. godine (URL 4) ispitalo se kako obrazovni sustavi različitih zemalja pripremaju petnaestogodišnje učenike za izazove svakidašnjega života. U okviru prirodoslovne pismenosti ustanovilo se da od ukupno 81 države koje su sudjelovale samo njih 20 ostvaruje iznadprosječan rezultat. U istraživanju je sudjelovala i RH koja je ostvarila ispodprosječan rezultat,

međutim usporedimo li rezultate prijašnjih testiranja, primjećuje se pozitivan trend, odnosno poboljšanje prirodoznanstvene pismenosti naših učenika. Na temelju rezultata PISA-e, Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine propisuje poseban cilj broj 2 koji glasi „Poboljšati odgojno-obrazovne ishode učenika u sustavu osnovnoškolskog i općeg srednjoškolskog obrazovanja“ (URL 5). Navedenim ciljem očekuje se dostizanje minimalno prosječnih rezultata učenika u području matematike, pismenosti i znanosti. Prirodoznanstvene kompetencije koje učenici stječu tijekom obrazovanja uključuju sposobnost znanstvenoga objašnjenja fenomena, izgradnju i procjenu dizajna znanstvenoga istraživanja, kritičku interpretaciju podataka te istraživanje, procjenu i korištenje dostupnih znanstvenih informacija (URL 6). Prema Nacionalnome dokumentu Prirodoslovnoga područja kurikuluma (2016), glavni cilj učenja i poučavanja prirodoslovlja upravo je razvoj prirodoslovne pismenosti s ciljem razvoja cjelovitoga znanja, vještina i stavova primjenjivih u svakodnevnome životu. Današnja nastava prirodoslovlja orijentirana je na aktivno sudjelovanje učenika, a jedan od načina ostvarenja navedenoga cilja implementacija je istraživačkoga pristupa u nastavni proces.

Istraživački pristup obuhvaća te nadilazi proces u kojemu učenici uče vještine promatranja, zaključivanja i eksperimentiranja. Prema Colburnu (2000), istraživački pristup poučavanju podrazumijeva kreiranje učioničkoga okruženja s praktičnim aktivnostima usmjerenima na učenika. U istraživanju Letine (2016) ustanovljeno je da istraživački usmjerena nastava prirode i društva u odnosu na tradicionalnu ima pozitivniji utjecaj na razvoj prirodoznanstvenih kompetencija i veću uspješnost rješavanja zadataka nižih i viših razina znanja. Jedna od aktivnosti istraživačkoga pristupa učenju i poučavanju je i provedba eksperimenta (Hattie, 2008).

EKSPERIMENT U NASTAVI PRIRODOSLOVLJA

Prema Hrvatskoj enciklopediji (URL 7) eksperiment ili pokus definira se kao postupak kontroliranoga opažanja i mjerenja pojava kako bi se ustanovile veze između mjernih veličina i provjerile zadane hipoteze. Učenici eksperimente smatraju izrazito poželjnim oblikom poučavanja (Rukavina i sur., 2012) te njihova implementacija u nastavni sat ima pozitivan utjecaj na učenička postignuća (Abdi, 2014; Shan i Abulibdeh, 2020). Obrada nastavne jedinice u

kojoj se provode grupni učenički pokusi (za razliku od tradicionalne nastave) ima pozitivan utjecaj na postignuća učenika i kvalitetu znanja iz kemije (Ruić, 2006). Unatoč prednostima učeničkoga eksperimenta njegova implementacija u nastavni proces nije uvijek na zadovoljavajućoj razini. Hasanović (2021) zaključuje da unatoč poznavanju istraživačkoga pristupa i uloge eksperimenta u nastavi učitelji predmetne nastave i dalje ne provode eksperiment koliko bi trebali. Kao razloge neprovođenja eksperimenta, prema istome autoru, učitelji navode nedostatak vlastitih kompetencija i znanja, često korištenje tradicionalne nastave te manjak kreativnosti u radu. U razrednim odjelima u RH često se nalaze učenici s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, odnosno učenici s teškoćama i daroviti učenici (URL 8). Istraživanje koje provodi Abelsa (2014) pokazalo je da učenici s teškoćama (kognitivnim, emocionalnim te poremećajima u ponašanju) pokazuju jednake vještine eksperimentiranja (dizajna i provedbe) kao i ostali učenici ako im je omogućena potpuna inkluzija. Za razliku od onih koji nisu daroviti, daroviti učenici imaju veći stupanj motivacije i pozitivnije stavove prema prirodoslovnim disciplinama (Kahyaoglu, 2013; Caleon i Subramaniam, 2008).

METODOLOGIJA

Cilj

Istraživanje je provedeno s ciljem analize odgojno-obrazovne prakse vezane uz upotrebu metode eksperimenta u nastavi prirodoslovlja u osnovnim školama RH.

Hipoteze

- H1: Postoji statistički značajna povezanost odgojno-obrazovne prakse vezane uz metodu eksperimenta između učitelja razredne i predmetne nastave.
- H2: Postoje statistički značajne razlike u odgojno-obrazovnoj praksi povezanoj s metodom eksperimenta između učitelja razredne i predmetne nastave.
- H3: Postoje statistički značajne razlike u odgojno-obrazovnoj praksi povezanoj s metodom eksperimenta u radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim mogućnostima između učitelja razredne i predmetne nastave.

Instrument istraživanja

U svrhu provedbe istraživanja konstruiran je upitnik od dva dijela koji je distribuiran putem alata Google obrasci tijekom siječnja i veljače 2024. godine. Prvi je dio upitnika konstruiran s ciljem prikupljanja demografskih podataka učitelja i sadrži pitanja zatvorenoga tipa. U drugome dijelu upitnika konstruirana je petostupanjska Likertova ljestvica procjene stavova (1 = u potpunosti se ne slažem, 2 = ne slažem se, 3 = niti se slažem, niti ne slažem, 4 = slažem se, 5 = u potpunosti se slažem) s ciljem prikupljanja podataka o učiteljskim metodičkim tendencijama i problemima vezanim uz eksperiment u nastavi. Likertova ljestvica procjene stavova sadržavala je 36 tvrdnji kategoriziranih u tri skupine. Prva skupina sadržavala je 21 tvrdnju o pripremi, provedbi i vrednovanju učeničkoga eksperimenta, dok su preostale dvije skupine tvrdnji učitelji popunjavali ovisno o tome imaju li u razrednome odjelu učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Ispitivanje stavova učitelja o eksperimentiranju učenika s teškoćama ispitano je putem deset, a darovitih putem pet tvrdnji na Likertovoj ljestvici.

Ispitanici istraživanja

Istraživanjem je obuhvaćeno ukupno 189 ispitanika, odnosno 75 učitelja razredne i 114 učitelja predmetne nastave. Učitelji predmetne nastave obuhvaćaju učitelje biologije (48,7 %), prirode (38,6 %), kemije (30,2 %) i fizike (5,3 %). Ispitanici su najvećim dijelom žene (93,1 %) koje dominantno pripadaju Gradu Zagrebu, Zagrebačkoj, Splitsko-dalmatinskoj, Zadarskoj i Šibensko-kninskoj županiji. Većina ispitanika (83,6 %) u razrednome odjelu ima učenike s teškoćama, a polovina (49,7 %) ima uz učenike s teškoćama i darovite učenike.

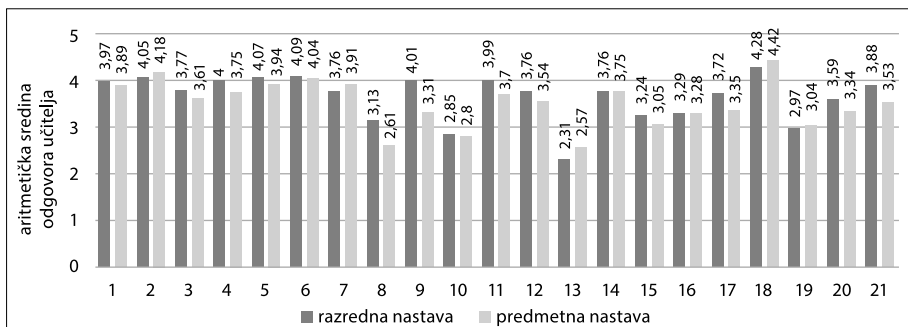
Metode obrade podataka

Prikupljanje, analiza i interpretacija podataka odvijala se u okviru kvantitativne istraživačke paradigme, metodama deskriptivne i inferencijske statistike. Prikupljanje podataka provedeno je putem Google obrasca u čiju je svrhu konstruirana Likertova ljestvica procjene razine slaganja učitelja s tvrdnjama vezanima uz pripremu, provedbu i vrednovanje eksperimenta. Dobiveni podaci obrađeni su u programu *Statistica 14*. Prije same obrade podataka utvr-

đena je pouzdanost Likertove ljestvice pomoću Cronbach alpha koeficijenta koji je iznosio 0,81. S obzirom na to da je korištena ordinalna, petostupanjska ljestvica procjene, za testiranje hipoteza korišteni su neparametrijski testovi. Za testiranje povezanosti varijabli korišten je Spearmanov test korelacije. Vrijednosti, koje su statistički značajne ($p < 0,05$) te im je Spearmanov koeficijent niži od $\pm 0,35$, nisu se dalje razmatrale jer pokazuju vrlo malu povezanost te nemaju sposobnost individualnoga i grupnoga predviđanja (Cohen i sur., 2007). Za utvrđivanje razlika između dviju varijabla korišten je Mann-Whitney U-test, a u svrhu određivanja tendencija učiteljskih odgovora uspoređene su aritmetičke sredine rangova svake populacije. Populacija kojoj je aritmetička sredina rangova veća ima tendenciju odabira odgovora većih vrijednosti i obrnuto (URL 9).

REZULTATI

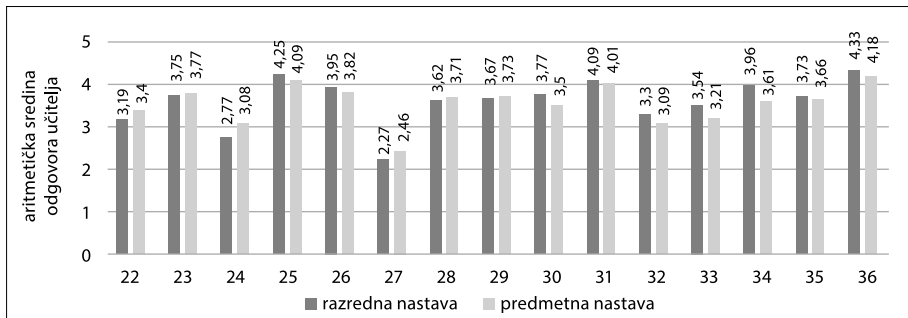
Deskriptivnom analizom varijabli analizirana je učestalost razine slaganja učitelja s tvrdnjama ispitanim pomoću Likertove ljestvice procjene stavova. Na slici 1 vidljivo je da se u većini varijabli odgovori učitelja razredne i predmetne nastave razlikuju. Najveća razlika u odgovorima pokazuje da učitelji razredne nastave imaju manju dostupnost pribora i kemikalija za provedbu eksperimenta u nastavi. Najveća usuglašenost u odgovorima učitelja odnosi se na stavove o uočavanju pogrešnih poimanja učenika tijekom provedbe eksperimenta. Nadalje, najveće vrijednosti aritmetičkih sredina ostvarene su u tvrdnjama koje se odnose na razmatranje mogućih pogrešnih poimanja te teškoća



SLIKA 1. Vrijednosti aritmetičkih sredina odgovora učitelja razredne i predmetne nastave na Likertovoj ljestvici procjene stavova

u provedbi eksperimenta. Najniža vrijednost odgovora pokazuje da provedba eksperimenta u nastavi najčešće pozitivno utječe na razrednu disciplinu.

Na slici 2 koja koji se odnosi na vrijednosti aritmetičkih sredina odgovora učitelja ovisno o eksperimentiranju učenika s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, vidljivo je da su najviše ostvarene vrijednosti vezane uz potrebu stručnoga usavršavanja, naročito u vrednovanju darovitih učenika (varijabla 36). Najniža je vrijednost aritmetičkih sredina u varijabli 27, ona upućuje na to da se učenici s teškoćama najčešće rado uključuju u provedbu eksperimenta.



SLIKA 2. Vrijednosti aritmetičkih sredina odgovora učitelja razredne i predmetne nastave na Likertovoj ljestvici procjene stavova. Odgovori učitelja odnose se na učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama

Povezanost odgovora na Likertovoj ljestvici između učitelja razredne i predmetne nastave ispitana je Spearmanovim testom korelacije. Analizom rezultata utvrđena je statistički značajna ($p < 0,05$) povezanost odgovora učitelja unutar 7 varijabli (tablica 1). Negativna povezanost odgovora učitelja utvrđena je kod 6 varijabli, dok je pozitivna povezanost ustanovljena samo kod varijable koja se odnosi na negativan utjecaj eksperimenta na razrednu disciplinu ($r_s = 0,15$). Negativna povezanost dviju skupina učitelja identificirana je u varijablama koje se odnose na korištenje gotovih nastavnih listića ($r_s = -0,23$), nedostatak pribora i kemikalija za eksperimentiranje ($r_s = -0,33$) i samostalnost učeničkih opažanja ($r_s = -0,15$). U okviru vrednovanja, negativna povezanost očituje se u varijabli vrednovanja ukupnoga rada para ili grupe ($r_s = -0,19$) te razmatranja učeničkih zaključaka ($r_s = -0,20$). Što se tiče učenika s posebnim potrebama, negativna povezanost odnosi se samo na implementaciju zadataka viših kognitivnih razina znanja u nastavni listić darovitih učenika ($r_s = -0,17$). Iako je utvrđena statistički značajna povezanost, koeficijenti su korelacije mali što upućuje na vrlo slabu povezanost navedenih varijabli (Cohen i sur., 2007).

TABLICA 1. Rezultati Spearmanova testa s pripadajućim vrijednostima Spearmanova koeficijenta korelacije (r_s) i Mann-Whitney U-testa s vrijednostima aritmetičkih sredina rangova učitelja razredne (RN) i predmetne (PN) nastave, Z i p vrijednostima

Broj varijable	Varijabla	Spearmanov test korelacije	Mann-Whitney U-test			
		r_s	\bar{x} (rang - RN)	\bar{x} (rang - PN)	Z	P
8	U svrhu provedbe eksperimenta najčešće se koristim gotovim nastavnim listićima (npr. izdavačkih kuća, s interneta itd.).	-0,23	110,06	85,09	-3,17	0,002
9	Često mi nedostaju pribor i kemikalije za eksperiment koji želim provesti.	-0,33	116,47	80,88	-4,54	< 0,001
11	Tijekom provedbe eksperimenta učenici samostalno iznose svoja opažanja.	- 0,15	104,66	88,64	-2,11	0,035
13	Provođenje eksperimenta najčešće negativno utječe na razrednu disciplinu.	0,19	85,4	101,32	2,04	0,041
17	Ako učenici eksperiment provode u paru ili skupini, češće vrednujem ukupan rad nego individualni doprinos.	-0,19	106,97	87,13	-2,61	0,009
21	Prilikom vrednovanja eksperimenta više razmatram učeničke zaključke nego vještine eksperimentiranja.	- 0,20	107,27	86,93	-2,69	0,007
34	Nastavni listići za darovite učenike sadrže dodatne zadatke viših kognitivnih razina.	-0,17	84,220	69,54	-2,06	0,039

Identifikacija statistički značajnih razlika o eksperimentu u nastavi između učitelja razredne i predmetne nastave utvrđena je pomoću Mann-Whitney U-testa. Testiranjem hipoteza statistički značajne razlike između učitelja razredne i predmetne nastave utvrđene su unutar 7 od ukupno 36 ispitanih varijabli (tablica 1). Iz tablice 1 vidljivo je da učitelji razredne nastave imaju tendenciju davanja odgovora većih vrijednosti u gotovo svim varijablama. U odnosu na

učitelje predmetne, učitelji razredne nastave imaju veću tendenciju korištenja gotovih nastavnih listića u provedbi eksperimenta u nastavi ($Z = -3,17, p = 0,002$). Učitelji razredne nastave u većoj se mjeri slažu s tvrdnjom o nedostatku pribora i kemikalija za provedbu eksperimenta ($Z = -4,54, p < 0,001$) te da su njihovi učenici samostalniji u formuliranju opažanja eksperimenta ($Z = -2,11, p = 0,035$). Provedba eksperimenta negativnije utječe na razrednu disciplinu kod učitelja predmetne nastave ($Z = 2,04, p = 0,041$). U odnosu na učitelje predmetne nastave, učitelji razredne nastave imaju veću tendenciju vrednovanja ukupnoga rada u paru ($Z = -2,601, p = 0,009$), odnosno u skupini te više razmatraju učeničke zaključke u odnosu na vještine eksperimentiranja ($Z = -2,69, p = 0,007$). Statistički značajne razlike ispitane su i kod učitelja koji u razrednome odjelu imaju učenike s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Postojanje statistički značajnih razlika utvrđeno je samo u jednoj varijabli (od ukupno 15 tvrdnji), i to onoj koja se odnosi na nastavne listiće za eksperimentiranje darovitih učenika. Utvrđeno je da nastavne listiće koji sadrže dodatne zadatke viših kognitivnih razina u većoj mjeri inkorporiraju učitelji razredne nastave ($Z = -2,06, p = 0,039$).

TABLICA 2. Vrijednosti Spearmanova koeficijenta ($\pm 0,35$) varijabli u kojima je pronađena razlika u odgovorima učitelja

Broj varijable	Naziv varijable	Broj varijable			
		11	17	21	34
12	Nakon provedenoga eksperimenta učenici samostalno donose zaključke.	0,70	-	-	-
16	Teško mi je procijeniti znanje i vještine svakoga pojedinog učenika tijekom provedbe eksperimenta.	-	0,39	-	-
20	Prilikom vrednovanja eksperimenta, često prilagođavam definiranu ljestvicu kriterija.	-	-	0,43	-
32	Darovitomu učeniku eksperiment prilagođavam najčešće samo prilagodbom nastavnoga listića.	-	-	-	0,39
33	Darovitomu učeniku uspijevam osigurati posebne ili dodatne nastavne listiće.	-	-	-	0,69

S ciljem boljega razumijevanja razlika pronađenih Mann-Whitney U-testom utvrđivana je povezanost učiteljskih odgovora s drugim varijablama Likertove ljestvice (tablica 2) pri čemu je razmatrana samo statistički značajna po-

vezanost ($p < 0,05$) s korelacijskim koeficijentom većim od $\pm 0,35$. Pozitivna povezanost ustanovljena je u ukupno četirima varijablama gdje su prethodno pronađene statistički značajne razlike u odgovorima učitelja.

RASPRAVA

Na temelju postavljenih hipoteza i dobivenih rezultata donesene su sljedeće spoznaje:

Hipoteza 1 se prihvaća, odnosno postoji statistički značajna povezanost odgojno-obrazovne prakse vezane uz eksperiment između učitelja razredne i predmetne nastave. Iako je između 7 varijabli utvrđena povezanost između učitelja razredne i predmetne nastave, Spearmanov je koeficijent korelacije malen ($< \pm 0,35$), stoga takve rezultate u ovome radu nećemo detaljnije razmatrati.

Hipoteza 2 se prihvaća, odnosno utvrđeno je postojanje statistički značajnih razlika u odgojno-obrazovnoj praksi vezanoj uz eksperiment između učitelja razredne i predmetne nastave. Razlike vezane uz pripremu eksperimenta pokazuju da učitelji razredne nastave češće koriste gotove nastavne listiće. S obzirom na to da nastavni listići predstavljaju sredstvo koje učenika vodi u postupku eksperimentiranja te pomažu usmjeriti na osobitosti eksperimenta, oni predstavljaju bitan aspekt u procesu učenja. Prahani i sur. (2016) analizirali su učenička znanja iz fizike stečena putem nastavnih materijala za vođeno istraživačko učenje. Usporedbom rezultata predtesta i posttesta utvrđeno je da se upotrebom adekvatnih nastavnih materijala dolazi do poboljšanja vještina rješavanja problemskih zadataka kod učenika. Mogući su razlozi navedenih razlika nedostatak vremena za samostalnu pripremu, znanja (metodičkoga i predmetnoga), samopouzdanja, ali i dostupnost kvalitetnih, metodički primjerenih nastavnih listića.

U svrhu provedbe eksperimenta učiteljima razredne nastave češće nedostaju pribor i kemikalije. Najvjerojatniji je razlog manjka opreme nedostatna financijska potpora, ali učitelji i dalje ostaju motivirani za njegovu provedbu (Anđić i Vidas, 2021). Učitelji razredne nastave u većoj mjeri smatraju da su njihovi učenici samostalniji u opažanjima vezanima uz eksperiment. Navedena razlika zasigurno ovisi o dobi učenika te njihovim psihosomatskim karakteristikama. Čimbenici su koji bi mogli utjecati na samostalnost opažanja i promjene

uzrokovane pubertetom koje bi kod starijih učenika mogle imati negativan utjecaj ne samo na sposobnost opažanja značajki eksperimenta već i na cjelokupnu akademsku motiviranost i uspjeh (Martin i Steinbeck, 2017). Uvidom u prirodoslovne kurikulume uočeno je ponavljanje određenih tema te samoga eksperimenta što potencijalno može dovesti do smanjene zainteresiranosti, znatiželje i sudjelovanja učenika u njegovoj provedbi. Osim ponavljajućih eksperimenata, pretkonceptije proizašle iz vlastitih iskustava također mogu utjecati na rezultate opažanja (Tomkins i Tunncliffe, 2001; Johnston, 2009). Opažanje starijih učenika zasigurno je pod većim utjecajem pretkonceptija te prisutnost nezadovoljavajućih sposobnosti opažanja učitelja može negativno utjecati na opažanje i sveukupne prirodoznanstvene kompetencije učenika (Subagia i Wiratama, 2020). Utvrđena je i visoka povezanost učeničke samostalnosti u opažanju i zaključivanju ($r_s = 0,70$) što je i očekivano s obzirom na to da su zaključci vezani uz eksperiment utemeljeni na vještinama opažanja.

Posljednja varijabla vezana uz razlike u provedbi eksperimenta pokazuje da on negativnije utječe na razrednu disciplinu tijekom predmetne nastave. Sam eksperiment predstavlja oblik poučavanja u kojemu je učeniku omogućeno više slobode u radu i komunikacija s drugim učenicima što može predstavljati idealan medij za neadekvatno ponašanje. Rezultat je očekivan s obzirom na to da su učenici predmetne nastave u dobi kada se događaju nagle psihosomatske promjene. U predmetnoj je nastavi najčešće veći broj učenika u razredu nego u razrednoj nastavi što može doprinijeti smanjenoj razrednoj disciplini. Učitelji razredne nastave vjerojatno bolje poznaju svoje učenike jer provode s njima više vremena, pa im je lakše održavati razrednu disciplinu. Neizostavan je čimbenik i stil upravljanja disciplinom u razredu s tim da neka istraživanja pokazuju da učitelji predmetne nastave češće primjenjuju autoritarni stil koji negativno utječe na ponašanje učenika (Lewis, 2001). Sličan zaključak podupire i istraživanje Poljak i Vidić (2023) u kojemu je ustanovljeno da su pozitivnije strategije rješavanja problema zastupljenije kod učitelja razredne nastave. Rezultati ovoga istraživanja u skladu su s rezultatima Keresteš (2005) i Vidić (2010) koji pokazuju da učitelji razredne nastave procjenjuju da njihovi učenici imaju male ili nikakve probleme u ponašanju te da im takvo ponašanje ne ometa rad.

Statistički značajne razlike u odgovorima učitelja utvrđene su i unutar dviju varijabla povezanih s vrednovanjem eksperimenta. Prva od njih upućuje na to da ako eksperiment provode u paru ili skupini, učitelji razredne nastave

češće vrednuju ukupan rad učenika. S obzirom na to da se prilikom rada u paru ili skupini od učenika zahtijeva zajedničko rješavanje problema provedbom eksperimenta, primjerenije je vrednovati ukupan rad učenika u paru ili skupini, naročito zato što pri individualnome vrednovanju može doći do poticanja kompetitivnosti (Baines i sur., 2016). Iako je vrednovanje ukupnoga rada opravdano, ne smijemo zanemariti individualni doprinos i postignuća učenika. Vrednovanje je ukupnoga rada često povezano s otežanom procjenom individualnoga učeničkog znanja i vještina ($r_s = 0,39$) te pokazuje da što je učiteljima teže procijeniti individualno znanje i vještine učenika, to će češće vrednovati ukupan rad para ili skupine. Imajući to na umu treba uzeti u obzir kako tada može doći do nepravednoga vrednovanja i „generaliziranja” stečenih znanja i vještina. Navedene rezultate možemo povezati i s ponašanjem učenika koji je evaluiran prilikom razmatranja prethodne varijable.

Druga varijabla sugerira da učitelji razredne nastave prilikom vrednovanja češće razmatraju učeničke zaključke nego vještine eksperimentiranja. Mogući razlog dobivenih rezultata leži u činjenici da mnogo učitelja ima manjak vještina procjene učeničkoga razumijevanja i provođenja eksperimenta (Yung, 2001). Do sličnih rezultata došla je i Letina (2015) utvrdivši da se prilikom vrednovanja učitelji razredne nastave najrjeđe koriste onim metodama kojima se ispituju učeničke vještine. Utvrđena je i povezanost češćega vrednovanja zaključaka eksperimenta s prilagođavanjem definirane ljestvice kriterija ($r_s = 0,43$).

Hipoteza 3 se prihvaća, odnosno utvrđeno je postojanje statistički značajnih razlika u odgojno-obrazovnoj praksi povezanoj s metodom eksperimenta u radu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim mogućnostima. U okviru navedene hipoteze utvrđena je samo jedna statistički značajna razlika koja pokazuje da učitelji razredne nastave češće prilagođavaju nastavne listiće darovitih učenika zadacima viših kognitivnih razina. Upravo obogaćivanje nastavnoga procesa diferenciranim poučavanjem zadacima viših kognitivnih razina darovitom učeniku omogućuje ostvarivanje svojega punog potencijala. Mogući je razlog učestalije implementacije takvih zadataka učitelja razredne nastave fakultetsko obrazovanje koje nudi više kolegija vezanih uz inkluzivno poučavanje. Rezultati istraživanja pokazuju i što je veća učestalost primjene prilagođenih nastavnih listića to ih učitelji češće prilagođavaju dodatkom zadataka viših kognitivnih razina znanja ($r_s = 0,69$). Što češće učitelji eksperiment prilagođavaju samo uporabom prilagođenog nastavnoga listića, to se u

njemu češće nalaze zadaci viših kognitivnih razina znanja ($rs = 0,39$). Razlika u implementaciji posebnih programa, metoda i oblika rada s darovitim učenicima između učitelja razredne i predmetne nastave prirodoslovnog usmjerenja vrlo je mala (Nikčević-Milković i sur., 2016), stoga identifikacija samo jedne statistički značajne razlike u učiteljskoj obrazovnoj praksi vezanoj uz učenički eksperiment nije iznenađujuća.

ZAKLJUČAK

Provedba eksperimenta u nastavi prirodoslovlja ima brojne prednosti, ona sa sobom donosi i određene izazove, i za učitelja i za učenika. Na temelju rezultata provedenoga istraživanja može se zaključiti da učitelji razredne i predmetne nastave većinom imaju pozitivne stavove prema učeničkom eksperimentu.

Rezultati ovoga istraživanja upućuju na postojanje metodičkih, organizacijskih i spoznajnih razlika u odgojno-obrazovnoj praksi između učitelja razredne i predmetne nastave. Kao najveće prepreke implementaciji eksperimenta učitelji navode vremensko ograničenje te nedostatak pribora i kemikalija za provedbu eksperimenta. Zahtjevna priprema eksperimenta od učitelja traži dodatno znanje o mogućim teškoćama i učeničkim pogrešnim poimanjima te učitelji razredne i predmetne nastave u velikoj mjeri razmatraju navedene probleme. Za kvalitetnu provedbu eksperimenta učeniku je potrebno omogućiti uporabu nastavnoga listića s ciljem samostalnoga praćenja koraka eksperimenta, bilježenja rezultata i objašnjenja uočenih pojava i procesa. Što se tiče uporabe gotovih nastavnih listića, odnosno onih koje kreiraju izdavači ili pronađenih na internetskim stranicama, utvrđeno je da se njima češće koriste učitelji razredne nastave. Tijekom provedbe eksperimenta, učitelji obiju promatranih kategorija procjenjuju da njihovi učenici imaju razvijenije vještine opažanja u odnosu na zaključivanje. Učitelji obiju promatranih kategorija suglasni su oko nedostatka vremena za analizu rezultata eksperimenta što je velika prepreka punom učeničkom razumijevanju prirodoslovnih pojava i procesa. Utjecaj eksperimenta na razrednu disciplinu općenito je pozitivan, međutim disciplina je ipak narušenija u predmetnoj nastavi. Učitelji razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne u većoj mjeri vrednuju ukupan rad para ili skupine i razmatraju učeničke zaključke. Postojanje razlika vezanih uz provođenje eksperimenta u skupini darovitih učenika pokazuje da učitelji ra-

zredne nastave češće implementiraju zadatke viših kognitivnih razina.

U svrhu dodatnoga usavršavanja učitelja poseban naglasak je i na stručnome usavršavanju povezanom s inkluzivnim poučavanjem s obzirom na to da je istraživanje pokazalo da polovina ispitanika radi u razrednome odjelu s učenicima s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama. Zbog svega navedenog buduća istraživanja trebala bi biti usmjerena prema utvrđivanju konkretnih pedagoških okolnosti povezanih s učiteljskim stavovima. Razlike u stavovima učitelja daju smjernice za unaprjeđenje specifičnih učiteljskih i učeničkih znanja i sposobnosti te vremensku i prostornu prilagodbu eksperimenta. S obzirom na to da je eksperiment metoda usmjerena boljemu učeničkom ostvarenju odgojno-obrazovnih ishoda, potrebno je sagledati i učeničke stavove, znanja i kompetencije.

LITERATURA

- ABDI, A. (2014). The Effect of Inquiry-Based Learning Method on Students' Academic Achievement in Science Course, *Universal journal of educational Research*. 2 (1): 37–41.
- ABELS, S. (2014). Inquiry-Based Science Education and Special Needs – Teachers' Reflections on an Inclusive Setting, *Sisyphus – Journal of Education*. 2 (2): 124–154.
- ANĐIĆ, D. i VIDAS, K. (2021). Istraživački pristup kao suvremena nastava ili tek odmak od tradicionalne nastave? Mišljenja učitelja o istraživačkom pristupu u nastavi prirode i društva, *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*. 70 (1): 147–175.
- BAINES, E., BLATCHFORD, P. i KUTNICK, P. (2016). *Promoting Effective Group Work in the Primary Classroom: A handbook for teachers and practitioners* (Drugo izdanje). Routledge.
- CALEON, I. S., i SUBRAMANIAM, R. (2008). Attitudes towards science of intellectually gifted and mainstream upper primary students in Singapore, *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*. 45 (8): 940–954.
- COHEN, L., MANION, I. i MORRISON K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju* (5. izdanje). Jastrebarsko: Naklada Slap.
- COLBURN, A. (2000). An inquiry primer, *Science scope*. 23 (6): 42–44.
- HASANOVIĆ, S. (2021). Faktori koji utiču na zastupljenost i rezultate primjene metode eksperimenta u nastavi prirode u osnovnoj školi. U: Nikolić, M., M. Vantić-Tanjić (ur.). (167–193). *Unapređenje kvalitete života djece i mladih*. Tuzla: Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih i Edukacijsko rehabilitacijski fakultet Univerziteta u Tuzli.
- HATTIE, J. (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement* (prvo izdanje). Routledge.
- JOHNSTON, J. S. (2009). What Does the Skill of Observation Look Like in Young Children?, *International Journal of Science Education*. 31 (18): 2511–2525.
- KAHYAOGLU, M. (2013). A comparison between gifted students and non-gifted students' learning styles and their motivation styles towards science learning, *Educational Research and Reviews*. 8 (12): 890–896.
- KERESTEŠ, G. (2006). Učiteljske procjene problematičnosti i učestalosti

- emocionalnih teškoća i teškoća u ponašanju kod učenika nižih razreda osnovne škole, *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*. 42 (1): 3–15.
- LETINA, A. (2015). Primjena tradicionalnih i alternativnih oblika vrednovanja učeničkih postignuća u nastavi Prirode i društva, *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*. 17 (1): 137–152.
- LETINA, A. (2016). Strategije aktivnog učenja u nastavi prirode i društva, *Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*. 65 (1): 1–31.
- LEWIS, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view, *Teaching and teacher education*. 17 (3): 307–319.
- MARTIN, A. J. i STEINBECK, K. (2017). The role of puberty in students' academic motivation and achievement, *Learning and Individual Differences*. 53: 37–46.
- NIKČEVIĆ-MILKOVIĆ, A., JERKOVIĆ, A. i RUKAVINA, M. (2016). Stanje, problemi i potrebe rada s darovitim učenicima u osnovnim školama u Republici Hrvatskoj, *Magistra Iadertina*. 11 (1): 9–34.
- POLJAK, K. i VIDIĆ, T. (2023). Postupci učitelja u suočavanju s neprihvatljivim ponašanjem učenika u osnovnoj školi, *Acta Iadertina*. 20 (2): 185–216.
- PRAHANI, B. K., LIMATAHU, I., WINATA, S. W., YUANITA, L. i NUR, M. (2016). Effectiveness of physics learning material through guided inquiry model to improve student's problem solving skills based on multiple representation, *International journal of education and research*. 4 (12): 231–244.
- RUIĆ, R. (2006). Učinkovitost grupne nastave u stjecanju kvalitete znanja u nastavi kemije, *Odgojne znanosti*. 8 (2): 443–467.
- RUKAVINA, S., ZUVIC-BUTORAC, M., LEDIC, J., MILOTIC, B. i JURDANA-SEPIC, R. (2012). Developing positive attitude towards science and mathematics through motivational classroom experiences, *Science education international*, 23 (1): 6–19.
- SHAN, Z. i ABULIBDEH, E. S. (2020). Science practical work and its impact on high students' academic achievement, *Journal of Technology and Science Education*. 10 (2): 199–215.
- SUBAGIA, I. W. i WIRATMA, I. G. L. (2020). The Quality of Observation Results and Question Formulation of Vocational School Teachers in Scientific Approach Implementation. (konferencijski rad). *Advances in Social*

- Science, Education and Humanities Research. 3rd International Conference on Innovative Research Across Disciplines (ICIRAD 2019)*: 379–384. DOI: 10.2991/assehr.k.200115.062
- TOMKINS, S. P. i TUNNICLIFFE, S. D. (2001). Looking for ideas: observation, interpretation and hypothesis-making by 12-year-old pupils undertaking science investigations, *International Journal of Science Education* 23 (8): 791–813.
- VIDIĆ, T. (2010). Učiteljske percepcije učeničkih ponašanja:(ne) poštivanja, socijalizacija i pozornost na satu, *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. 56 (23): 77–90.
- YUNG, B. H. W. (2001). Three views of fairness in a school-based assessment scheme of practical work in biology, *International Journal of Science Education*. 23 (10): 985–1005.
- URL 1: Prirodoslovno obrazovanje u Europi: Nacionalne politike, prakse i istraživanja. (2011) EACEA P9 Eurydice. <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>: Posjećeno 26. ožujka 2024.
- URL 2: Nacionalni dokument prirodoslovnoga područja kurikuluma. (2016) Cjelovita kurikularna reforma. <http://www.kurikulum.hr/wp-content/uploads/2016/02/PRIRODOSLOVNO-POD-18.2-3.pdf>: Posjećeno 20. ožujka 2024.
- URL 3: Eksperimentalni kurikulum nastavnog predmeta Prirodoslovlje za osnovne škole (2023). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/OsnovneSkole//Eksperimentalni-kurikulum-nastavnog-predmeta-Prirodoslovlje-za-osnovne-skole.pdf>: Posjećeno 11. ožujka 2024.
- URL 4: PISA 2022 Results (2022). OECD. <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/webbooks/dynamic/pisa-country-notes/65a72a90/pdf/croatia.pdf>: Posjećeno 21. veljače 2024.
- URL 5 : Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine (2023). Ministarstvo znanosti i obrazovanja. (<https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijскиINacionalniPlan/Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf>): Posjećeno 12. ožujka 2024.
- URL 6: PISA 2025 science framework (draft) (2023). OECD. https://pisa-framework.oecd.org/science-2025/assets/docs/PISA_2025_Science_Framework.pdf: Posjećeno 21. veljače 2024.

URL 7: Eksperiment. Hrvatska enciklopedija. (2024) Leksikografski zavod Miroslav Krleža <https://enciklopedija.hr/clanak/eksperiment>: Posjećeno 7. ožujka 2024.

URL 8: Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2024). Zakon.hr https://www.zakon.hr/z/317/Zakon-o-odgoju-i-obrazovanju-u-osnovnoj-i-srednjoj-%C5%A1koli#google_vignette: Pposjećeno 23. travnja 2024.

URL 9: Mann-Whitney tests in SPSS (Practical) (2018). The British Academy. <https://www.bristol.ac.uk/cmm/media/research/ba-teachingeboks/pdf/Mann%20Whitney%20-%20Practical.pdf>: Posjećeno 26. veljače 2024.

COMPARISON OF CONDUCTING EXPERIMENT IN PRIMARY AND LOWER SECONDARY SCIENCE TEACHING

Ivana KLARICA

Department of Teachers and Preschool Teachers Education, University of Zadar

Tamara KISOVAR-IVANDA

Department of Teachers and Preschool Teachers Education, University of Zadar

ABSTRACT

KEYWORDS:

experiment, lower secondary education, nature sciences, primary education, science literacy

In the education system of the Republic of Croatia, students learn about natural science concepts from the very beginning of their compulsory school education. Although, school subjects in which they are learned are diverse, their common link is the student experiment. By conducting and analyzing the experiment, student develops science literacy and in an interesting way acquires science knowledge, skills and attitudes. Despite numerous benefits of the student experiment, numerous studies point to its insufficient implementation in the teaching process, which is why this research also determines its comparative dimension in lower and upper grades of elementary school. Due to all of the above, aim of this research is the analysis of the educational practice related to the student experiment in order to determine teacher differences in preparation, implementation and evaluation of the experiment. Research was conducted on a sample of 189 primary and lower secondary teachers from almost all counties of the Republic of Croatia. The aim of this research extends to teachers who have students with special educational needs, since most of the participants (84%) teach a class with students with disabilities, and part of them (50%) with gifted students. For the purpose of this research, a questionnaire on demographic data and a Likert scale for assessing teachers' attitudes were constructed. The collection, analysis and interpretation of data took place within the framework of a quantitative research paradigm using the method of inferential statistics (Mann-Whitney U-test and Spearman's correlation test). Obtained results indicate methodological, organizational and cognitive difficulties related to achieving educational outcomes of the teaching unit in which experimental method was used. Differences in teachers' attitudes provide indications for the improvement of teacher and student knowledge and abilities, as well as temporal and spatial adjustment of experiments with the aim of developing higher quality nature science competencies.

Kompetencije odgojitelja za provedbu potpomognute komunikacije

Sonja KOVAČEVIĆ

Filozofski fakultet u Splitu, Sveučilište u Splitu

Joško BARBIR

Filozofski fakultet u Splitu, Sveučilište u Splitu

Anita BODROŽIĆ

DV Cvrčak u Solinu

UDK: 373.2:376

DOI: 10.15291/ai4694

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 30.10.2024.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:
dijete s poteškoćama
u razvoju, inkluzija,
komunikacija, rana
razvojna podrška

Povećanje svjesnosti o važnosti prepoznavanja obilježja razvojnih teškoća djece te važnosti rane intervencije i pravovremenoga pružanja primjerene podrške rezultiralo je boljom kvalitetom života djece s teškoćama u razvoju. U prošlosti su djeca s teškoćama u razvoju bila izolirana i etiketirana zbog svojih različitosti te su oni bili ti koji su se trebali prilagođavati društvu. Napretkom znanosti i osvješćivanjem društva o različitostima sve se više teži provođenju inkluzivnoga pristupa i nastojanju da svaki pojedinac, bez obzira na svoje razvojne specifičnosti, ima jednaka prava na maksimalno ostvarivanje svojih potencijala u skladu s osobnim mogućnostima. Danas je velika odgovornost stavljena na socijalnu okolinu koja treba pružiti primjerenu razinu podrške kako bi djeca s teškoćama u razvoju mogla prevladati različite prepreke koje proizlaze iz njihovih razvojnih specifičnosti, a sprječavaju ih u ravnopravnu i učinkovitu sudjelovanju u društvu. Ako se pronađe odgovarajući komunikacijski kanal djetetu s teškoćama u razvoju, pružamo mu mogućnost za ostvarivanje socijalnih interakcija, učenje, stjecanje iskustava i u konačnici pružanje vlastita doprinosa društvu.

Motiviranost i osposobljenost odgojitelja za primjenu potpomognute komunikacije, inkluzivni pristup te kontinuirano usavršavanje imaju važnu ulogu u stvaranju optimalnih uvjeta te pružanju kvalitetne i pravovremene pomoći i podrške djetetu s teškoćama u razvoju.

Cilj je ovoga rada bio istražiti mišljenja odgojitelja o njihovoj spremnosti i kompetentnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju, vještinama primjene potpomognute komunikacije u svakodnevnim aktivnostima te ulogi stručnoga tima i ustanove u pružanju pomoći i podrške djeci s teškoćama u razvoju kako bi se stvorili optimalni inkluzivni uvjeti. Dobiveni su rezultati pokazali da su odgojitelji svjesni svih teškoća s kojima se susreću u praksi pri provođenju kvalitetne inkluzije. Najčešći su izazovi s kojima se odgojitelji susreću nedovoljna educiranost u području rada s djecom s poteškoćama u razvoju, nedostatak podrške stručnoga tima, uvjeti u kojima rade (velik broj djece) i slično.

UVOD

Početak 90-ih godina prošloga stoljeća u Republici Hrvatskoj započine inkluzija djece s teškoćama u razvoju u odgojno-obrazovne skupine. Regulirana je nizom pravnih akata na međunarodnoj i nacionalnoj razini (Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, 1997., Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, 2008., Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju, 1991., Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika, 1991., Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu, 1991., Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi, 2009., Pravilnik o pedagoškoj mjeri odgojno-obrazovnog tretmana produženog stručnog postupka, 2009., Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, 2010., Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnog povjerenstva, 2011., Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008., Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja, 2008.). Temeljna značajka predškolskih programa odnosi se na usmjerenost poticanja svih bitnih aspekata razvoja djeteta i uspješno zadovoljavanje njegovih osnovnih potreba. Djeca s teškoćama u razvoju trebaju učiti u prirodnome okružju sa svojim vršnjacima jer su njihove potrebe jednake potrebama djece tipičnoga razvoja. S obzirom na to odgojitelj mora znati kreirati poticajnu sredinu koja omogućuje razvoj odgoja i učenja za svu djecu u skupini što čini osnovni cilj inkluzije. Za djecu s teškoćama u razvoju izuzetno je važno pripadati grupi vršnjaka kako bi imala mogućnost u odnosima s vršnjacima razvijati komunikacijske i socijalne vještine (Daniels i Stafford, 2003). Kvaliteta inkluzije djece u odgojno-obrazovne ustanove ovisi o profesionalnoj kompetentnosti i angažiranosti odgojitelja u inkluzivnome pristupu i svakodnevnome kontaktu s djetetom s teškoćama (što ukazuje na povezanost stavova odgojitelja prema inkluzivnoj praksi i znanja iz područja inkluzivne pedagogije) (Trnka, Skočić Mihić, 2012). Naime, odgojitelji imaju ključnu ulogu u inkluzivnoj praksi jer u odgojneme procesu potiču svu djecu bez obzira na individualne karakteristike i različitosti na socijalnu interakciju motivirajući ih, pružajući im afirmativan model i njegujući sustav vrijednosti koji promiče prihvaćanje različitosti, empatiju i jednakopravnost. Od odgojitelja se očekuje sposobnost planiranja, organiziranja i individualiziranja odgojnoga rada te fleksibilan pristup u stvaranju inkluzivnoga okružja. S obzirom na to da je svako dijete jedinstveno sa specifičnim karakteristikama,

ne postoji univerzalan pristup u radu, već odgojitelj polazi od individualnih osobitosti svakoga djeteta na temelju kojih se koristi različitim pristupima ovisno o djetetovim potrebama i interesima (Trnka, Skočić Mihić, 2012). U tome smislu Bouillet (2011) ističe važnost kompetentnosti, odnosno stručne osposobljenosti odgojitelja. Znanja o rastu i razvoju djece, opažanje različitih stilova učenja, individualnih mogućnosti i specifičnih potreba djece osiguravaju mu kvalitetnu provedbu inkluzivnih programa. Sukladno tome, Bouillet (2011: 325) ističe kompetencije koje bi odgojitelji trebali imati za rad u inkluzivnome okružju:

- razumijevanje socijalnoga i emocionalnoga razvoja djece
- razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece
- poznavanje tehnika kvalitetna vođenja odgojne skupine
- komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama)
- poznavanje učinkovitih tehnika poučavanja (uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje)
- poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece
- sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba
- poznavanje didaktičko-metodičkoga pristupa i planiranja prilagođenoga kurikulumu
- poznavanje dostupnih didaktičko-metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju)
- poznavanje savjetodavnih tehnika rada
- praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama
- spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje.

Istraživanjem Skočić Mihić (2011) utvrđeno je da odgojitelji, iako iskazuju nižu razinu kompetentnosti i neodlučnost u spremnosti za rad u inkluzivnim grupama, ipak imaju pozitivan stav prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovite programe. Rezultati istraživanja samoprocjene odgojitelja o vlastitoj kompetentnosti u radu s djecom s teškoćama u razvoju, koje je provela Sunko (2010), pokazali su da se velik postotak odgojitelja unatoč dugogodišnjemu radnom iskustvu ne osjeća dovoljno kompetentnim za rad s djecom s teškoćama u razvoju. Posebno naglašavaju da vrlo često zbog neverbalnih karakteristika djeteta ne znaju prepoznati njegove trenutačne potrebe. Rudelić i suradnici (2013)

proveli su istraživanje, u kojemu je sudjelovalo 65 odgojitelja zaposlenih u vrtićima, o potrebnim stručnim znanjima i materijalnim resursima podrške u radu s djecom s teškoćama u inkluzivnim odgojnim skupinama. Rezultati su pokazali da su odgojiteljima za uspješnu inkluziju u velikoj mjeri potrebna stručna znanja i materijalni resursi.

POTPOMOGNUTA KOMUNIKACIJA

Komunikacija je osnovni način sporazumijevanja i razmjenjivanja informacija među ljudima i sastavni je dio života svakoga čovjeka, Kako bi izrazili svoje želje, potrebe, osjećaje, misli te da bi razmjenjivali ideje i informacije, ljudi se služe komunikacijom. Značenje riječi komunikacija i korijen te riječi pronalazimo u latinskim riječima *communicare* što znači učiniti općim i *communio* što znači zajednica. Reardon (1998) definira komunikaciju kao sredstvo pomoću kojega dvije ili više osoba razmjenjuju informacije i međusobno utječu na mišljenja i ponašanja. Dakle, komunikacija je ključna u stvaranju uzajamnih odnosa među ljudima (Bouillet, 2019). Obično se dijeli na verbalnu i neverbalnu. Međutim, u praksi sve se češće susrećemo s djecom koja imaju teškoća u svakodnevnoj komunikaciji, odnosno imaju složene komunikacijske potrebe. Složene komunikacijske potrebe rezultat su senzoričkih, fizičkih ili socijalnih uzroka. Odsustvo govora kao motoričke aktivnosti, za koju je potreban usklađen rad više od 100 dišnih mišića, ne znači da osoba nema komunikacijsku sposobnost. Budući da se ne može ostvariti komunikacija uobičajenim kanalima, razvijen je sustav potpomognute komunikacije. Te osobe koriste se različitim načinima komunikacije poput komunikacija putem fotografija i slika, pisma, mimikom, gestom, znakovnim jezikom (Thumborg, Carlstrand, Claesson i Rensfeldt Flink, 2018), odnosno potpomognutom komunikacijom. Stoga je bitno svakoj osobi kojoj je potrebna podrška u komunikaciji omogućiti korištenje potpomognute komunikacije u skladu s njezinim individualnim razlikama u skladu s Konvencijom o pravima osoba sa invaliditetom (2006, čl. 21). „Potpomognuta komunikacija (PK) zajedničko je ime za različite načine komunikacije i metoda koje potpomažu komunikaciju među ljudima. Potpomognuta komunikacija „pomaže osobama s komunikacijskim teškoćama u razumijevanju drugih ili u izražavanju sebe samog, a često zapravo u kombinaciji i jednoga i drugog“ (Thunberg i sur., 2018: 66). Ivšac Pavliša (2021: 20)

potpomognutu komunikaciju određuje kao „skup postupaka i načina pomoću kojih se komunikacijske vještine pojedinca unapređuju za funkcionalnu i učinkovitu komunikaciju“. Integrirana je skupina sastavnica – simbola, pomagala, strategija i tehnika koje korisnici upotrebljavaju s ciljem ostvarivanja ili poboljšanja komunikacije (King, 2006).

Može se raditi o potpunoj zamjeni za komunikaciju govorom ili o metodomama za dopunu nedovoljno razvijena govora, odnosno o augmentativnoj ili alternativnoj komunikaciji (Vollmer, 2022). Kako je svrha potpomognute komunikacije omogućiti izražavanje vlastitih potreba ili razumijevanje rečenoga, nužno je odabrati onaj način potpomognute komunikacije koji će se pokazati najfunkcionalnijim (Thunberg i sur., 2018). Dakle, iziskuje se personalizacija podrške korisniku s obzirom na njegove individualne razlike, sklonosti, interese, potrebe i same sposobnosti (Ivšac Pavliša i Jurjak, 2021). Prilagođavanjem oblika komuniciranja korisnicima PK, afirmativno se utječe na unapređenje njihovih vještina, sposobnosti komuniciranja i stupanja u interakcije s okolinom, čime se pospješuje kvaliteta življenja svakoga pojedinca. Potpomognuta komunikacija podrazumijeva korištenje različitih simbola što je čini prilagodljivijom raznolikim potrebama i mogućnostima korisnika (Ivšac Pavliša i Jurjak, 2021). Potpomognuta komunikacija podrazumijeva sustav komunikacije bez pomagala i sustav komunikacije uz pomagala (ASHA, 2016). Ne postoji univerzalan oblik podrške u komunikaciji, već se na temelju individualnih specifičnosti svake osobe odabire najučinkovitiji oblik podrške (Sevcik i Romski, 2000; Wilkinson i Henning, 2007 prema Ivšac Pavliša i Jurjak 2021). Najuobičajenija podjela oblika potpomognute komunikacije odnosi se na komunikaciju tijelom, manualnim znakovima te pomoću uređaja i pomagala (komunikatora). Komunikacija tijelom kao najčešći oblik komunikacije podrazumijeva mimiku, geste, vokalizaciju, držanje tijela. Komunikacijom manualnim znakovima, kao jednim od prvih načina komunikacije s djetetom koje nije počelo govoriti, koristi se za usvajanje novih riječi i pojmova (Thunberg i sur., 2018). Poučava se prema principu riječ-znak-riječ ili obrnuto. Komunikacija pomoću uređaja i pomagala (komunikatora) koji proizvode zvučne iskaze omogućuje pohranjivanje i organiziranje brojnih komunikacijskih ploča, fotografija i materijala te glasovno izgovaranje odabranih simbola. Zahvaljujući napretku tehnologije, visokotehnološki uređaji za potpomognutu komunikaciju smatraju se uređajima za generiranje govora (Ivšac Pavliša i Jurjak, 2021).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Predmet ovoga istraživanja odnosi se na samoprocjenu odgojitelja u dječjim vrtićima o educiranosti i vještinama korištenja potpomognute komunikacije u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Cilj je istraživanja na temelju samoprocjene ispitanika utvrditi smatraju li se kompetentnima za primjenu potpomognute komunikacije u radu s djecom s teškoćama u razvoju, za provođenje odgojno-obrazovnoga rada s djecom s teškoćama u razvoju te s kojim su se oblicima potpomognute komunikacije susreli u praksi.

Sukladno definiranomu predmetu i cilju istraživanja postavljeni su zadatci istraživanja, odnosno pitanja na koja je istraživanje trebalo dati odgovore:

- Posjeduju li odgojitelji vještine korištenja potpomognute komunikacije u odgojno-obrazovnome radu?
- Posjeduju li odgojitelji potrebna znanja, vještine i sposobnosti za rad s djecom s teškoćama u razvoju?
- Imaju li odgovarajuću pomoć i podršku stručnoga tima u radu s djecom s teškoćama u razvoju?
- Kojim se oblicima komunikacije koriste u radu s djecom s teškoćama u razvoju?
- Omogućuju li im ustanove u kojima rade potrebno stručno usavršavanje u primjeni potpomognute komunikacije u svakodnevnome radu?

Uzorak je istraživanja prigodan i odnosi se na 75 odgojitelja ($\bar{X} = 97,3\%$, $M = 2,7\%$) na području grada Splita i Solina. Istraživanje je provedeno u lipnju 2024. godine u Splitu i Solinu.

ISTRAŽIVAČKI INSTRUMENT

Samoprocjena osposobljenosti odgojitelja o poznavanju i primjeni potpomognute komunikacije ispitana je pomoću kreiranoga upitnika s pitanjima zatvorenoga tipa i pitanjima višestrukoga izbora. Odabrana pitanja kao i ponuđeni višestruki izbor odgovora definirani su na temelju razgovora s odgojiteljima, pedagozima, stručnjacima (profesorima edukacijske rehabilitacije, logopedima i pedagozima), osobnih promišljanja i primjera iz literature (Cepanec, 2024). Upit-

nik je kreiran primjenom ljestvice Likertova tipa za mjerenje stavova. Uz svaku je tvrdnju bilo pet ponuđenih odgovora (u potpunosti se slažem, uglavnom se slažem, niti se slažem niti se ne slažem, uglavnom se ne slažem, uopće se ne slažem).

Upitnik se sastojao od tri dijela. Prvim dijelom upitnika prikupljeni su socio-demografski podaci o odgojiteljima: spol, dob, godine radnoga iskustva, stručna sprema. Ispitanici su mogli odabrati jedan od odgovora. Uz navedeno ispitano je njihovo iskustvo rada s djecom s teškoćama u razvoju te njihov osobni stav o vlastitoj kompetenciji u radu s djecom s teškoćama u razvoju.

Drugim dijelom upitnika ispitivalo se njihovo poznavanje potpomognute komunikacije, njezinih oblika i primjene u vlastitoj praksi te pohađanje edukacija unutar i izvan ustanove u kojoj rade. Na postavljena pitanja trebali su odabrati jedan odgovor, dok je u pitanjima o oblicima potpomognute komunikacije s kojima su se susreli u praksi dana mogućnost višestrukoga izbora. Također i u ovome dijelu bile su navedene tvrdnje na temelju kojih su ispitanici trebali procijeniti razinu slaganja s njima. Primijenjena je ljestvica Likertova tipa.

Trećim dijelom upitnika ispitivalo se zadovoljstvo suradnje sa stručnim timom. Na skali od 1 do 5 trebali su procijeniti svoje zadovoljstvo u kojemu je 1 – nisam zadovoljna/an, a 5 – jako sam zadovoljna/an. Nadalje, ispitanicima su bile navedene tvrdnje na temelju kojih su trebali procijeniti svoje slaganje s njima. Tvrdnje su se odnosile na suradnju sa stručnim timom, vlastiti osjećaj kompetentnosti u komunikaciji sa stručnim suradnicima te ulogu ustanove u poticanju inkluzije. Na samome je kraju upitnika ispitanicima omogućen prostor za dodatne komentare, argumente i promišljanja vezana uz temu.

Za potrebe istraživanja izrađen je *online* anketni upitnik naslovljen *Upitnik o samoprocjeni odgojitelja o educiranosti i vještinama korištenja potpomognute komunikacije*. Na samome početku ankete ispitanicima je dana uputa u kojoj je istaknuta svrha istraživanja te potpuna anonimnost i zaštita njihovih odgovora.

REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Deskriptivnom analizom dobiveni su rezultati o sociodemografskim obilježjima ispitanika. Rezultati pokazuju da je u istraživanju sudjelovalo 75 ispitanika, od kojih je 97,3 % odgojiteljica, a 2,7 % odgojitelja. Dobiveni su podaci bili očekivani s obzirom na dominantnost ženskoga spola u odgojiteljskoj struci. S obzirom na dob prema dobnim su kategorijama u istraživanju sudjelovala: u dobi od 18 do 25

godina 22 ispitanika (29,3 %), u dobi od 26 do 35 godina sudjelovalo je 19 ispitanika (25,3 %), u dobi od 36 do 45 godina 16 (21,3 %), u dobi od 46 do 55 godina 14 (18,8 %) ispitanika i zadnja kategorija 55 godina i više 4 (5,3 %). S obzirom na radni staž u ispitivanju je prema kategorijama sudjelovalo: od 0 do 5 godina njih 42,7%, od 6 do 10 godina 16 %, od 11 do 15 godina 5,3 %, od 16 do 20 godina 16 %, od 21 do 25 godina 9,3 %, od 26 do 30 godina 5,3 %, više od 30 godina radnoga staža 5,3 %. Rezultati koji se odnose na tvrdnju o iskustvu rada s djecom s teškoćama u razvoju pokazuju da gotovo 90 % ispitanika ima iskustva rada s djecom s teškoćama u razvoju, dok ih oko 10 % nema gotovo nikakva iskustva.

Sukladno istraživačkomu pitanju o samoprocjeni odgojitelja o vlastitim kompetencijama za rad s djecom s teškoćama u razvoju ispitanici su procjenjivali razinu slaganja (uglavnom se slažem, niti se slažem niti se ne slažem, uglavnom se ne slažem, uopće se ne slažem) za 17 tvrdnji. Dobiveni su rezultati pokazali da je najveći udio odgojitelja odgovorio na tvrdnju da je „formalnim obrazovanjem stekla/ao dovoljno znanja o djeci s teškoćama u razvoju“ odgovorio – uglavnom se ne slažem, njih 56 % iz čega se može zaključiti da većina odgojitelja smatra da formalnim obrazovanjem nisu stekli dovoljno znanja. S tom tvrdnjom uopće se ne slaže njih približno 19 %, dok se uglavnom s navedenom tvrdnjom slaže njih oko 15 %. Mišljenja su o tvrdnji „Osjećam se sposobno pripremiti skupinu na dolazak djeteta s teškoćama.“ podijeljena te je većina odgojitelja, njih 43 %, na ovu tvrdnju odgovorila niti se slažem niti se ne slažem. Tako su izrazili vlastitu dvojbu o spremnosti pripreme skupine na dolazak djeteta s teškoćama. Njih 36 % uglavnom se slažu s tom tvrdnjom time izražavajući sposobnost pripreme skupine na dolazak djeteta. Najveći broj odgojitelja, njih oko 43 %, na tvrdnju „Osjećam se nesigurno u radu s djecom s teškoćama u razvoju.“ odgovorilo je – niti se slažem niti se ne slažem te su time izrazili podijeljeno mišljenje osjećaja nesigurnosti u radu. S druge strane, 32 % odgojitelja uglavnom se slaže s tom tvrdnjom te su se, kako navodi Sunko (2010), potvrdile pretpostavke da se velik broj odgojitelja osjeća nespremno za rad s djetetom s teškoćama u razvoju. Ipak 20 % odgojitelja se uglavnom ne slaže s navedenom tvrdnjom te time izražava osobnu sigurnost u radu. Dobiveni rezultat potvrđen je i procjenom tvrdnje „Osjećam se dovoljno kompetentno za rad s djecom s teškoćama u razvoju.“ jer je najveći broj odgojitelja, njih 40 %, na tu tvrdnju odgovorio s uglavnom se ne slažem te su time izrazili stav o osobnoj nedovoljnoj kompetentnosti za rad, njih 32 % odgovorilo je niti se slažem niti se ne slažem, a oko 23 % odgojitelja na tu tvrdnju odgovorilo je – uglavnom se slažem.

Rezultati koji se odnose na procjenu kompetentnosti odgojitelja za „istodobno

odgovaranje na potrebe djeteta s teškoćama u razvoju i na potrebe djece tipičnog razvoja“, pokazuju da se gotovo 50 % ispitanika niti slaže, niti se ne slaže, te su time izrazili kao i kod prethodnih tvrdnji dvojbu o vlastitoj sposobnosti istodobnoga optimalnog odgovaranja na potrebe djece. S navedenom se tvrdnjom uglavnom ne slaže 19 % odgojitelja, dok se s druge strane s navedenom tvrdnjom uglavnom slaže njih oko 23 %. Najmanji se udio (4 %) uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom. S obzirom na procjenu o optimalnom prilagođavanju „prostora, materijala i oblika rada“ podjednak udio odgojitelja, njih oko 37 %, procjenjuje da se uglavnom slaže s tvrdnjom te s druge strane da se niti slažu niti ne slažu. Dok njih oko 19 % navodi da se uglavnom ne slažu, te time iskazuju osjećaj nekompetentnosti kod optimalnoga prilagođavanja prostora i uvjeta djetetu s teškoćama u razvoju. Najmanji broj odgojitelja, njih 5 %, navodi da se u potpunosti slaže s tvrdnjom da je „kompetentno za optimalno prilagođavanje prostora, materijala i oblika rada“. Rezultati o procjeni sposobnosti „planiranja i prilagođavanja rada prema individualnim sposobnostima djeteta s teškoćama u razvoju“ pokazali su da odgojitelji zaista teže inkluziji jer gotovo 53 % odgojitelja procjenjuje da se u potpunosti slaže s tvrdnjom da planiraju i prilagođavaju svoj rad prema individualnim sposobnostima djeteta. Najveći broj odgojitelja (51 %) niti se slaže, niti se ne slaže da se „osjeća kompetentno za pružanje podrške djetetu s teškoćama u razvoju kao i za motiviranje djeteta kod uključivanja u zajedničke aktivnosti skupine“, dok se 31 % odgojitelja osjeća kompetentnima za pružanje podrške i motiviranje za uključivanje u aktivnosti skupine. S druge strane, 11 % odgojitelja ne osjeća se kompetentnima. Odgojiteljima je ponuđena i tvrdnja o stručnome usavršavanju i dodatnome educiranju za rad s djecom s teškoćama u razvoju, a rezultati da se 40 % ispitanika niti slaže niti ne slaže s tvrdnjom ukazuju na podijeljeno mišljenje o potrebi dodatnoga educiranja. Veća unisonost u procjeni odgojitelja iskazana je u stavu da je u radu s djecom s teškoćama potreban pomoćnik ili treći odgojitelj (njih 76 %), dok svega 3 % ispitanih smatra da pomoćnik u radu nije potreban.

U drugome dijelu upitnika odgojitelji su odgovarali na pitanja vezana uz njihovo poznavanje potpomognute komunikacije (PK), njezinim oblicima i primjeni u odgojno-obrazovnome radu. Na pitanje o njihovu dosadašnjem korištenju potpomognute komunikacije u radu 73 % odgojitelja odgovorilo je da se koristilo potpomognutom komunikacijom u radu, dok je njih 27 % odgovorilo da se dosada nisu susreli s potpomognutom komunikacijom u radu. Nitko od odgojitelja nije odgovorio da ne poznaje pojam potpomognute komunikacije. S obzirom na korištene oblike potpomognute komunikacije najviše odgojitelja, njih 71 %, kori-

stilo se u svojoj praksi oblicima potpomognute komunikacije koji pripadaju skupini simbola, njih 17 % koristilo se oblicima koji pripadaju skupini pomagala, dok se 27 % odgojitelja dosada nije koristilo ni jednim oblikom. Dobiveni rezultati pokazali su da se najviše odgojitelja, njih 53 %, u svojoj praksi susrelo s komunikacijskom knjigom (PECS), a nešto manje, njih 51 % u svojoj se praksi susrelo s vizualnim rasporedom. S komunikacijskom pločom susrelo se njih 25 %, dok se 20 % odgojitelja u svojoj praksi nije susrelo ni s jednim od navedenih oblika potpomognute komunikacije. Nadalje, oko 83 % odgojitelja izjasnilo se da do sada nije pohađalo edukacije ili radionice za upotrebu potpomognute komunikacije, dok se 17 % izjasnilo da je pohađalo edukacije na tu temu.

Najveći broj odgojitelja, njih oko 45 % podijeljena je mišljenja o vlastitoj kompetentnosti primjene potpomognute komunikacije u radu („Kompetentan/na sam za primjenu potpomognute komunikacije u radu s djecom.“). Uglavnom se s ovom tvrdnjom slaže 28 % odgojitelja, dok se njih 20 % uglavnom ne slaže s time ističući osjećaj nekompetentnosti za primjenu potpomognute komunikacije u radu s djecom. Na tvrdnju da je „primjena potpomognute komunikacije u radu veliki izazov“ odgojitelji su odgovarali u najvećem broju – niti se slažem, niti se ne slažem, njih 32 %, te su time izrazili podijeljeno mišljenje o izazovu primjene potpomognute komunikacije. Visok udio odgojitelja (28 %) uglavnom se slaže s navedenom tvrdnjom, dok se s druge strane jednak udio (28%) njih uglavnom ne slaže s navedenom tvrdnjom. Čak 12 % odgojitelja odgovorilo je da im primjena ovoga oblika rada predstavlja velik izazov. Na tvrdnju da im potpomognuta komunikacija omogućuje bolje prepoznavanje i odgovaranje na djetetove potrebe njih 61 % uglavnom se složilo te time na određen način istaklo važnost korištenja toga oblika rada. U potpunosti se s navedenom tvrdnjom složilo oko 23 % ispitanika, dok je podijeljena mišljenja bilo njih 13 %. Zanimljivo je broj onih koji se ne slažu s navedenom tvrdnjom, njih 1 %. Najveći postotak odgojitelja, njih oko 47 %, uglavnom se slaže s tvrdnjom da se djeca s teškoćama u razvoju najčešće koriste potpomognutom komunikacijom u imperativne svrhe. U potpunosti se s tvrdnjom slaže njih 25 %, dok je 24 % odgojitelja podijeljena mišljenja. S tvrdnjom „Potpomognuta komunikacija pomaže razvoju komunikacijskih vještina kod neverbalne djece.“ najviše odgojitelja, njih 44 %, uglavnom se slaže, njih oko 37 % u potpunosti se slaže, podijeljena je mišljenja oko 15 % odgojitelja, dok je zanemariv postotak onih koji se ne slažu s navedenom tvrdnjom, njih 3 %. S tvrdnjom da potpomognuta komunikacija (PECS, vizualni raspored) ima veliku ulogu u provođenju pravila i rutine kod djece s teškoćama u razvoju uglavnom se složilo 55 % odgojitelja, dok se s njom u potpunosti

složilo njih 30 %. Podijeljena je mišljenja 12 % odgojitelja. Na tvrdnju o osjećaju nesigurnosti prilikom primjene potpomognute komunikacije u radu odgojitelji su odgovarali najviše podijeljenim mišljenjem (niti se slažem, niti se ne slažem), njih oko 57 %. S navedenom tvrdnjom uglavnom se ne slaže 22 % odgojitelja, dok se njih 12 % uglavnom slaže s navedenom tvrdnjom. Najveći postotak odgojitelja, njih oko 71 %, u potpunosti se slaže s tvrdnjom „Potrebno se dodatno educirati za kvalitetnu primjenu potpomognute komunikacije u radu.“ Uglavnom se slaže s navedenom tvrdnjom 20 % odgojitelja, dok je njih 7 % podijeljena mišljenja. Zanimljivo je postotak onih koji se ne slažu s navedenom tvrdnjom (1 %).

U trećem dijelu upitnika odgojitelji su procjenjivali zadovoljstvo suradnjom sa stručnim timom u svrhu podrške u radu s djetetom s teškoćama u razvoju i stupanj slaganja s postavljenim tvrdnjama vezanima za vještinu suradnje sa stručnim suradnicima, ulozi ustanove u poticanju razvoja inkluzivnoga okružja i omogućavanju kvalitetnih edukacija unutar ili izvan ustanove.

Zadovoljstvo suradnjom sa stručnim timom procjenjivali su skalom procjene od 1 do 5 kako bi procijenili svoje zadovoljstvo u kojemu je 1 označavao nisam zadovoljna/an, a 5 je označavao jako sam zadovoljna/an. Rezultati su pokazali da je 48 % odgojitelja suradnju sa stručnim timom ocijenilo prosječnom ocjenom 3, dok je oko 15 % odgojitelja vrednovalo suradnju negativnom ocjenom (nisam zadovoljan). Samo 3 % odgojitelja jako je zadovoljno suradnjom sa stručnim timom.

RASPRAVA

Ovo je istraživanje pokazalo da većina odgojitelja podržava inkluziju djece s teškoćama u razvoju u odgojne skupine. U prvome dijelu odgojitelji su procjenjivali vlastitu kompetentnost u radu s djecom s teškoćama u razvoju. Svi su ispitanici bili visoko obrazovani pojedinci koji su mišljenja da formalnim obrazovanjem nisu stekli dovoljno znanja o djeci s teškoćama u razvoju te sukladno tomu velik se udio odgojitelja (43 %) osjeća nesigurno u radu s takvom djecom. Ipak, polovica odgojitelja, njih 56 %, mišljenja su da su unatoč manjku kompetencija sposobni prepoznati karakteristike djeteta s teškoćama u razvoju te se njih 32 % izjasnilo da su kompetentni prepoznati potrebe djece s teškoćama u razvoju i optimalno odgovoriti na njih, dok je gotovo polovica ispitanika, njih 48% podijeljena mišljenja o vlastitoj kompetentnosti u prepoznavanju potreba i odgovaranju na njih. Gotovo polovica ispitanika (49 %) podijeljena je mišljenja o vlastitoj kompetenciji istodob-

noga odgovaranja na potrebe djeteta s teškoćama u razvoju i djeteta tipičnoga razvoja. Njih 23 % smatra da su dovoljno kompetentni za istodobno zadovoljavanje potreba sve djece, dok se njih 19 % ne osjeća dovoljno kompetentno za istodobno zadovoljavanje potreba. Stvaranju osjećaja nekompetentnosti doprinosi i činjenica da većina odgojitelja, njih 53 %, smatra da u radu s djetetom s teškoćama u razvoju postoje puno veći izazovi nego s djecom tipičnoga razvoja. S obzirom na specifičnosti djece s teškoćama u razvoju potrebna je optimalna prilagodba prostora, materijala i oblika rada te su sami rezultati pokazali da se 37 % odgojitelja osjeća dovoljno kompetentnima za kreiranje kvalitetnoga i poticajnoga prostorno-materijalnog okružja koje će biti prilagođeno djetetovim potrebama i mogućnostima. S druge strane, 19 % odgojitelja ne osjeća se dovoljno kompetentnima za kreiranje i prilagođavanje prostora, materijala i oblika rada. Važno je istaknuti i rezultat koji je pokazao da 43 % odgojitelja planira i prilagođava svoj rad individualnim karakteristikama djeteta i njegovim sposobnostima. Polovica ispitanika (51 %) podijeljena je mišljenja o svojoj kompetentnosti pružanja podrške djetetu s teškoćama u razvoju i motiviranju djeteta za uključivanje u zajedničke aktivnosti, dok se 31 % odgojitelja smatra dovoljno kompetentnima za pružanje podrške i motiviranje. Također, 41 % odgojitelja naglasilo je da je kompetentno poticati pozitivno ozračje u skupini te suradnju djece tipičnoga razvoja s djecom s teškoćama u razvoju. Gotovo polovica odgojitelja (49 %) podijeljena je mišljenja o sposobnosti poticanja djeteta s teškoćama u razvoju prema boljim razvojnim postignućima, a 36 % odgojitelja smatra da su dovoljno kompetentni što je suprotno rezultatu koji je pokazao da se velik broj odgojitelja ne osjeća kompetentnima za rad s djecom s teškoćama u razvoju zbog manjka znanja i vještina u tome području. Važno je istaknuti da 76 % odgojitelja smatra da je u radu s djetetom s teškoćama u razvoju potreban pomoćnik ili treći odgojitelj, a jedna odgojiteljica u dodatnim komentarima ističe da su joj potrebne dodatne edukacije da bi na kvalitetan i primjeren način bila podrška asistentu i djetetu. Iz analize dobivenih rezultata može se zaključiti da se odgojitelji ne osjećaju dovoljno kompetentnima za rad s djecom s teškoćama u razvoju.

U drugome dijelu istraživanja odgojitelji su procjenjivali svoje znanje o potpomognutoj komunikaciji i vještine primjene u svojem odgojno-obrazovnom radu. Na pitanje „Jesu li se u dosadašnjem radu susreli s potpomognutom komunikacijom?“, njih 73 % odgovorilo je da se susrelo, dok se njih 27 % do sada nije susrelo s tim oblikom rada. Važan podatak je i taj da ni jedan odgojitelj nije naveo potpuno nepoznavanje pojma potpomognute komunikacije. Na osnovi toga može se zaključiti da su odgojitelji upoznati s potpomognutom komunikacijom i svjesni

njezine važnosti u radu. Dobiveni rezultati pokazuju da se većina odgojitelja susrela s potpomognutom komunikacijom u svojoj praksi te je dobar dio njih imao priliku koristiti se njome u svojem radu. Najviše odgojitelja, njih 71 %, u svojoj se praksi koristilo oblicima potpomognute komunikacije koji pripadaju skupini simbola, a 17 % njih koristilo se oblicima koji pripadaju skupini pomagala. Gotovo trećina odgojitelja, njih 27 %, izjasnila se da se u dosadašnjem radu nije koristila ni jednim od navedenih oblika potpomognute komunikacije. Taj rezultat može se povezati s podatkom da 43 % ispitanika ima 0 – 5 godina radnoga staža te do sada nisu bili u prilici raditi s djetetom s teškoćama u razvoju. Najviše odgojitelja, njih 53 %, u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi susrelo se s komunikacijskom knjigom (PECS), a njih 51 % susrelo se s vizualnim rasporedom. S komunikacijskom se pločom u praksi susrelo 25 % odgojitelja, a ni jednim se oblikom potpomognute komunikacije do sada u svojoj praksi nije koristilo 20 % odgojitelja. Najveći postotak odgojitelja (45 %) podijeljena je mišljenja o pitanju vlastite kompetentnosti za primjenu potpomognute komunikacije u radu s djecom. Rezultati se mogu povezati s podatkom da 83 % ispitanika do sada nije pohađalo neku edukaciju ili radionicu na temu potpomognute komunikacije, a njih 17 % izjasnilo se da je pohađalo edukaciju što je vrlo nizak postotak s obzirom na sve veće potrebe primjene ovoga oblika rada. Da im primjena potpomognute komunikacije u radu predstavlja velik izazov, istaknulo je njih 28 %, dok se s druge strane 28 % odgojitelja ne slaže s navedenom tvrdnjom te smatra da im to ne predstavlja velik izazov. Trećina odgojitelja (32 %) podijeljena je mišljenja. Većina odgojitelja, njih 61 %, smatra da im potpomognuta komunikacija omogućuje bolje prepoznavanje i odgovaranje na djetetove potrebe. S tvrdnjom da potpomognuta komunikacija potpomaže neverbalnoj djeci u razvoju njihovih komunikacijskih vještina u potpunosti se složilo 37 % ispitanika, dok se njih 44 % uglavnom složilo što je zapravo pokazatelj da su odgojitelji mišljenja da potpomognuta komunikacija doprinosi razvoju komunikacijskih vještina djece. Više od polovice odgojitelja, njih 55 %, složilo se s tvrdnjom da veliku ulogu u provođenju pravila i rutine kod djece s teškoćama u razvoju ima potpomognuta komunikacija. S druge strane, gotovo trećina odgojitelja odgovorila je da se tim oblikom komunikacije koriste isključivo kada ne razumiju djetetovu potrebu. Važno je naglasiti da je vrlo bitno kontinuirano i svakodnevno koristiti potpomognutu komunikaciju u svakodnevnim aktivnostima s djetetom s teškoćama u razvoju i poticati ga na komunikaciju uz pomoć nje. Međutim, prethodni rezultat može se povezati s podatkom da je 57 % odgojitelja podijeljena mišljenja o vlastitu osjećaju kompetentnosti u pri-

mjeni potpomognute komunikacije tijekom svakodnevnih aktivnosti s djecom. Na kraju drugoga dijela istraživanja 71 % ispitanika mišljenja je da im je potrebna dodatna edukacija za kvalitetniju primjenu potpomognute komunikacije u radu.

U trećem dijelu istraživanja odgojitelji su procjenjivali vlastito zadovoljstvo suradnjom sa stručnim suradnicima i kvalitetom inkluzije u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Rezultati su pokazali da odgojitelji nisu zadovoljni suradnjom sa stručnim timom u svrhu pomoći i podrške u radu s djetetom s teškoćama u razvoju. Skalom procjene odgojitelji su vrednovali zadovoljstvo suradnjom te je 48 % odgojitelja ocijenilo suradnju prosječnom ocjenom 3, dok je zabrinjavajuće da 15 % odgojitelja smatra da nije ni malo zadovoljno sa suradnjom. Odgojitelji su unisoni u stavu da veliku ulogu u stvaranju optimalnih uvjeta, pomoći i podršci u radu s djetetom s teškoćama ima upravo stručni tim. Međutim, u praksi je većina odgojitelja nezadovoljna sudjelovanjem stručnoga tima u odgojno-obrazovnome radu s djetetom s teškoćama u razvoju. Gotovo polovica odgojitelja (49 %) podijeljena je mišljenja oko tvrdnje da u ustanovi u kojoj rade stručni suradnici pružaju optimalnu podršku i pomoć u radu, dok 7 % odgojitelja smatra da ne dobivaju potrebnu pomoć i podršku stručne službe. Odgojitelji su istaknuli važnost edukacije u ovome području da bi na kvalitetniji i optimalan način prepoznavali djetetove potrebe i odgovali na njih. Na kraju važno je istaknuti i podatak da je gotovo polovica ispitanika (48 %) nesigurna u pitanju koliko njihova ustanova teži stvaranju inkluzivnih uvjeta za bolju prilagodbu djeci s posebnim odgojno-obrazovnim potrebama, dok njih 24 % smatra da ustanova u kojoj rade teži inkluziji.

ZAKLJUČAK

Na temelju ovoga istraživanja može se zaključiti da odgojitelji jasno upućuju na probleme vezane uz provođenje kvalitetne inkluzivne prakse i individualni pristupu svakomu djetetu, posebice djeci sa zahtjevima potpomognute komunikacije. Problemi su koje odgojitelji ističu: nedovoljna educiranost u području rada s djecom s teškoćama u razvoju, nedostatak podrške stručnoga tima, uvjeti u kojima rade (velik broj djece). Svaka odgojno-obrazovna ustanova trebala bi težiti stvaranju inkluzivnih uvjeta kako bi se svakomu djetetu bez obzira na njegove specifičnosti omogućio optimalan rast i razvoj. Stvaranje inkluzije dug je i složen proces, stoga je vrlo važna suradnja odgojitelja, stručne službe i zajednice s ciljem stvaranja inkluzivnoga društva.

LITERATURA

- BOUILLET, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu, *Pedagogijska istraživanja*. 8 (2): 323–338.
- BOUILLET, D. (2019). *Inkluzivno obrazovanje: odabrane teme*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- CEPANEC, M. (2024). *Rani komunikacijski razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- DANIELS, E. R. i STAFFORD, K. (2003). *Kurikulum za inkluziju. Razvojno-primjereni program za rad s djecom s posebnim potrebama*. Zagreb: Korak po korak.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN 63/2008). URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html.
- Državni pedagoški standard osnovnoškolskog sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008). URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2129.html.
- IVŠAC PAVLIŠA, J. (2021). *Potpomognuta komunikacija kao metoda rane intervencije – Teorijska ishodišta i klinička praksa*. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- IVŠAC PAVLIŠA, J. i JURJAK, M. (2021). Osnove potpomognute komunikacije i vizualne podrške. U: Ivšac Pavliša, J. (ur.). *Potpomognuta komunikacija kao metoda rane intervencije – teorijska ishodišta i klinička praksa* (20–29). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- KING, J. M. (2006). Complex communication needs and AAC. U: Justice, L. M. (ur.). *Communication sciences and disorders: an introduction* (501–526). Upper Saddle River: Pearson.
- MIKULEC, S. i KOTARSKI, L. (2023). Senzorička percepcija kod djece – poticaji i aktivnosti. *Bjelovarski učitelj*. 28 (1–3): 20–29.
- NIKOLIĆ, S. i sur. (1992). *Autistično dijete*. Zagreb: Prosvjeta.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju učenika s teškoćama u razvoju (NN 23/1991). URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_05_23_697.html.
- Pravilnik o osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju darovitih učenika (NN 34/1991). URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_07_34_967.html.
- Pravilnik o upisu djece u osnovnu školu (NN 13/1991). URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_03_13_369.html.

- Pravilnik o broju učenika u redovitom i kombiniranom odjelu i odgojno-obrazovnoj skupini u osnovnoj školi (NN 124/2009). URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_10_124_3065.html.
- Pravilnik o pedagoškoj mjeri odgojno-obrazovnog tretmana produženog stručnog postupka, (NN 96/2009). URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_08_96_2395.html.
- Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (NN 112/2010). URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html.
- Pravilnik o postupku utvrđivanja psihofizičkog stanja djeteta, učenika te sastavu stručnog povjerenstva (NN 55/2011). URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2011_05_55_1214.html.
- REARDON, K. K. (1998). *Interpersonalna komunikacija gdje se misli susreću*. Zagreb: Alinea.
- ROSANDIĆ GRGIĆ, M. (2021). Vizualna podrška usmjerena na poticanje jezičnog izražavanja. U: Ivšac Pavliša, J. (ur.). *Potpomognuta komunikacija kao metoda rane intervencije – teorijska ishodišta i klinička praksa* (60–64). Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- RUDELIĆ, A., PINOZA KUKURIN, Z. i SKOČIĆ MIHIĆ, S. (2013). Stručna znanja i materijalni resursi u inkluziji: stanje i perspektive, *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*. 154 (1–2): 131–148.
- SKOČIĆ MIHIĆ, S. (2011). *Spremnost odgajatelja i faktori podrške za uspješno uključivanje djece s teškoćama u rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Neobjavljen doktorski rad. Zagreb: Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- SUNKO, E. (2010). Inkluzija djece s autizmom s gledišta odgojitelja, *Školski vjesnik*. 59 (1): 113–126.
- THUNBERG, G., CARLSTRAND, A., CLAESSION, B., RENSFELDT FLINK, A. (2018). *Započnimo tečaj komunikacije i potpomognute komunikacije za roditelje i stručne djelatnike*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.
- TRNKVA, V. i SKOČIĆ MIHIĆ, S. (2012). Odgajatelj u radu s djetetom s poremećajima iz autističnog spektra – prikaz slučaja iz perspektive studenta, *Magistra Iadertina*. 7 (1): 189–202.
- VOLLMER, E. (2022). What is AAC or Augmentative Alternative Communication TherapyWorks. URL: <https://therapyworks.com/blog/language-development/what-is-aac/>.

- WEISS, S. (2010). Posebnosti socijalnog razvoja dječaka s Aspergerovim sindromom – studija slučaja, *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*. 151 (3–4): 482–498.
- WENAR, C. (2003). *Razvojna psihopatologija i psihijatrija: od dojenačke dobi do adolescencije*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- WINKEL, R. (1996). *Djeca koju je teško odgajati: opis slučajeva iz odgojne i školske svakodnevice*. Zagreb: Educa.
- ZAGORŠEK, A. (2021). Učinkovitost korištenja alternativne komunikacije u djece s razvojnim poremećajima, *Varaždinski učitelj*. 4 (6): 401–409.
- Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN 10/1997). URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_01_10_152.html.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 87/2008). URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html.
- Zakon o potvrđivanju Konvencije o pravima osoba s invaliditetom i Fakultativnog protokola uz Konvenciju o pravima osoba s invaliditetom (NN 6/2007). URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/medunarodni/2007_06_6_80.html.
- ZRILIĆ, S. (2013). *Djeca s posebnim potrebama u vrtiću i nižim razredima osnovne škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

PRESCHOOL TEACHERS COMPETENCIES FOR IMPLEMENTING OF AUGMENTATIVE AND ALTERNATIVE COMMUNICATION

Sonja KOVAČEVIĆ

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

Joško BARBIR

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

Anita BODROŽIĆ

Kindergarten Cvrčak, Solin

ABSTRACT

KEYWORDS:

child with developmental disabilities, inclusion, communication, early developmental support

Increasing awareness of the importance of recognizing the characteristics of children's developmental disabilities and the importance of early intervention in providing appropriate support in a timely manner has resulted in a better quality of life for children with developmental disabilities. In the past, children with disabilities were isolated and labeled because of their differences, and they were the ones who had to adapt to society. With the progress of science and the awareness of society about differences, there is an increasing tendency to implement an inclusive approach and strive to ensure that every individual, regardless of developmental specifics, has equal rights to maximize the realization of their own potentials in accordance with their personal capabilities. Today, a great responsibility is placed on the social environment, which needs to provide an appropriate level of support so that children with developmental disabilities can overcome various obstacles that arise from their developmental specifics, and prevent them from equal and effective participation in society. If an appropriate communication channel is found for a child with developmental disabilities, we provide him with the opportunity to achieve social interactions, learn, gain experience and ultimately provide his own contribution to society. The motivation and competence of educators for the application of assisted communication, an inclusive approach and continuous training have a significant role in creating optimal conditions and providing quality and timely assistance and support to a child with developmental disabilities.

The aim was to explore the opinions of educators on their readiness

and competence in working with children with disabilities, skills in applying assisted communication in everyday activities, and the role of the professional team and the institution in providing assistance and support to children with disabilities in order to create optimal inclusive conditions. The results obtained indicated that educators are aware of all the difficulties they encounter in practice in implementing quality inclusion. The most common challenges that preschool teachers face are: insufficient education in the field of working with children with disabilities, lack of support from the professional team, the conditions in which they work (a large number of children) and the like.

Neki aspekti međunarodne i domaće regulative vezane za kršenja prava djece u medijima

Ivica ŠOLA

Akademija za umjetnost i kulturu, Odsjek za kulturu medije i menadžment
Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Melita HOMA

Hrvatska radiotelevizija (centar Osijek)

UDK: 342.7-053.2/.5:316.774

DOI: 10.15291/ai.4695

PREGLEDNI ČLANAK

Primljeno: 22.10.2024.

SAŽETAK

KLJUČNE RIJEČI:

kršenja prava djece u
medijima, profesionalna
etika novinara, medijska
pismenost

Na temelju sadržajne analize regulativa prava djece u međunarodnom i nacionalnom kontekstu, autori daju svojevrsnu sintezu profesionalnih obilježja novinarske profesije u Republici Hrvatskoj kao temelj za daljnje istraživanje etičkih normi pri objektivnom i vjerodostojnom izvještavanju situacija, događaja i informacija u kojima su akteri djeca. Suočeni s konvencijama koje imaju gotovo višu snagu od zakona te uređuju pravo zaštite djeteta, kao i više zakona, tradicionalni i digitalni mediji nerijetko izlaze iz okvira poštivanja prava djeteta zbog senzacionalizma i profita. Profesionalna etika novinara i urednika dovodi se u pitanje značajnim brojem prijava za kršenje odredbi konvencija i zakona, što su pokazala određena empirijska istraživanja parcijalnog karaktera.

Rad ujedno predstavlja temelj za daljnje istraživanje, dublju verifikaciju zaštite djece u medijima, kako u tradicionalnim tako i u svim novim medijima. Pravni i etički okvir profesionalnog novinarstva ostaje istraživačko uporište, ali s nastojanjem empirijskog utvrđivanja one „tanke linije“ koja dovodi do kršenja prava djeteta, odnosno granice koja bi pridonijela istinskom poštivanju prava djece bez obzira na težinu djela, višoj razini profesionalne i etičke odgovornosti novinara te kvaliteti medija. Medijsku pismenost onih koji danas čine medij (novinari i urednici) autori vide kao novu abecedu 21. stoljeća.

UVOD

Djeca su općenito vrlo ranjiva društvena skupina i to se globalno počelo shvaćati početkom 20. stoljeća kada su se počeli stvarati i prvi međunarodni okviri za njihovu zaštitu. No, tada još nije bilo spomena o njihovoj medijskoj zaštiti, već se o njoj govorilo općenito, posebno zbog izrabljivanja. Tijekom 20. stoljeća prava djece postala su sve vidljivija, što potvrđuju i međunarodne konvencije. Hrvatsko ih je zakonodavstvo ratificiralo, a ima i vlastite nacionalne zakone koji uređuju zaštitu prava djece. Cilj je rada sadržajna analiza domaćih i međunarodnih dokumenata tog karaktera, a rezultat analize jest njihova sinteza jer se mnogi dokumenti sadržajno ponavljaju. Osim zakona postoje i strukovni etički kodeksi poput Kodeksa časti Hrvatskog novinarskog društva koji navodi etičke norme u novinarskoj profesiji. Međutim, tu tanku liniju između objektivnog, potpunog izvještavanja i kršenja prava uvijek se može prijeći. Novinar se prilikom izvještavanja o temi ili događaju nalazi u delikatnoj situaciji pri donošenju odluke o načinu kako izvijestiti javnost, a da pri tome ne zadire u privatnost djeteta koje, nažalost zbog svoje dobi i ranjivosti, ne može odlučiti želi li ili ne biti dijelom medijske pozornosti. U Hrvatskoj su se u posljednjih deset godina provodila brojna istraživanja o kršenju prava djece (Ciboci, 2014). Ona su dragocjena jer su svojevrсни putokaz kojim putem trebaju krenuti profesionalni medijski djelatnici. Ovaj je rad usmjeren na regulative kao preliminarni čin, odnosno uvod u empirijsko istraživanje i verifikaciju/falsifikaciju zaštite djece u medijima bilo u tradicionalnim, bilo u novim medijima. Izazov je to za sve medije i druge čimbenike, od institucija, preko strukovnih grupa, medija, kao za i novinarsku samorefleksiju.

VRIJEME MEDIJA

Za 20. i 21. stoljeće definitivno je moguće tvrditi da je vrijeme medija. Tehnološki napredak utjecao je i na razvoj medija, pa su se, osim novina, pojavili radio i televizija. Utjecaj medija na cjelokupnu javnost je ogroman, a razvoj elektroničkih medija pružio je neslućene mogućnosti. Kako su se novi mediji pojavljivali, tako su u sjenu bacali one tradicionalnije, no svi su uspjeli opstati na medijskoj sceni. Borba medija na toj sceni je bespoštedna. Svjedoci smo utrke medija za profitom. Danas je imperativ biti što brži, biti prvi, jer to

znači novac. Sve to utječe na kvalitetu izvještavanja, pa ne čudi da u utrci za čitateljima, gledateljima i slušateljima mnogi krše pravo na privatnost. „Djecu u medijskom izvještavanju“, navodi M. Flego (2009: 30), „ne treba tretirati kao odrasle u malom jer su ona ranjivija, više ograničena u svojim kapacitetima, iskustvima i mogućnostima sagledavanja posljedica pojedinih postupaka, ovisna o skrbi i potpori odraslih te nesamostalna.“ No pogledajmo i drugu stranu. Djeca su medijski vrlo zanimljiva tema jer privlače čitatelje i gledatelje, a istovremeno izazivaju i njihovo suosjećanje. Postavlja se pitanje: gdje je granica izvještavanja o djeci? Mediji mogu učiniti mnogo toga pozitivnog u promociji dječjih prava. U pojedinim slučajevima, međutim, mogu i naštetiti. Kovach i Rozenstiel (2006: 17) tvrde da „novinarstvo ima ključni zadatak da pruži ljudima informaciju koja im je potrebna da bi bili slobodni“. Tu slobodu novinari ne smiju ostvariti otkrivajući privatnost drugih. Postojanje te granice osiguravaju pravni okviri koji štite prava djece, od međunarodnih dokumenata i nacionalnih zakona do samoregulacijskih pravila unutar strukovnih novinarskih udruga. U posljednjih dvadesetak godina, točnije od početka 21. stoljeća, tehnologije se brzo mijenjaju. Princip rada sličan je prijašnjem, no „značajno se promijenila dostupnost i brzina širenja informacija – informacije se putem društvenih mreža mogu širiti brzo, naglo i na potpuno nepredviđen način“ (Portal Equestris.hr, „Odnosi s medijima – vrste medija“). I to je najveća promjena koja se u kratkom vremenu dogodila u medijima. Bez obzira na to, mediji moraju biti odgovorni, bili tradicionalniji ili novi, inače i oni postaju posredni zlostavljači. Dvije su se zanimljive obljetnice preklapile 2024. godine, trideset i peta UN-ova Konvencija o pravima djeteta i World Wide Web, a upravo „ta slučajnost potaknula je mnogobrojne aktivnosti istraživača i onih koji odlučuju o politikama upravljanja internetom i dobrobiti djece“ (Livingstone, 2016: 2). Sve to potvrđuje da je novo vrijeme donijelo nove medije, ali i nove izazove u zaštiti prava djece.

Ipak, posljednjih godina, čini se da se svijest o kršenju dječjih prava polako mijenja, iako je to daleko od savršenog. I dalje, iskustva iz Ureda pravobraniteljice za djecu potvrđuju da se vrlo često „djeca u medijima prikazuju na senzacionalistički način, osobito kad se izvještava o događajima u koje su uključena kao žrtve, počinitelji ili svjedoci kaznenih djela, te kao sudionici vršnjačkog nasilja“ (Flego, 2009: 5). Tu je vrlo važna uloga i novinara i urednika u odnosu prema identitetu djeteta. Često smo svjedoci da se zbog želje za profitom „bez razmišljanja o negativnim posljedicama medijskog izlaganja

objavljuje puno ime i prezime, te slike djeteta ili se njegov identitet otkriva tako što se objavi puno ime i prezime njegovih roditelja, braće i sestara“ (Flego, 2009: 5). Nije riječ o problemu koji se pojavljuje samo u hrvatskim medijima; taj je problem uočen diljem svijeta. Tim problemom u zajedničkom eseju bave se autori William Bird i Mike Rahfaldt, predstavnici dviju organizacija: *Media Monitoring Africa* i *Childrens Radio Foundation*. Navedeni autori proučavaju kako su djeca predstavljena u medijima, ali i to uspijevaju li sudjelovati u pitanjima koja ih se tiču. Trend u stranim medijima ne razlikuje se puno od onog u hrvatskima, te autori navode da je posredno ili neposredno identificiranje jedno od najčešćih kršenja, a to su „primjeri koji uključuju imenovanje zlostavljanog djeteta, djeteta svjedoka zločina ili dječjeg prijestupnika“ (Bird i Rahfaldt, 2011: 55).

PRAVNI I ETIČKI OKVIRI ZAŠTITE DJECE U MEDIJIMA

Međunarodni dokumenti

Jedan od temeljnih međunarodnih dokumenata je Opća deklaracija o ljudskim pravima, usvojena i proglašena na Općoj skupštini UN-a 1948. godine. Dio te deklaracije je i poštivanje privatnosti u čl. 12, s odredbom da „nitko ne smije biti podvrgnut samovoljnom miješanju u njegov privatni život, obitelj, dom ili dopisivanje, niti napadima na njegovu čast i ugled. Svatko ima pravo na zakonsku zaštitu protiv takvog miješanja ili napada“ (Odluka o objavi Opće deklaracije o ljudskim pravima). Odredba se odnosi na sve, na odrasle i na djecu. Deklaracija ima nadzakonsku snagu, što znači da je iznad zakona zemalja koje su je ratificirale. Kada govorimo o djeci i međunarodnim dokumentima, svakako trebamo istaknuti Ženevsku deklaraciju o pravima djeteta iz 1924. godine, koja se kao međunarodni dokument posebno bavi zaštitom djece, a na čijim je temeljima, obuhvaćajući i Opću deklaraciju o ljudskim pravim, donesena UN-ova Deklaracija o pravima djeteta 1959. godine. Naime, nastala je potreba isticanja i posebne zaštite djece kao vrlo osjetljivog dijela svjetske populacije. Trideset godina kasnije, 1989. godine, Generalna skupština UN-a usvojila je Konvenciju o pravima djeteta koju je Hrvatska ratificirala 1991. godine. Ratifikacijom tog dokumenta Hrvatska je deklaraciji dala nadzakonsku snagu. Od zemlje potpisnice traži se direktno primjenjivanje i periodično izvještavanje o stupnju zaštite dječjih prava u nekoj zemlji, a to su sva prava koja

štite osobe mlađe od 18 godina. Zanimljivo je da „prije prihvaćanja Konvencije o pravima djeteta, nije postojalo široko prihvaćanje temeljne veze između dobrobiti djece i snage društava u kojima žive“ (Konvencija o pravima djeteta). Zbog toga je taj međunarodni dokument itekako važan jer se dijete shvaća kao osoba koja ima prava, a kao pravni akt obvezuje države potpisnice da nadziru primjenjuje li se pravilno.

Dijete, prema Konvenciji, „označava svaku osobu mlađu od 18 godina, osim ako se zakonom koji se primjenjuje za dijete granica punoljetnosti ne odredi ranije“ (Konvencija o pravima djeteta, čl. 1). Prava u konvenciji obuhvaćaju gotovo sve, od prava na život, skrb, slobodu izražavanja, a posebno je zanimljiva odredba da „niti jedno dijete ne smije biti izloženo proizvoljnom ili nezakonitom miješanju u njegovu privatnost, obitelj, dom“ (Konvencija o pravima djeteta, čl. 16) i u vezi s tim navodi da „dijete ima pravo na zakonsku zaštitu protiv takvog miješanja ili napada“ (Konvencija o pravima djeteta, čl. 16). Tu su još i Pekinška pravila, tj. Standardna minimalna pravila UN-a za primjenu sudskih postupaka prema maloljetnicima iz 1985. godine. Ono što je posebno važno jest zaštita privatnog života maloljetnika. Upravo je Konvencija o pravima djeteta najvažniji međunarodni pravni akt kojim se štite dječja prava. Privatnost je važna i u postupcima prema djeci koja su prekršila zakon. Zbog čega je to važno? Zbog toga što se uzima u obzir dob, ali i mogućnost da se dijete nakon rehabilitacije vrati u zajednicu u kojoj živi. Otkrivanjem identiteta i mnoštva detalja iz privatnog života taj se put čini gotovo nemogućim. U većini slučajeva takvo dijete ostaje zauvijek stigmatizirano. Šteta počinjena u medijima može biti velika jer su podaci dostupni velikom broju ljudi, pa tako i trauma mladoga bića može biti ogromna uslijed medijskoga pritiska. Naravno, to nije isto u svim životnim situacijama. Medijski je pozitivno isticati intelektualne, umjetničke i sportske uspjehe djece i tako poticati i drugu djecu. Uostalom, mediji imaju veliku ulogu u promoviranju dječjih prava. Svojim pisanjem mogu upozoriti na kršenje određenih dječjih prava, pa tako i raditi na njihovoj vidljivosti i promociji.

Kako je konvencija pravni akt kojemu država potpisnica ratifikacije daje nadzakonsku snagu tako i Konvencija o pravima djeteta u Republici Hrvatskoj podrazumijeva dosljednu primjenu, a u skladu s tim i redovita izvješća UN-u. U skladu s unapređivanjem zaštite dječjih prava, Republika Hrvatska ima i višegodišnje nacionalne planove i aktivnosti za prava i interese djece. Svi imamo pravo na zaštitu privatnosti, a posebno djeca koja nisu ni svjesna na koje nači-

ne mogu biti izmanipulirana u korist tuđih interesa. Stoga, nakon međunarodnih temeljnih dokumenata, donosimo i sintezu hrvatskog nacionalnog okvira.

Nacionalni pravni okviri

Ustav Republike Hrvatske u 141. članku eksplicitno navodi da međunarodni ugovori „koji su sklopljeni i potvrđeni u skladu s Ustavom i objavljeni, a koji su na snazi, čine dio unutarnjega pravnog poretka Republike Hrvatske, a po pravnoj su snazi iznad zakona“ (Ustav RH, čl. 141) Među njima su i međunarodne deklaracije koje je Hrvatska ratificirala. Ta nadzakonska snaga daje rješenja u slučajevima kad ne postoje svi nacionalni pravni okviri, a države koje su ratificirale te međunarodne dokumente dužne su podnositi redovita izvješća UN-u o stanju prava djece na svom području. Ustav je najviši pravni akt u RH, a pravo na privatnost jedno je od najvažnijih ljudskih prava koje jamči. To se posebno ističe u dijelu Ustava u kojemu su ispisane odredbe o zaštiti ljudskih prava i sloboda gdje se u članku 35 svakom „jamči štovanje i pravna zaštita njegova osobnog i obiteljskog života, dostojanstva, ugleda i časti“ (Ustav RH, čl. 35).

Među nacionalnim zakonima ističe se Zakon o medijima. Njime su uređene pretpostavke ostvarivanja načela slobode medija, prava novinara i drugo. Zakon se tumači, ali i primjenjuje sukladno Europskoj konvenciji za zaštitu ljudskih prava i temeljnih sloboda. Važna je sloboda izražavanja, sloboda medija, kao i njihova neovisnost. No, ovdje dolazi i do oprečnosti. S jedne se strane jamči sloboda medija, a s druge je strane dužnost medija da poštuju „privatnost, dostojanstvo, ugled i čast građana, a osobito djece, mladeži i obitelji bez obzira na spol i spolno opredjeljenje. Zabranjuje se objavljivanje informacija kojima se otkriva identitet djeteta, ukoliko se time ugrožava dobrobit djeteta“ (Zakon o medijima, čl. 16). Dio tog zakona odnosi se i na poštivanje prava zaštite identiteta oštećenika kaznenih djela i svjedoka, te je naglašena velika odgovornost medija kada su oštećenici djeca.

Zakon o Hrvatskoj radioteleviziji u svojim programskim načelima ističe zadovoljavanje interesa javnosti. No javni je servis dužan „poštivati privatnost, dostojanstvo, ugled i čast čovjeka i temeljna prava i slobode drugih, a osobito djece i mladih, kao starijih i nemoćnih osoba“ (Zakon o Hrvatskoj radio televiziji, čl. 6). Da se sva programska načela koja su obuhvaćena Zakonom o HRT-u poštuju brine se Vijeće HRT-a koje prati njihovu provedbu, ali i obveze na koje je javni servis obavezan zakonom.

Hrvatski je sabor 2003. godine donio i Zakon o elektroničkim medijima u koje pripadaju radio, televizija i elektroničke publikacije, tj. programski sadržaji. Osnovano je i Vijeće za elektroničke medije čiji su članovi stručnjaci iz područja medija, kulture i sl. Imenuje ih Sabor RH i oni trebaju biti „javni djelatnici koji su se u javnom životu istakli zalaganjem za poštivanje demokratskih načela i vladavinu prava, izgradnju i unapređenje najviših vrednota ustavnog poretka Republike Hrvatske, razvitka civilnog društva, obranu ljudskih prava i sloboda, kao i za zaštitu slobode izražavanja“ (Zakon o elektroničkim medijima, čl. 59). Također, postoji i Agencija za elektroničke medije koja podnosi prijave, ali i odlučuje o tome treba li nekome dodijeliti koncesiju ili ne. Uloga Agencije značajna je i u pitanju povređuju li mediji ljudska prava i slobode.

Prema Zakonu o sudovima za mladež, postupci prema maloljetnicima su tajni (Zakon o sudovima za mladež, čl. 60) te „objaviti se može samo onaj dio postupka, odnosno samo onaj dio odluke za koji postoji odobrenje suda za mladež ili državnog odvjetnika za mladež, ali se ne smije navesti ime maloljetnika i ostali podaci na temelju kojih bi se moglo zaključiti o kojem je maloljetniku riječ“ (Zakon o sudovima za mladež).

Zakonom je zaštićen identitet maloljetne osobe koja je počinila kazneno djelo, no još je veća odgovornost zaštititi identitet djeteta koje je oštećeno kaznenim djelom. Iako u većini slučajeva mediji ne otkrivaju identitet izravno, često to znaju činiti posrednim putem, primjerice otkrivanjem škole ili susjedstva u kojemu dijete živi. Republika Hrvatska je i Kaznenim zakonom pojačala pravnu zaštitu dječje privatnosti u medijima. Otkrivanjem identiteta djetetu se nanosi osobna šteta, a društvo često, nažalost, stigmatizira takve primjere. Masovni mediji zbog toga moraju biti svjesni uloge koje imaju u društvu te biti svjesni toga da zbog utjecaja koji imaju mogu nanijeti štetu pojedincu, u ovom slučaju djetetu. Dio Kaznenog zakona odnosi se na povredu privatnosti djeteta gdje će kaznu zatvora do jedne godine dobiti onaj „tko iznese ili pronese nešto iz osobnog ili obiteljskog života djeteta, protivno propisima objavi djetetovu fotografiju ili otkrije identitet djeteta, što je kod djeteta izazvalo uznemirenost, porugu vršnjaka ili drugih osoba ili je na drugi način ugrozilo dobrobit djeteta“ (Kazneni zakon, čl. 178). U članku 178 istog Zakona navodi se da je dvostruko veća kazna ako se to djelo učini javno, putem medija. Kazna za službenu osobu ili onu koja obavlja profesionalnu djelatnost je do tri godine zatvora.

Samoregulacija novinarske struke u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj više od stoljeća postoji staro strukovno društvo, Hrvatsko novinarsko društvo. Sjedište mu je u Zagrebu, a po cijeloj Hrvatskoj ima svoje podružnice unutar redakcija čiji su novinari i snimatelji članovi. Riječ je o samoregulacijskom društvu čiji je cilj očuvati ugled novinarstva kao profesije poštujući i slobodu izražavanja i poštivanja etičnosti. Pojavom „žutog“, tabloidnog novinarstva taj je ugled narušen, kao i pojavom portala koji zbog brzine izlaska vijesti često ne provjeravaju informacije. Naslovi doslovno „vrište“ s ekrana zbog privlačenja čitatelja i gledatelja, a često sadržavaju elemente koji narušavaju etičnost. Hrvatsko novinarsko društvo svoje članove nastoji zaštititi od samovolje poslodavaca. Hrvatskim novinarskim društvom upravlja skupština koja bira predsjednika među svojim članovima. Uz predsjednika, biraju se nadzorni i izvršni odbor, Fond solidarnosti i, ono što je najvažnije za samoregulaciju novinarstva, Vijeće časti.

Nakon što je više od stoljeća djelovalo kao jedino strukovno udruženje, HND-u se u medijskom prostoru 2015. pridružilo još jedno udruženje, Hrvatski novinari i publicisti – HNiP). U okviru te udruge djeluje Etički forum HNiP-a, i to prema etičkim smjernicama te udruge, a njihov je djelokrug cjelokupni hrvatski medijski prostor.

Za ovaj je rad važno promotriti zadaću samoregulacije novinarskog Vijeća časti. HND-u gotovo redovito stižu prijave, a na sjednicama Vijeća one se razmatraju i odlučuje se je li novinar u svom tekstu povrijedio etiku izvještavanja. Nakon odluke o tome je li autor povrijedio etički kodeks udruge, ona se objavljuje javno, i to najčešće na mrežnoj stranici Hrvatskog novinarskog društva. Najteža mjera koju Vijeće časti može donijeti je isključenje iz HND-a, a može izreći opomenu ili težu opomenu, što su samoregulacijski alati kojima raspolaže HND.

Novinari su dužni pridržavati se Ustava i nacionalnih zakona, no isto su tako dužni i braniti ljudsko dostojanstvo. Ako se nešto suprotstavlja profesionalnoj etici, novinar može odbiti novinarski zadatak. I etički Kodeks časti hrvatskih novinara spominje djecu, posebno dio koji se odnosi na izvještavanje o maloljetnicima, a prema kojemu novinar „ne smije otkriti identitet djeteta ili maloljetnika uključenog u slučajeve seksualnog zlostavljanja ili bilo kojeg drugog oblika nasilja ili kaznenog djela, bez obzira je li dijete ili maloljetnik svjedok, žrtva, osumnjičenik ili okrivljenik“ (URL 1 Kodeks časti hrvatskih novinara, čl. 20). Nažalost, najčešće dolazi do kršenja upravo tog dijela Kodeksa. Valja spomenuti

i uredničku odgovornost jer se urednici, kao i novinari, moraju pridržavati etike, što je posebno važno prilikom opremanja novinskog teksta. Naime, urednici često ispisuju naslove i podnaslove novinskih članaka. Prema novinarskom Kodeksu časti, u dijelu koji određuje uredničku odgovornost upravo su urednici odgovorni za tu opremu koja mora „vjerno izražavati sadržaj novinarskog priloga“ (URL 1 Kodeks časti hrvatskih novinara, čl. 28.). Nije malen broj tekstova koji su opremljeni senzacionalističkim naslovima ili naslovi uopće ne odražavaju ono o čemu se u tekstu piše. Rezultati istraživanja prijava povrede novinarskog kodeksa časti kršenjem prava djeteta (Slika 1), koje smo proveli 2018., predstavljaju podlogu za novo istraživanje u razdoblju od 2018. do 2024. godine. Obrađujući prijave povrede Kodeksa, kao jedna od značajnijih povreda ističe se povreda prava djece u medijima. Riječ je isključivo o slučajevima o kojima je svoje mišljenje na osnovi etičkog Kodeksa donosilo Vijeće časti.

U izvješćima koje HND javno objavljuje, medijske slučajeve kršenja prava djece često prijavljuje pravobraniteljica za djecu. Za slučaj reportaže objavljene u jednoj nacionalnoj TV kući donijeli su, na primjer, u 2020. godini jednoglasnu odluku da su urednica emisije i novinar „povrijedili univerzalna etička načela novinarske profesije po pitanju dječjih prava“ (URL 2), i to u slučaju gdje je tema bila seksualno nasilje nad djetetom. Vijeće časti je pri tom uputilo apel svim hrvatskim medijima da budu iznimno oprezni u izvještavanju o djeci,



SLIKA 1. Usporedba kršenja prava djeteta 2008.-2017.

da izbjegavaju senzacionalizam i štite privatnost koju ne smiju razotkrivati ni izravnim, ni neizravnim putem. U prijavljenom slučaju izjavu pred kamerama dali su članovi obitelji žrtve. Vijeće se pozvalo i na Kodeks gdje je istaknuto da se ne smije omogućiti identifikacija djeteta. „S obzirom na kontekst“, utvrdilo je Vijeće, „prepoznatljivu lokaciju i izjave obitelji, u mikrosredini identitet žrtve u spornom prilogu nije adekvatno zaštićen.“ (URL 2). Neprimjereno izvještavanje, podsjetili su u HND-u, može dovesti do ponovljene viktimizacije žrtve, a mediji na neposredan način mogu postati zlostavljači.

Novinari za novinare

Kršenja privatnosti prava djece u medijima nisu samo problem u hrvatskim medijima. Isto se događa i u mnogim stranim medijima. Zanimljivo istraživanje koje je naručio UNICEF proveli su novinari za novinare i stvorili priručnik za medijske profesionalce o tome kako zaštititi djecu u masovnim medijima. Do sada su objavljena tri izdanja. Svojevrsna je to *online* naobrazba za novinare širom svijeta, a utemeljena je na prikupljenim iskustvima. Priručnik je osmislila dobrotvorna organizacija *MediaWise*. Podsjećaju da novinari „djeluju kao oči, uši i glas javnosti, skrećući pozornost na zloupotrebu moći i ljudska prava, često i sami riskirajući“ (Jempson i Searle, 2001: 4). To i jest osnovna zadaća novinarstva, a gledajući u pravcu dječjih prava, medijski bi profesionalci trebali javnost podsjećati na poštivanje djece kao individualnih ljudskih bića.

Naravno, u Konvenciji o pravima djece nije spomenuta odgovornost novinara, ali kao „čuvari javnih medija profesionalci imaju posebnu ulogu koja je važna kada vlade ignoriraju svoje obveze prema djeci“ (Jempson i Searle, 2001: 36). No moraju i sami imati najviše standarde u izvještavanju te ne smiju nikada zaboraviti da su djeca ranjiva skupina, kao i to da im se ne smije naštetiti senzacionalizmom i štetnim informacijama.

ZAKLJUČAK

Republika Hrvatska ima zakone koji štite prava djece, a posebno pravo na privatnost. Država smo potpisnica UN-ove Konvencije o pravima djeteta koja ima nadzakonsku snagu. No bez obzira na dobre pravne okvire, još je uvijek nedjelotvorna njihova provedba jer je vrlo malo medija sankcionirano za ne-

poštivanje prava djece. Stoga je ovaj rad uvod u istraživanje koje će se fokusirati na prava djece javnih osoba i djece žrtve kaznenog djela jer u medijima najčešće nailazimo upravo na kršenja prava kod tih skupina. Profesionalni novinari u svom se poslu susreću s teškim ljudskim sudbinama u koje su neposredno i posredno uključena djeca. Na djecu žrtve kaznenih djela profesionalni novinar ne ostaje ravnodušan. Iako ima pravo na slobodu izražavanja i iako je svjestan znatiželje javnosti za niz pojedinosti, valja znati gdje je granica zadiranja prava u privatnost, a time i linija dobrog ukusa. Sve ostalo je podilaženje niskim ukusima publike, podizanje visokih naklada i privlačenja velikog broja klikova koje vodi u čisto „žutilo“ i tabloidiziranje medija. Iznošenje mnogobrojnih pojedinosti iz dječjih života često je nepotrebno. Taj je trend najvidljiviji u novim medijima i na društvenim mrežama i bez nekog posebnog istraživanja. S druge strane, mediji imaju i veliku ulogu u promicanju i zaštiti dječjih prava. Sloboda izražavanja kao demokratska vrijednost ne nosi prevagu novinarima i urednicima u smislu prava zadiranja u dječju privatnost. Zadovoljavanje zanimanja javnosti s jedne strane, a zaštita prava djece s druge strane odgovorna je zadaća novinara. Mediji mogu pokrenuti velike promjene u društvu, potaknuti na djelovanje i rješavanje problema u sustavu. Na njima je da budu jezičac na vagi između poštivanja zakona i novinarske etike i zanimanja javnosti i profita. Profesionalno obilježje novinara jest istinoljubivost, ali istinoljubivost s odgovornošću i etikom prema svakoj osobi, osobito prema maloljetniku. Medijska pismenost onih koji čine medij (novinari i urednici) jedno je od dugoročnih rješenja i svojevrsna nova abeceda 21. stoljeća i put do potpuno etičnog novinarstva.

LITERATURA

- BIRD, W., RAHFALDT, M. (2011). *Children and the media: Voices worth hearing?* Children Institute, University of Cape Town, 2010/2011: 54–58, https://mafiadoc.com/voices-worth-hearing-childrens-radio-foundation_5a1d307a1723dd0bea19ee0e.html [pristup 7. 2. 2024.]
- CIBOCI, L. (2014). Zaštita privatnosti djece u Večernjem listu i Jutarnjem listu u 2013. godini u odnosu na 2010. godinu. *Medijske studije*. 5 (9): 92-106. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/127720>
- FLEGO, M., ur. (2009). *Zaštita privatnosti djece u medijima: Zbornik priopćenja s tribine*. Zagreb: Pravobranitelj za djecu.
- KOVACH, B., ROSENSTIEL, T. (2006). *Elementi novinarstva: šta bi ljudi koji se bave novinarstvom trebalo da znaju i šta bi javnost trebalo da očekuje*. Podgorica: CID: Institut za medije Crne Gore.
- JEMPSON, M. SEARLE, D. (2005). *The Media and childrens rights*. MediaWise and UNICEF. <http://www.mediawise.org.uk/wp-content/uploads/2011/04/The-Media-and-Children-Rights-2005.pdf> [pristup 6. 8. 2024.]
- LIVINGSTONE, S. (2016). Reframing media affects in terms of childrens rights in digital age. *Journal of Children and Media*. 10(1): 4–12.
- Odluka o objavi Opće deklaracije o ljudskim pravima* (NN 12/2009)
URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/međunarodni/2009_11_12_143.html [pristup 10. 7. 2023.]
- Konvencija o pravima djeteta* (UNICEF Hrvatska n.d.)
URL: <https://www.unicef.org/croatia/konvencija-o-pravima-djeteta> [pristup 10. 12. 2023.]
- Ustav Republike Hrvatske* pročišćeni tekst. (NN 85/2010)
URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_85_2422.html [pristup 15. 7. 2020.]
- Zakon o medijima* (NN 55/2004)
URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2004_05_59_1324.html [pristup 25. 7. 2024.]
- Zakon o Hrvatskoj radio televiziji* (NN 137/2010)
URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_12_137_3515.html [pristup 26. 7. 2024.]
- Zakon o elektroničkim medijima* (NN 1227/2003)
URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2003_07_122_1729.html

[pristup 27. 7. 2023.]

Zakon o sudovima za mladež (NN 84/2011)

URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2011_07_84_1792.html

[pristup 28. 7. 2023.]

Kazneni zakon NN 125/2011

URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2011_11_125_2498.html

[pristup 30. 7. 2024.]

MREŽNI IZVORI

URL 1. *Kodeks časti hrvatskih novinara*. Hrvatsko novinarsko društvo

URL: <https://www.hnd.hr/dokumenti> [pristup 31. 7. 2024.]

URL 2. *Zaključci 8. sjednice novinarskog vijeća časti*. Hrvatsko novinarsko društvo

URL: <https://www.hnd.hr/pravobraniteljica-za-djecu-vs-ivana-paradzikovic-i-ivan-corkalo?seo=pravobraniteljica-za-djecu-vs-ivana-paradzikovic-i-ivan-corkalo>

[pristup 2. 8. 2023.]

SOME ASPECTS OF INTERNATIONAL AND DOMESTIC REGULATIONS RELATED TO VIOLATIONS OF CHILDREN'S RIGHTS IN THE MEDIA

Ivica ŠOLA

*Academy of Arts and Culture, Department of Culture, Media and Management
J. J. Strossmayer University of Osijek*

Melita HOMA

Croatian Radio and Television (center Osijek)

ABSTRACT

KEYWORDS:

violations of children's rights in the media, professional ethics of journalists, media literacy

Based on a substantive analysis of children's rights regulations in the international and national context, the authors provide a kind of synthesis of the professional characteristics of the journalistic profession in the Republic of Croatia as a basis for further research into ethical norms in objective and credible reporting of situations, events and information in which children are actors. Faced with conventions that almost override the laws and regulate the right to protect a child, as well as multiple laws, traditional and digital media frequently violate children's rights in pursuit of sensationalism and profit. A significant number of reported violations of conventions and laws has brought the professional ethics of journalists and editors into question, as evidenced by certain limited empirical research.

The paper is also the basis for further research, deeper verification of child protection in the media, in both traditional and new media. The legal and ethical framework of professional journalism continues to be a subject of research, particularly focusing on empirically identifying the "fine line" that leads to violations of the children's rights. The goal is to establish a boundary that would ensure full respect for children's rights, regardless of the severity of the offence, while also demanding a higher level of professional and ethical responsibility from journalists and improving the overall quality of media. The authors see media literacy of those who make up the media today (journalists and editors) as a new alphabet of the 21st century.

DOKUMENT O IZDAVAČKOJ ETICI I ZNAJSTVENOJ ČESTITOSTI

Acta Iadertina

časopis Odjela za pedagogiju i Odjela za filozofiju Sveučilišta u Zadru

Odjel za pedagogiju, Obala kralja Petra Krešimira IV / 2

23000 Zadar

Hrvatska

acta.iadertina@unizd.hr

Politika autorskog prava

Acta Iadertina drži autorska prava na sve objavljene materijale. Autor zadržava pravo ponovnog objavljivanja vlastitog rada u djelu čiji je autor; na primjer, kao poglavlje u knjizi koju su napisali. Treći izdavači, međutim, moraju dobiti dopuštenje izvorne izdavačke institucije (Sveučilište u Zadru) i Uredništva znanstvenog časopisa Acta Iadertina.

Politika povlačenja

U slučaju da uredništvo časopisa Acta Iadertina ima jasne dokaze da su podaci i rezultati predstavljeni u publikaciji nepouzdana, bilo kao rezultat pogrešnog ponašanja ili iskrene pogreške, podaci ili rezultati su prethodno objavljeni drugdje bez odgovarajućeg unakrsnog upućivanja, dopuštenja ili opravdanja (tj. slučajevi suviše objavljivanje), objavljeni materijal predstavlja plagijat ili izvješćuje o neetičkom istraživanju, objavljeni materijali bit će povučeni u skladu s COPE smjernicama za povlačenje.

Postupak međunarodnog reviziranja

Sve rukopise predane Acta Iadertini početno procjenjuje Uredništvo časopisa koji odlučuju da li je zaprimljena prijava prikladna za razmatranje za objavljivanje. Istraživački članci koji se smatraju prikladnima za objavljivanje podliježu međunarodnom postupku slijepe recenzije koji provode najmanje dva neovisna vanjska stručnjaka, koji procjenjuju jasnoću, valjanost i isprvanu metodologiju članka. Časopis nastoji učiniti proces recenziranja što je moguće otvorenijim, a autori mogu očekivati potpunu objavu komentara koje je recenzent dao urednicima. Obrada, recenziranje i objavljivanje u pravilu traje do šest mjeseci.

Etika objavljivanja i zloupotreba

Acta Iadertina djeluje u skladu s prihvaćenim praksama koje se odnose na pitanja etičnosti, mogućnosti pogreške i povlačenja radova, a sprečavanje zloupotreba u akademskom izdavaštvu jedno je od područja kojem Acta Iadertina posvećuje osobitu pozornost. Bilo kakva vrsta neetičnog ponašanja za Actu Iadertinu nije prihvatljiva i časopis ima nultu toleranciju prema bilo kojem obliku plagijarizma. Slanjem priloga, autori potvrđuju izvornost sadržaja te garantiraju da poslani radovi nisu prethodno objavljivani na drugom jeziku, bilo dijelom ili u cjelini, niti su pod razmatranjem za objavljivanje u nekoj drugoj publikaciji. Uredništvo časopisa u potpunosti se odriče odgovornosti za eventualne slučajeve plagiranja u zaprimljenim priložima. Autori snose punu odgovornost za svaki slučaj plagijarizma, bilo da je otkriven tijekom recenzijskog postupka ili nakon objave časopisa. S ciljem osiguravanja najviših standarda i kvalitete znanstvenih radova objavljenih u Acti Iadertini, izvornost sadržaja svih priloga uzetih u razmatranje za objavljivanje podvrgava se provjeri putem alata Turnitin.

Ako sumnjaju ili im je ukazano na znanstvenu nečestitost autora ili recenzenta, urednici imaju obvezu djelovanja, bez obzira radi li se o objavljenim ili neobjavljenim radovima. Etičnost nalaže istraživanje takvih slučajeva, kada je god moguće i bez obzira na zahtjevnost tog postupka i uloženi napor, pri čemu se preporuča slijeđenje COPE (**Committee on Publication Ethics; u daljnjem tekstu COPE**) dijagrama toka (dostupni na mrežnim stranicama Ministarstva

znanosti i obrazovanja, URL: <https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/eticki-postupnik-za-urednike.pdf>).

Urednici

Urednici su odgovorni za cjelovit sadržaj objavljen u publikaciji, što znači da bi trebali nastojati zadovoljiti potrebe čitatelja i autora, imati dobro definirane uredničke procese koji osiguravaju kvalitetu objavljenih materijala i promicati slobodu izražavanja. Uredništvo bi se trebalo suzdržati od razmatranja rukopisa kada se nalazi u sukobu interesa zbog konkurencije, suradnje te drugog odnosa ili povezanosti s bilo kojim od autora, trgovačkih društava ili institucija povezanih s rukopisom. Urednici trebaju osigurati integritet akademskih zapisa i objaviti ispravke, objašnjenja, poricanje ili ispriku kada je to potrebno.

Urednički odbor

Uredništvo treba aktivno tražiti mišljenja autorā, čitateljā, recenzenata i članova uredničkog odbora o mogućim načinima poboljšanja publikacije. Dužnost je uredništva podržavanje inicijativa koje će voditi što manjem kršenju znanstvene i izdavačke čestitosti te upoznavanje i poučavanje istraživača o odredbama izdavačke etike. Uređivačku politiku po potrebi treba preinačiti uzimajući u obzir nove stručne i znanstvene spoznaje o istorazinskoj prosudbi, uređivanju i izdavanju, te učincima uredničke politike na ponašanje autora i recenzenata. Uredništvo treba na vrijeme obavijestiti izdavača o potrebi osiguravanja odgovarajućih resursa, uključujući povremeni angažman drugih stručnjaka (npr. dizajnera, pravnika i sl.). Urednici trebaju sustavno procjenjivati učinke svojih uputa za autore i recenzente te ih revidirati po potrebi, potičući odgovorno ponašanje i obeshrabrujući nečestitost.

Ključni termini i značenje

• Izvor

https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Eticki_kodeks.pdf?ver=zJIVOSH_uISDvcrnOAJBdw%3d%3d

• Autor

Autor je stvaratelj koji u dovoljnoj mjeri sudjeluje u istraživanju i izvještavanju o rezultatima. Mnogo je definicija autorstva, a u mnogim znanstvenim područjima prihvaćena je ona koju je dao International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE), po kojoj se autorstvo temelji na ovim četirima kriterijima:

- znatan doprinos koncepciji ili oblikovanju djela; ili prikupljanje, analiza ili tumačenje istraživačkih podataka koji se koriste u radu;
- pisanje rada ili prerade koje uključuju kritičko preispitivanje intelektualnog sadržaja;
- odobrenje završne verzije rada koja će biti objavljena;
- prihvaćanje odgovornosti za sve aspekte rada kako bi se osiguralo odgovarajuće rješavanje pitanja koja se odnose na točnost ili cjelovitost bilo kojeg dijela rada.

Svi autori rada trebaju zadovoljiti sva četiri kriterija. Ostali koji ne zadovoljavaju ove kriterije navode se kao suradnici u zahvali.

• *Urednik*

Urednik je stručnjak u znanstvenom ili umjetničkom području unutar kojeg djeluje, odgovoran za sadržaj ili dio sadržaja publikacije koju uređuje.

• Uredništvo

Uredništvo je skupina stručnjaka u znanstvenom ili umjetničkom području unutar kojeg djeluju, a koja ima određene zadaće u postupcima uređivanja publikacije. Njihov je zajednički cilj osiguravanje vrsnoće publikacije.

- **Recenzent**

Recenzent je stručnjak unutar znanstvenog ili umjetničkog područja koji obavlja zadaće objektivnog i kritičkog ocjenjivanja, odnosno istorazinske prosudbe rada predloženog za objavljivanje.

- **Izdavač**

Izdavač je pravna osoba koja pokreće i priprema izdavanje neke publikacije.

- **Plagijatorstvo**

Plagijatorstvo je korištenje i/ili preuzimanje tuđih ideja i/ili radova uz prikazivanje tih ideja/radova vlastitima. To je jedan od oblika akademskog nepoštenja, posve neprihvatljiv u akademskoj zajednici.

- **Otvoreni pristup**

Otvoreni pristup je slobodan, besplatan i neometan mrežni pristup digitalnim znanstvenim informacijama koji omogućava čitanje, pohranjivanje, distribuciju, pretraživanje, dohvaćanje, indeksiranje i/ili drugo zakonito korištenje. Slobodan u ovom kontekstu znači trajno slobodan od bilo kakvih ograničenja i postavljanja uvjeta za pristup i korištenje. (Hrvatska deklaracija o otvorenom pristupu)

- **Izvornost rukopisa**

Izvornost rukopisa odnosi se primarno na tri elementa rada: hipotezu i/ili istraživačka pitanja, korištene metode i prikupljene rezultate.

- **Istorazinska prosudba (recenzija)**

Istorazinska prosudba (recenzija) je proces pri kojem se rad određenog autora ili grupe autora izlaže objektivnoj, kritičkoj ocjeni dvaju ili više stručnjaka iste ili više razine kompetencija unutar određenoga znanstvenog ili umjetničkog područja.

U okviru *Uputa autorima časopisa Acta Iadertina* se nalaze jasna polazišta, postavke i obveze iz perspektive autora te odnosa autora prema drugim važnim dionicima uredničkog procesa.

Tekst *Uputa autorima* je dostupan na https://hrcak.srce.hr/upute/upute_autorima_Acta_Iadertina.pdf

U okviru uputa za recenzente se nalaze jasna polazišta, postavke i obveze iz perspektive recenzenta te odnosa recenzenta prema drugim važnim dionicima uredničkog procesa.

Tekst *Uputa recenzentima* je dostupan na https://hrcak.srce.hr/upute/upute_recenzenti_Acta_Iadertina.pdf

PUBLICATION ETHICS AND MALPRACTICE STATEMENT

Acta Iadertina

Scientific Journal of the Department of Pedagogy and Department of
Philosophy of University of Zadar

address: Department of pedagogy, Obala kralja Petra Krešimira IV / 2
23000 Zadar

Croatia

acta.iadertina@unizd.hr

Copyright policy

Acta Iadertina holds the copyright on all published materials. The author retains the right to republish their own work in a work they are authoring; for example, as a chapter in a book they have written. Third party publishers, however, must obtain permission from the original publishing institution (University of Zadar) and the Editorial Board of Acta Iadertina scientific journal.

Retraction policy

In case the Editorial Board of Acta Iadertina has clear evidence that the findings presented within a publication are unreliable, either as a result of misconduct, or honest error, the findings have previously been published elsewhere without proper crossreferencing, permission or justification (i.e. cases of redundant publication), the published material constitutes plagiarism, or reports unethical research, the published materials will be retracted in accordance to the COPE retraction guidelines.

Peer review process

All manuscripts submitted to Acta Iadertina are initially assessed by the journal's editors who decide whether or not the received submission is suitable to be considered for publication. Research articles considered suitable for publication are subject to an international blind peer review process conducted by a minimum of two independent external experts, who assess the article for clarity, validity, and sound methodology. The journal strives to make the peer review process as open as possible, and authors can expect to see a full disclosure of the comments provided by the reviewer to editors. The processing, reviewing and publishing generally lasts up to six months.

Publication ethics and malpractice statement

Acta Iadertina is dedicated to following best practices on ethical matters, errors and retractions, and the prevention of publication malpractice is one of journal's important responsibilities. Any kind of unethical behavior is not acceptable, and Acta Iadertina does not tolerate plagiarism in any form. Authors submitting to Acta Iadertina affirm that all contents of their work are original. Furthermore, they warrant that the submitted work has neither been published elsewhere in any language fully or partly, nor is it under review for publication anywhere. The journal's editors will not be held liable for possible cases of plagiarism detected in submissions received. The authors bear full responsibility for any case of plagiarism, whether it was discovered during the review process or after the publication in the journal. In an effort to ensure the highest standards and the best quality of academic papers published in Acta Iadertina, the originality of content of all submissions considered for publication is verified using Program Turnitin.

If they suspect authors or reviewers of dishonesty, or if this is proven to them, editors must act, regardless of whether the work has already been published. They should not simply reject manuscripts which arouse concern or suspicion in terms of intellectual dishonesty. An ethical approach means investigating such cases, wherever possible, and regardless of the demands of the procedure and effort involved. It is recommended that the COPE diagrams (Committee on Publication Ethics) are followed (available on the Ministry of Science and

Education website:

URL: <https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/eticki-postupnik-za-ured-nike.pdf>).

Editors

Editors are responsible for the overall content of the publication, which means they must try to meet the needs of readers and authors, follow well-defined editorial procedures to ensure the quality of the published material, and promote freedom of expression. Editors should refrain from considering a manuscript when there is conflict of interest due to competition, collusion, or a relationship with or connection to any other author, commercial association or institution regarding the manuscript. Editors must ensure the integrity of academic documents and publish corrections, explanations, retractions or apologies as necessary.

Editorial board

The Editorial board must actively seek the opinions of authors, readers, reviewers and members of the editorial board on ways of improving the publication. It is the duty of the editorial board to support initiatives which will minimise violations of scientific and publishing integrity, and to understand and teach researchers about the provisions of publishing ethics. Editorial policies may be adjusted to take into consideration new expert and scientific understandings about peer review, editing and publishing, and the effects of editorial policies on the conduct of authors and reviewers. The editorial board must inform the publisher in a timely manner of the need to assure the appropriate resources, including the occasional involvement of other experts (for example, designers, lawyers, etc.). Editors must assess systematically the effects of their instructions to authors and reviewers and revise them as necessary, stimulating responsible behaviour and discouraging dishonourable conduct.

Relevant terminology and meaning

- **Source**

https://izdavastvo.unizd.hr/Portals/41/Code_of_etics.pdf?ver=i1AjR32a-1JpontgBi6-9MQ%3d%3d

- **Author**

An author is a creator who has participated to a sufficient degree in research and reporting on results. There are many definition of authorship, but in many scientific areas, that given by the International Committee of Medical Journal Editors (ICMJE) is accepted. It bases authorship on four criteria:

- Substantial contributions to the conception or design of the work; or the acquisition, analysis, or interpretation of data for the work;
- Drafting the work or revising it critically for important intellectual content;
- Final approval of the version to be published;
- Agreement to be accountable for all aspects of the work in ensuring that questions related to the accuracy or integrity of any part of the work are appropriately investigated and resolved.

All authors should meet all four criteria. Those who do not may be mentioned as associates in the acknowledgements.

- **Editor**

An editor is an expert in the scientific or artistic field in which he or she works, and is the steward of the contents or partial contents of the publication being edited.

- **Editorial board**

The editorial board is a group of experts in the scientific or artistic field in which they work, who have particular tasks in the procedure of editing the publication. Their joint aim is to ensure the excellence of the publication.

- **Reviewer**

A reviewer is an expert in the scientific or artistic field, who performs the task of objective, critical evaluation, or peer review of the paper proposed for publication.

- **Publisher**

The publisher is the legal entity which initiates and prepares the publication.

- **Plagiarism**

Plagiarism is using or adopting others' ideas or work and presenting them as one's own. It is a form of intellectual dishonesty and is completely unacceptable in the academic community.

- **Open access**

Open Access means unrestricted, free, and undisturbed online access to digital scientific information that allows scientific information to be read, stored, distributed, searched, reached, indexed and/or used in any other legal way. *Unrestricted* in this context means free of any restrictions and terms imposed upon its access and use. (Croatian Open Access Declaration).

- **Manuscript originality**

Manuscript originality refers primarily to three elements: the hypothesis and/research issues, the methods used, and the results gathered.

- **Peer review**

Peer review is the process during which a work by an author or group of authors is subjected to objective, critical appraisal by two or more experts of a similar or higher competence in the particular scientific or artistic area.

The **Guidelines for Authors** of *Acta Iadertina* contain clear starting points, settings and obligations from the author's perspective and the author's relationship with other important stakeholders in the editorial process.

The text of the Instructions to Authors is available at:

https://hrcak.srce.hr/upute/guide_authors_Acta_Iadertina.pdf

The **Guidelines for reviewers** include clear starting points, settings and obligations from the reviewer's perspective and the reviewer's relationship with other important stakeholders in the editorial process.

The text of the Guidelines for reviewers is available at:

https://hrcak.srce.hr/upute/guide_reviewers_Acta_Iadertina.pdf

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, potreb- no je navesti opće podatke o konferenciji (naziv, datum i mjesto odr- žavanja). Navesti u fusnoti ili sl.
- **stručni članak** (eng. *professional paper*) sadrži korisne priloge iz odre- đene struke i ne mora predstavljati izvorna istraživanja.

Časopis objavljuje i prikaze domaćih i inozemnih izdanja koja nisu sta- rija 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 sljede- će 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 objav- ljen.

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 Ured- ništva.

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 prilogima?
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.